

# Del diseño a la evaluación en competencias genéricas:

## Análisis empírico e intervención mediante rúbricas

ACCIONES DESTINADAS A LA MEJORA DE LA CALIDAD  
DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR Y DE ACTIVIDADES DE  
PROFESORADO UNIVERSITARIO

**PROGRAMA DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS**  
PROYECTO EA2009-0102

### **Equipo investigador:**

Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, responsable

Emilio Luque Pulgar

Francis C. García Cedeño

María de los Angeles López-González

María Virginia Fernández-Sánchez

Cristino De Santiago Alba

2010



## Contenido

RESUMEN .....	5
Agradecimientos .....	7
1. Introducción .....	9
1.1. Justificación del estudio .....	9
1.1.1. La incorporación de las competencias genéricas en las propuestas normativas del EEES.....	9
1.1.2. Las competencias genéricas a la luz de los expertos .....	15
1.1.3. Las competencias genéricas y el proceso de incorporación a los estudios universitarios.....	19
1.1.4. Experiencia del equipo en la investigación sobre competencias genéricas .....	27
1.2. Objetivos del proyecto .....	34
1.2.1. Estrategia metodológica cualitativa.....	37
2. Revisión bibliométrica sobre competencias genéricas .....	39
2.1. Introducción y objetivos.....	39
2. 2. Metodología .....	40
2.2.1. Procedimiento .....	40
2.2.2. Análisis de la información .....	45
2. 3. Resultados .....	49
2.3.1. Bases de datos.....	49
2.3.1. Análisis de la productividad .....	51
2.3.3. Tipos de documentos .....	53
2.3.4. Análisis de firmas .....	57
2.3.5. Idioma .....	60
2.3.6. Instituciones y países .....	61
3. Análisis de la incorporación de las Competencias Genéricas en los estudios de grado de las universidades españolas para el curso académico 2009-2010.....	64
3.1. Introducción y objetivos.....	64
3.2. Metodología .....	67
3.2.1.Muestra.....	67
3.2.2. Fuentes de información a través de las páginas institucionales.....	69
3.2.3. Procedimiento para la recogida de la información.....	70
3.3. Resultados .....	77
3.3.1. Extensión de la adaptación al EEES en el curso 2009-2010 en las universidades españolas .....	77

3.3.2. Análisis de la información institucional proporcionada por las universidades sobre los grados implantados .....	78
3.3.3. Análisis de la incorporación de las competencias genéricas en los grados implantados .....	79
3.3.3. Análisis del tratamiento de las competencias genéricas en las guías docentes .....	88
4. Adaptación al EEES en un modelo de <i>blended learning</i> : El caso de la UNED.....	91
4.1. Introducción y objetivos.....	91
4.2. Valoración de las Guías de estudio de los Grados implantados en la UNED .....	92
4.3. Experiencia de los equipos docentes de la UNED en el proceso de implantación de sus asignaturas mediante entrevistas personales: justificación y diseño metodológico.....	96
4.4. Resultados de la evaluación de los materiales didácticos de los Grados implantados en la UNED, y de las entrevistas a equipos docentes de esta Universidad .....	100
4.4.1. Análisis del diseño de las asignaturas de los nuevos Grados en la UNED.....	100
4.4.2. Las competencias genéricas en las asignaturas de los nuevos Grados.....	107
4.4.3. Los resultados de aprendizaje en los nuevos Grados en la UNED .....	118
4.4.4. Las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación en los nuevos Grados de la UNED .....	121
4.4.5. Las rúbricas en los nuevos Grados de la UNED .....	132
4.4.6. Análisis de un proyecto de red de investigación en innovación docente de la UNED sobre el uso de rúbricas para la evaluación de competencias .....	142
5. Difusión de resultados.....	150
5.1. Publicación base de datos bibliográficos sobre Competencias Genéricas.....	150
5.2. Participación en Jornadas y Congresos .....	152
5.3. Realización de talleres y elaboración de manuales .....	153
5.4. Publicaciones.....	155
5.5. Otras acciones .....	158
6. Conclusiones.....	161
6.1. Objetivo 1 .....	161
6.2. Objetivo 2 .....	163
6.2.1. Conclusiones sobre los datos globales de adaptación al EEES.....	165
6.2.2. Conclusiones sobre la incorporación de las competencias genéricas en los grados .....	166
6.3. Objetivo 3 .....	170
6.3.1. Conclusiones sobre la experiencia del diseño de las asignaturas en el EEES .....	171
6.3.2. Conclusiones sobre el tratamiento de las competencias genéricas .....	173

6.3.3. Conclusiones sobre la experiencia de inclusión de rúbricas en el proceso de evaluación .....	176
Referencias bibliográficas .....	181
Apéndice A. Análisis de la incorporación de las Competencias Genéricas en los estudios de grado de las universidades españolas para el curso académico 2009-2010 .....	193
Apéndice B. Adaptación al EEES en un modelo de <i>blended learning</i> : El caso de la UNED .....	203
Apéndice B.1. Protocolo de Evaluación de las Guías de Estudio de Asignaturas del primer curso de los Grados de la UNED.....	203
Apéndice B.2. Pauta para las entrevistas a los equipos docentes .....	212
Apéndice B.3. Pauta para las entrevistas a los coordinadores .....	213
Apéndice B.4. Pauta para las entrevistas a los equipos docentes que participan en redes de innovación docente con rúbricas .....	214
Apéndice B.5. Resultados del análisis a las Guías de Estudio, por Áreas y Grados.....	215
Siglas.....	229

## RESUMEN

En el presente proyecto se han planteado varios objetivos en tres fases de análisis con distintas metodologías:

1. La primera fase tuvo como objetivo conocer el estado de la investigación teórica y aplicada acerca de las competencias genéricas, mediante la realización de un estudio bibliográfico sobre la producción científica en el ámbito de las competencias genéricas. Esta búsqueda ha dado lugar a una amplia base de datos en línea de publicaciones que quedará a disposición de la comunidad universitaria.

2. La segunda fase tuvo como principal objetivo 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, mediante un 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. Esta fase ha permitido conocer, en primer lugar, la transparencia y calidad de la información de las universidades y, en segundo lugar, el nivel de incorporación de las competencias genéricas a los nuevos planes de estudio.

3. La tercera fase tuvo como objetivo principal conocer la percepción, opiniones, dificultades y procesos seguidos por los docentes de una modalidad de blended-learning (en este caso la UNED) en el diseño de sus nuevas asignaturas, con carácter general, y en relación a la incorporación y evaluación de las competencias genéricas, especialmente mediante rúbricas. El estudio contempló entrevistas en profundidad con responsables de la implantación de títulos y de los equipos docentes y una revisión de las guías docentes. Los resultados proporcionan información de gran valor para el diseño de medidas de apoyo a los docentes.

*In this project three main objectives were attained in three stages with different methodologies:*

*1. The first stage's main objective aimed to know the status of theoretical and applied research on generic skills through a study of the literature on scientific production in this field. This search has led to an extensive online database of publications that will be available to the university community.*

*2. The second stage's main objective was to know the status of the incorporation of generic skills in Spanish universities new EHEA degrees in the academic year 2009-2010, through an analysis based on the information available on the websites of the universities, institutional and degree information, as well as study guides, if they were available. Universities transparency and quality of their information was analysed as well as the level of incorporation of generic skills to the new curricula.*

*4. The third stage's main objective was to know the perception, views, constraints and processes used by teachers in a blended-learning mode (in this case the UNED) in designing their courses, in general, and in relation to the incorporation and assessment of generic skills, especially through rubrics. The study includes in-depth interviews with those responsible for the coordination of titles and teaching staff, and a review of the teaching guides. The results provide valuable information for the design of measures to support teachers.*

## Agradecimientos

Todo proyecto es viable gracias al trabajo de un conjunto de personas, las que necesariamente tienen que sacar el proyecto adelante, y aquellas que van prestando su apoyo en las distintas etapas.

En nombre de todos los miembros del equipo de investigación de este proyecto, quiero expresar aquí nuestro agradecimiento a todas las personas cuya colaboración y apoyo nos ha permitido cumplir los objetivos iniciales propuestos.

Especialmente queremos agradecer a las profesoras María José Terrón López y María José García García, de la Universidad Europea de Madrid, por su disposición y colaboración al impartir el taller *La evaluación mediante rúbricas*, durante el mes de Junio del año en curso a los docentes de la UNED.

Sin la aceptación de los docentes de la UNED para ser entrevistados, no habría sido posible cumplir con los objetivos del Proyecto. A ellos nuestras más sinceras muestras de agradecimiento por su participación activa y la sinceridad de sus intervenciones. Tomamos nota de todas sus sugerencias para, desde el IUED, contribuir en la mejora de la implantación de los Grados en nuestra Universidad.

El apoyo del *Vicerrectorado de Investigación*, encabezado por Dña. Paloma Collado Guirao, y de la Oficina Técnica de Apoyo a la Investigación – Proyectos Europeos de Investigación (OTAI-PEI), especialmente a Dña. Elisa Estébanez y Dña. Teresa Lorenzo, ha sido crucial para la realización de este estudio. La dedicación y disponibilidad que han tenido en todo momento, así como la asesoría en los temas administrativos y presupuestarios, es invaluable.

También queremos hacer llegar nuestro agradecimiento al personal de la Biblioteca de la Facultad de Psicología y del IUED, de la UNED, tanto por su apoyo en las búsquedas bibliográficas como en la compra de libros con cargo al Proyecto, que enriquecerán sin duda el catálogo de publicaciones disponibles para los docentes, investigadores y estudiantes.

Así mismo agradecemos a Eduardo Requejo García, de la *Unidad de Materiales Didácticos* del IUED, por ayudarnos a alcanzar un gran número de los objetivos propuestos, especialmente al facilitarnos las guías de estudio de las 135 asignaturas implantadas en los nuevos Grados de la UNED.

Finalmente, hacemos extensiva nuestra gratitud a Isabel Peñuelas Horcajo, Concepción Pinel Valderrey, M<sup>a</sup> Rosario Amaya García, Belén Arderius Marín e Inmaculada Sanz, por estar en todo momento a disposición para apoyar en la realización de las acciones necesarias para la gestión del proyecto en los plazos previstos.

Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua

Coordinadora del Proyecto

## 1. Introducción

### 1.1. Justificación del estudio

#### 1.1.1. La incorporación de las competencias genéricas en las propuestas normativas del EEES

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.

A las numerosas facetas a abordar en este proceso de transformación, vinculadas a aspectos tales como la estructura y comparabilidad de los títulos universitarios, la movilidad, la competitividad y la cooperación, la inclusión y cohesión social, la calidad, el aprendizaje permanente, etc., se ha sumado la renovación metodológica que se deriva de los nuevos presupuestos basados en un aprendizaje centrado en el estudiante y en la formación por competencias.

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), hacen 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.

Muy poco tiempo después, con carácter general, el Parlamento Europeo introduce 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 afirma 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). Ocho son las competencias clave que la Comisión Europea ha estimado que todos los ciudadanos deben de adquirir (ajustadas a los distintos niveles de formación).

1. La comunicación en la lengua materna.

2. La comunicación en lenguas extranjeras.
3. La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. La competencia digital: uso de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
5. Aprender a aprender.
6. Las competencias sociales y cívicas.
7. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
8. La conciencia y la expresión culturales

Tanto el programa “*Education and Training*” del 2010, como 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 esta línea, y en lo que respecta al nivel de formación de la educación superior, la propuesta del EEES, lejos de constituir un modelo estrictamente dirigido a la formación de profesionales, incide particularmente 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 Europea<sup>1</sup>, 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 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.

---

<sup>1</sup> Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento [COM (2003) 58].

A lo largo de las sucesivas declaraciones de los Ministros de Educación de los países europeos progresivamente incorporados al conocido como *proceso de Bolonia*, se aprecia una mayor conceptualización y concreción de los objetivos a conseguir en el marco del EEES, en general, y en concreto en relación a las competencias de carácter más genérico.

Dos años después de la *Declaración de Bolonia*, en la *Declaración de Praga* (2001), se perfilaba el lenguaje de las competencias « *pocos ponen hoy en duda que la Europa del conocimiento es un factor insustituible para el desarrollo social y humano y la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las **competencias** necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común* », hecho aún más explícito en el *Comunicado de Berlín* (2003), en donde se instaba a que todos los países europeos describiesen las cualificaciones de sus sistemas de educación superior en términos de resultados de aprendizaje, *competencias* y perfil profesional.

El *Comunicado de Bergen* (2005) formalizó el compromiso de desarrollar *marcos nacionales de cualificaciones* compatibles con las cualificaciones derivadas de la aplicación del EEES, cuyos avances pueden apreciarse en el posterior *Comunicado de Londres* en 2007. Estos marcos nacionales permitirían potenciar la transparencia y comparabilidad de los títulos y dar soporte a las políticas de educación superior “*maximizando el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento*” (pág.1).

Más recientemente, el *Comunicado de Lovaina* (2009) sistematiza muchos de los desarrollos y propuestas efectuados a lo largo del proceso y anuncia las nuevas directrices para el horizonte del 2020, en lo que se señala 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» (pág.1)*

La *Declaración de Lovaina* consolida en mayor medida la necesidad del *aprendizaje a lo largo de la vida* como horizonte fundamental, integrando los conceptos sucesivamente incorporados en las declaraciones previas. De especial interés para los objetivos de este estudio es la consideración de que, en un mundo donde los mercados laborales se apoyan progresivamente en habilidades más complejas y en *competencias transversales*, la educación superior debe proporcionar a los estudiantes estos conocimientos, habilidades y competencias que necesitarán a lo largo de su vida profesional.

En suma, a lo largo de las sucesivas declaraciones se va perfilando el sentido de la nueva formación universitaria, que no es otro que una formación integral de la persona para la Sociedad del Conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida, en el que las competencias específicas, en general, y las genéricas o transversales, en particular, se revelan como piezas clave en la articulación del puzzle de la formación del individuo.

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 permitan una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”.* (pág 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 “**Descriptor de Dublín**”, que no son otros que competencias genéricas que un estudiante debe ir desarrollando durante su proceso formativo y que implican *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.

Los *Descriptor de Dublín* establecían tres niveles de desarrollo para cada una de estas competencias en el grado, el máster y el doctorado, que así son consignados en el Real Decreto.

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*). Así, en los objetivos a incluir en la memoria, señala (ANECA, 2009, p.14):

*“Los objetivos del Título deben ser pertinentes y las competencias a adquirir por los estudiantes deben estar de acuerdo con las exigibles para otorgar el Título y con las cualificaciones establecidas en el Espacio Europeo de Educación Superior.*

*Las competencias a adquirir por el estudiante deben ser evaluables y coherentes con las correspondientes al nivel correspondiente (grado o máster).*

*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, indistintamente utilizados.

### **1.1.2. Las competencias genéricas a la luz de los expertos**

Existen numerosas concepciones del término *competencia* (ver Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999a, 1999b; Corominas 2001, o el apartado « *Competencias: concepto, clasificación y evaluación* » de las Guías prácticas desarrolladas por la AQU, para una revisión del tema, AQU, 2010). No es nuestro propósito realizar aquí un análisis del concepto, asumiendo, en todo caso, que la competencia implica **poner en práctica una integración necesaria de conocimientos, destrezas y actitudes**, adquiridos a través de la **experiencia** (formativa y no formativa o durante el ejercicio profesional) (Tejada, 1999a, 1999b). Ser competente requiere, además, que el individuo pueda resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en los contextos concretos en los que se desenvuelve. Por tanto, no se desarrollan competencias con la mera adquisición

de conocimientos y no se adquieren ni se pueden evaluar sin posibilitar el desempeño en contextos simulados o reales, lo que ya está apuntando a la renovación metodológica que requiere una formación por competencias.

En lo concerniente a las competencias genéricas, tanto los expertos, como la propia documentación oficial del EEES, las denomina de formas variadas (e.g. básicas, transversales, centrales, etc) lo que puede producir cierto desconcierto o confusión (Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada, 2006; Rué, 2007), como así se percibe a la hora de cumplimentar los documentos que las universidades deben elaborar para la verificación de sus títulos. No obstante, el estudio de las competencias genéricas no se circunscribe al momento actual, con el desarrollo del EEES. Con anterioridad, las «*habilidades genéricas*» (*general skills*) ya estaban siendo ampliamente tratadas en el ámbito anglosajón. Fallows y Steven (2000), hacen referencia a las siguientes denominaciones, si bien es cierto que comportan algunos matices diferenciales:

- «*Habilidades*» necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable.
- «*Habilidades transferibles*», que pueden transferirse desde el marco educativo al laboral.
- «*Habilidades clave*» (*key*): referidas a habilidades importantes, pero también, de forma metafórica, a habilidades "llaves" porque abren las puertas al empleo.
- «*Habilidades comunes*»: por la naturaleza universal de las mismas y por ser relevantes para todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de las disciplinas, y estar presentes en todos los programas. En nuestro contexto también se denominan transversales o genéricas.
- «*Habilidades centrales*» (*Core*): aquellas que son fundamentales para la experiencia del estudiante en sus estudios universitarios.

Por tanto, la conceptualización de las competencias genéricas no es sencilla, no solo por las distintas «etiquetas», sino por que se suele hacer referencia indistintamente a habilidades, capacidades, atributos personales, etc. (Bennet et al., 2000).

Pero ¿qué entendemos por competencias genéricas en el ámbito universitario? ¿Qué se nos pide a los profesores universitarios que incluyamos en nuestros planes de estudio y en el diseño de nuestras asignaturas como competencias genéricas?

Al enunciado y definición de las competencia genéricas más relevantes se han dedicado proyectos, instituciones y autores (Blanco, 2009; *Tunning Project*, 2008; González y Wagenaar, 2003; Yáñez y Villardón, 2006). Podríamos resumir, de forma muy breve, diciendo que las competencias genéricas, en la educación superior, son aquellas que:

- Constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones.
- Incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes de gran valor para la Sociedad del conocimiento.
- *Facilitan el desarrollo de una verdadera **educación integral**, puesto que **engloban todas las dimensiones del ser humano**. Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes”* (Blanco, 2009, pág.25).

Por tanto, su incorporación parece necesaria dado que, desde el mundo empresarial, las investigaciones muestran que las empresas que contratan a los titulados universitarios demandan una formación basada en competencias genéricas para poder contar con recursos humanos que, no sólo posean competencias técnicas, sino también competencias metodológicas, humanas y sociales. Es decir, que cuenten con todas aquellas competencias relacionadas con la capacidad de actuación efectiva en las situaciones concretas de trabajo y en la vida, en general (Rychen y Salganik, 2001, 2003). Por otro lado, su inclusión en la formación universitaria permite evitar una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, no restringiéndose únicamente a las competencias profesionales específicas al facilitar una formación integral del individuo (Yáñez, 2006).

En cuanto a sus principales características, y en palabras de Villa y Poblete, 2007, podríamos indicar que las *competencias genéricas* se caracterizan por ser:

- Multifuncionales.
- Necesarias en un amplio rango de demandas cotidianas, profesionales y de la vida social del individuo.
- Transversales a diferentes campos sociales.
- No sólo relevantes para el ámbito académico y profesional sino por permitir, también, que la persona desarrolle un mayor bienestar personal al proporcionar más recursos para afrontar mejor las situaciones.
- Hacer referencia a un orden superior de complejidad mental.
- Promover el desarrollo de los niveles de pensamiento intelectual de orden superior, así como impulsar el crecimiento y desarrollo de las actitudes y valores más elevados posibles.
- Implicar una autonomía mental que requiere un enfoque activo y reflexivo ante la vida.
- Multidimensionales.

Son numerosas las propuestas de competencias genéricas concretas que deberían ser contempladas en los planes de formación. A las ya señaladas por el Parlamento Europeo como las *ocho competencias clave*, o 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 Convergence, 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 (2008a) lleva a cabo un estudio comparativo entre las propuestas más reconocidas, a fin de encontrar cuáles son las competencias que reciben una mayor consenso (ver tabla 1.1). Este estudio muestra que existe un amplio consenso entre los autores en la consideración de las genéricas más relevantes.

### **1.1.3. Las competencias genéricas y el proceso de incorporación a los estudios universitarios**

Viniendo al terreno de la aplicación práctica, los principales temas a resolver por cada universidad, en el ámbito de las CG, es:

- 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.

**Tabla 1.1 Análisis de competencias genéricas propuestas**

Análisis de competencias genéricas propuestas	Reflex	Tunning	UE- Converge	Deusto	AQU	13 univ	Cambridge	U Europea	Descrip. Dubl
<b>Competencias del aprendizaje autorregulado</b>								X	X
Aprendizaje autónomo		X	X		X				X
Iniciativa y motivación		X	X	X			X		
Planificación y organización		X	X	X	X		X		
Manejo adecuado del tiempo	X		X	X	X	X	X		
Preocupación por la calidad (monitorización, evaluación, mejora)		X	X	X					
<b>Competencias Cognitivas Superiores</b>									
Capacidad de síntesis		X	X	X			X		X
Capacidad de análisis	X	X	X	X			X		X
Pensamiento creativo e innovador	X	X	X	X		X	X		X
Capacidad de resolución de problemas/actuar en entornos nuevos	X	X	X	X	X	X	X		X
Aplicación de los conocimientos a la práctica		X	X	X					X
Toma de decisiones		X	X	X			X		X
Juicio crítico (del trabajo personal y del trabajo de otros)	X	X	X	X	X		X		X
<b>Competencias de Comunicación</b>									
Comunicación y presentación escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Comunicación y presentación oral	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capacidad para redactar informes o documentos formales	X								X
Capacidad para comunicarse en idiomas extranjeros	X	X	X	X	X		X	X	
<b>Competencias Instrumentales en la Sociedad del Conocimiento</b>									
Manejo de las TIC	X	X	X	X	X	X	X		
Habilidad en la búsqueda de información		X	X		X	X			X
Habilidad en la organización de información		X	X		X	X			X
Habilidad en el manejo de bases de datos				X					X

COMPETENCIAS GENÉRICAS	Reflex	Tunning	UE- Converge	Deusto	AQU	13 univ	Cambridge	U Europea	Descrip. Dubl
<b>Competencias Interpersonales</b>							X	X	
Capacidad para negociar de forma eficaz/resolución de conflictos	X	X		X					
Capacidad para coordinar	X								
Capacidad para trabajar en equipo/trabajo colaborativo	X	X	X	X	X	X	X		
Liderazgo (opcional)	X	X	X	X	X				
Habilidad para la interacción social		X		X		X			
<b>Actitudes, ética</b>									
Compromiso ético, ética profesional		X	X	X	X	X			X
<b>Otras competencias a considerar</b>									
Competencia matemática, científica y tecnológica							X	X	X
Competencias para la investigación (máster)							X		X

Tabla 1.1: Estudio comparativo sobre las competencias genéricas a incluir en la formación universitaria según los estudios Reflex (ANECA, 2007), Tunning (Tuning Project, 2008), UE-Converge, el mapa institucional de la Universidad de Deusto, la propuesta de la AQU (Rodríguez, 2002), el estudio de Villa y Poblete (2006) sobre 13 universidades internacionales, la Universidad de Cambridge (University of Cambridge, 2008), la Universidad Europea de Madrid y los *Descriptor de Dublín* (Sánchez-Elvira, 2008a).

Todos los títulos verificados contemplan el desarrollo de competencias genéricas. El problema de su incorporación al diseño de las asignaturas es que requiere, como ya se ha comentado, del ajuste del proceso de enseñanza–aprendizaje a nuevos modelos metodológicos que permitan guiar de forma conveniente su desarrollo. Recordemos, asimismo, 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, podemos destacar especialmente, como ya hemos mencionado, 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 (C.C.Sociales, Humanidades, Ciencias, etc). Asimismo, podemos 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 Miguel y su equipo (2006) 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.

La evaluación de competencias y de los resultados de aprendizaje que, asociados a estas, van lográndose a lo largo de la formación, requiere, además, de lo que se denomina una “*evaluación auténtica*”. Se califica de auténtica si la evaluación es realista y próxima al contexto de su aplicación. Asimismo, debe incorporarse una evaluación del desempeño (Blanco, 2010; Gulikers, 2010). Este tipo de proceso de evaluación requerirá continuidad de carácter formativo, así como la incorporación del

estudiante como agente evaluador, tanto a través de la auto-evaluación, como de la evaluación de los compañeros o la co-evaluación (Blanco, 2010).

En palabras de Fernández March (2010), para evaluar competencias necesitamos 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.

Por tanto, la evaluación de cada competencia requerirá de:

- Una comprensión clara de los elementos que integran la competencia y el contexto en el que puede desarrollarse y ser observada.
- Una selección y definición claras de los indicadores de desempeño, aquellos que pueden ser evidenciados y registrados.
- Una descripción detallada de los niveles de desempeño adquiridos.

En consecuencia, un primer paso importante a la hora de evaluar competencias será desglosarlas convenientemente en indicadores concretos de su desarrollo. Uno de los instrumentos que este equipo de investigación ha considerado que puede apoyar la recogida de indicadores que permiten evaluar resultados de aprendizaje concretos vinculados al desarrollo de competencias son las **rúbricas**. Las rúbricas son **protocolos de evaluación** basados en matrices de doble entrada (indicadores y niveles de desempeño).

Siguiendo las indicaciones de Stevens y Levi (2005), un protocolo de evaluación o rúbrica consta de 4 elementos fundamentales, que permiten establecer los parámetros fundamentales de la evaluación:

1. Una descripción de la tarea a realizar.

2. Las dimensiones o indicadores a valorar (la actividad realizada se desmenuza en procesos realizados, habilidades mostradas, etc.). Para la realización de este desglose deben de considerarse los resultados de aprendizaje establecidos.
3. Una escala que muestra los distintos niveles de ejecución o logro, desde el totalmente insuficiente hasta el excelente (se escoge el número de niveles que se considera oportuno, 3, 5, los 10 clásicos, etc).
4. Descripciones más o menos detalladas de los distintos niveles de ejecución en cada una de las dimensiones consideradas.

Dadas sus características, las rúbricas garantizan, por tanto, tanto **una información previa**, como una **evaluación, más transparentes y claras**, al permitir:

En lo que respecta a los **docentes**:

- Un mejor diseño de los indicadores observables con los cuales se va a evaluar y recoger evidencias del progreso y los resultados de aprendizaje del estudiante.
- Establecer y describir con claridad los criterios correspondientes a los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.
- Proporcionar una información más efectiva sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que está utilizando, evidenciando mejor los elementos de este proceso.
- Apoyar al estudiante a alcanzar los resultados esperados, indicándole cuáles sus puntos fuertes y sus debilidades.
- Proporcionar a los estudiantes una realimentación más efectiva sobre sus niveles de desempeño.

En lo que respecta al **estudiante**:

- Conocer desde el principio los criterios de calificación con los que será evaluado, así como los niveles que debe alcanzar. Esta información garantiza la transparencia del proceso y guía al alumno en la consecución de los resultados.

- Conocer los criterios para evaluar su propio trabajo, y en su caso, el de sus compañeros si se utiliza evaluación entre pares, estimulando el pensamiento crítico.
- Poder llevar a cabo una revisión final de su trabajo, antes de entregarlo al profesor.
- Desarrollar competencias de autoevaluación y evaluación de otros.
- Conocer sus fortalezas y las áreas en que debe mejorar.

En suma, parece que la rúbrica permitiría, precisamente, definir y evaluar los desempeños asociados al desarrollo de una competencia, favoreciendo la comprensión del proceso a docentes y estudiantes y permitiendo proporcionar de forma más sistemática un *feedback* al estudiante de mayor calidad, en línea con las características de una evaluación de calidad defendidas por Gibbs y Simpson (2009).

En Universidades con **equipos docentes** o en aquellos casos en los que, como en la educación a distancia, existan varios **profesores tutores** que deban evaluar actividades de aprendizaje de una misma asignatura, la rúbrica garantiza una **mayor homogeneidad en la evaluación a cargo de distintos docentes**, siendo un instrumento de indudable apoyo para la tutorización de los estudiantes. En este sentido, desde el IUED de la UNED se ha recomendado a los docentes, de forma expresa, la elaboración de este tipo de instrumentos, tanto por sus beneficios para los estudiantes, como para alcanzar una mayor homogeneidad en las evaluaciones que los tutores de una misma asignatura deben llevar a cabo. Por ello, este proyecto pretende explorar los beneficios del uso de este tipo de instrumentos de evaluación en los nuevos grados.

El interés por este tipo de instrumentos comienza a extenderse en nuestro país, como refleja el reciente Seminario Internacional “*Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*” organizado por profesorado de la Universidad Pública del País Vasco y de la Universidad de Mondragón, los días 17 y 18 de junio de 2010 en San Sebastián-Donostia, en donde se analizaron sus potencialidades en el nuevo marco de la evaluación de competencias.

Finalmente, a la hora de implementar con éxito los cambios que se solicitan, es necesario conocer el nivel de implicación del docente, su comprensión del modelo y sus actitudes frente a este proceso y necesidades para llevarlo a cabo, así como el proceso que siguen para el diseño de sus asignaturas. Se espera del equipo docente que aborde tareas de tipo pedagógico que pueden resultar nuevas para muchos de ellos y que difícilmente incorporarán a su práctica, si no es a través de planes de formación del profesorado que respondan a sus necesidades para el desempeño de su actividad educativa, en el marco de la enseñanza centrada en el estudiante. Por tanto, conocer sus opiniones y dificultades, así como su forma de incorporar los cambios, es un elemento importante para poder diseñar las acciones de apoyo y formación necesarias.

Por todas las razones esgrimidas hasta aquí, el equipo de investigación de este proyecto considera, por un lado, que las competencias genéricas tienen una gran relevancia y que debe analizarse cuidadosamente cómo incluirlas en los nuevos planes de estudio para que los futuros egresados no presenten carencias en las áreas que les corresponde, y por otro lado, que esta inclusión y su evaluación presentan importantes dificultades para los docentes en la actualidad para el diseño de sus asignaturas, en buena medida por desconocimiento y falta de preparación para la aplicación de las metodologías que su desarrollo requiere, y que las rúbricas pueden ser un instrumento valioso, tanto para guiar el diseño de actividades de aprendizaje como para la evaluación de estas actividades y el desarrollo de las competencias relacionadas.

#### **1.1.4. Experiencia del equipo en la investigación sobre competencias genéricas**

El equipo de investigación del presente proyecto ha venido desarrollando propuestas e investigaciones específicas, en el campo de las competencias genéricas, como objetivo de desarrollo en los planes de estudio en el EEES y teniendo como punto de mira, especialmente, las peculiaridades de los sistemas de *blended-learning*, o aprendizajes mixtos, como los de una Universidad a Distancia como la UNED.

Dos son las líneas principales de trabajo previo: la primera, el desarrollo del denominado *Mapa de Competencias Genéricas* de los títulos de EEES de la UNED; y la segunda, la investigación efectuada con estudiantes egresados de la UNED en relación a las competencias requeridas por los empresarios y la percepción de su desarrollo en los anteriores planes de estudio, replicando la metodología y finalidad del estudio Reflex, y contrastando los datos obtenidos, tanto con los recabados en España como en Europa.

#### 1.1.4.1.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 **Descriptor 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 1 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 *Descriptor de Dublín* para cada nivel formativo.

**Tabla 1.2. Mapa de competencias genéricas de la UNED**

<b>Áreas competenciales</b>	<b>Competencias</b>
Gestión del trabajo autónoma y autorregulada	Competencias de gestión y planificación
	Competencias cognitivas superiores
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Iniciativa y motivación</li> <li>○ Planificación y organización</li> <li>○ Manejo adecuado del tiempo</li> <li>○ Análisis y Síntesis</li> <li>○ Aplicación de los conocimientos a la práctica</li> <li>○ Resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos</li> </ul>

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

A continuación describimos brevemente los contenidos de las áreas competenciales propuestas (Sánchez-Elvira, 2008a, Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009):

1. **Gestión autónoma y autorregulada del trabajo.** De acuerdo con los modelos de autorregulación, esta característica personal sistémica, además de potenciar la autonomía y el control del individuo, implica **ser competente para afrontar y resolver las demandas situacionales o los problemas planteados, especialmente aquellos que comportan novedad, así como gestionar proyectos, en general** (Zimmerman, 2002; Zimmerman y Schunk, 2001 para una amplia revisión de modelos).

La autorregulación agrupa un conjunto de competencias de gran valor para el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida y el trabajo en la Sociedad del Conocimiento y comporta una **serie de procesos, organizados en ciclos constituidos por fases de planificación, ejecución y evaluación**. Esta secuencia de fases permite el planteamiento de mejoras y la innovación en un ciclo posterior.

La selección de la gestión autónoma y autorregulada del trabajo es asimismo coherente con lo que el informe PISA 2000 (OECD, 2001) señala respecto a la importancia de la autorregulación del estudiante como variable clave para el aprendizaje, en general, y como marco de referencia para el aprendizaje a lo largo de la vida (informe *Learners for Life*, 2001).

2. **Gestión de los procesos de comunicación e información.** En la Sociedad del Conocimiento, son especialmente relevantes aquellas competencias instrumentales que potencian una interacción y comunicación adecuadas y eficaces del individuo a través de distintos medios y con distinto tipo de interlocutores, así como el uso adecuado de todas aquellas herramientas que permiten la comunicación y la gestión de la información mediada por tecnologías.
3. **Trabajo en equipo desarrollando distinto tipo de funciones o roles.** En la Sociedad del Conocimiento se presta especial atención a las potencialidades del trabajo en equipo y a la construcción conjunta de conocimiento, por lo que las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo son particularmente relevantes.
4. **Compromiso ético, especialmente relacionado con la deontología profesional y la aplicación de los valores democráticos vinculados a los derechos fundamentales y de igualdad.** El tratamiento y funcionamiento ético individual es un valor indiscutible para la construcción de sociedades más justas y comprometidas. La universidad puede fomentar actitudes y valores éticos, especialmente vinculados a un desempeño profesional ético y al desarrollo de los valores propios de las sociedades democráticas.

Este mapa es punto de partida y comparación del presente proyecto en dos de sus etapas, la comparativa entre universidades y el análisis cualitativo de la experiencia del profesorado de la UNED en el diseño de las asignaturas de grado.

#### 1.1.4.2. La percepción de las competencias genéricas en los egresados de la UNED: Un estudio comparado

En línea con la Declaración de Bolonia, la Unión Europea está realizando desde el año 2003, una investigación internacional conocida como Proyecto REFLEX. Este proyecto, enmarcado en la creación del EEES, pretende conocer, mediante la opinión de egresados y empleadores, cuáles son las competencias en las que los alumnos universitarios europeos necesitan entrenarse para integrarse en la sociedad del conocimiento, y en qué grado las universidades promueven la adquisición de estas competencias a través de sus programas de estudios. Uno de los principales objetivos del Proyecto REFLEX es, por lo tanto, conocer en qué medida los egresados universitarios poseen conocimientos y habilidades en relación con el trabajo que desempeñan. Desde la Unidad de Investigación del IUED, a modo de exploración, se realizó un estudio mediante una encuesta piloto sobre estas mismas premisas, dirigida a los egresados de la UNED (Luque, De Santiago, García y Gómez, 2009).

La Encuesta Piloto recoge información sobre la situación laboral de los encuestados, y sobre el tiempo que llevan desempeñando su trabajo actual -o su último trabajo, si no están ocupados en la actualidad. Además, incluye una valoración, por parte de los encuestados, de una serie de competencias genéricas, correspondientes a las empleadas en los informes del Proyecto REFLEX. Por último, se aporta información de tipo cualitativo sobre cómo valoran los egresados su experiencia en la UNED.

El universo muestral de esta encuesta fueron los alumnos de la UNED que se licenciaron en el año 2003, realizándose el estudio 5 años después, plazo que permite comprobar si se ha producido una inserción laboral efectiva, y el papel que las competencias genéricas han podido influir en ello. La muestra poseía, por tanto, posee

diversidad en cuanto a procedencia geográfica, grupos de edad y tamaño del Centro Asociado correspondiente a cada alumno. La tasa de respuesta (58%) fue muy satisfactoria. De una muestra de 215 casos, se obtuvo un total de 125 cuestionarios respondidos, cuyos datos se codificaron en una base de datos.

Los principales resultados obtenidos en el estudio muestran que los egresados de la UNED, en relación con la Encuesta REFLEX España del 2000, presentan una evaluación de las competencias genéricas muy similares, a pesar de que el tamaño muestral de esta Encuesta Piloto es mucho menor. Los egresados de ambas encuestas coinciden en señalar que la universidad los ha entrenado muy poco en competencias como *idiomas extranjeros* y *herramientas informáticas*, así como, en menor medida, en competencias relacionadas con conocimientos interdisciplinares (de *otras áreas de estudio*) y con saber *estimular las capacidades de otros* (un aspecto específico del trabajo en equipo). Se apunta, por tanto, a la necesidad de que las universidades españolas incidan más sobre estas cuestiones, si bien cabe mencionar que en algunas competencias, como el uso de las TIC, la UNED ha experimentado un cambio notable en los últimos años, posteriores al término de los estudios en esta muestra de egresados.

Los encuestados también coinciden en que, desde su puesto de trabajo, la exigencia del dominio de las competencias genéricas es, casi siempre, mayor que el entrenamiento que han recibido en ellas. En especial, se les demanda que sepan *organizarse* y *trabajar en equipo*, y que *aprovechen el tiempo* de forma eficiente. Se observa también una gran exigencia de una competencia de tipo *comunicativo*, el saber *hacerse entender*. Por el contrario, el trabajo apenas les demanda que conozcan un *idioma extranjero* —pero, aun así, la formación universitaria también es insuficiente en este punto. Esta "doble carencia" sugiere una escasa apertura, tanto de la universidad como del mercado laboral españoles, al ámbito internacional.

Hay también algunas diferencias entre ambas encuestas. Así, en el grado de exigencia laboral, los egresados de la UNED perciben una menor demanda del dominio de la carrera que estudiaron. Esto está en consonancia con el hecho de que buena parte de los encuestados no están ocupados en un puesto de trabajo relacionado con la carrera que estudiaron. En cuanto a la formación recibida en la universidad, la valoración de los egresados de la UNED es notablemente mejor que la del conjunto de los titulados

españoles. En concreto, nuestros encuestados aprecian el entrenamiento adquirido en el dominio de su *área de estudios*, en las competencias relacionadas con el *uso del tiempo* (la auto-organización) y con el *pensamiento crítico*. En cambio, su valoración de la formación recibida en un *idioma extranjero*, en el manejo de *herramientas informáticas*, y en el *trabajo en equipo* es ligeramente peor que la de los demás egresados españoles.

Esto nos lleva a la cuestión de qué competencias presentan un mayor *déficit*, al relacionar la formación dada a los estudiantes con las exigencias laborales que éstos encuentran. El *Índice de Déficit Competencial*, elaborado de igual modo que el Informe REFLEX, no se limita a comparar ambos factores, sino que tiende a subrayar las carencias de la formación universitaria, resaltando aquellas competencias que, en términos absolutos, se entrenan deficientemente. Tanto en la UNED como en el conjunto de las universidades españolas, la mayoría de las competencias aparecen como deficitarias. En el caso concreto de la UNED, el mayor déficit se encuentra en las tres habilidades que hemos mencionado: *herramientas informáticas*, *idioma extranjero* y *trabajo en equipo*. Dos de esas competencias son muy demandadas por el mercado laboral, y la tercera (el *idioma extranjero*) sería recomendable, en cualquier caso, que se poseyera en mayor grado.

Por otro lado, estos datos muestran la pertinencia del mapa de competencias genéricas que la UNED ha establecido en sus nuevos títulos.

## 1.2. Objetivos del proyecto

En el presente proyecto se han planteado varios objetivos, derivados del análisis de la situación, previamente planteado:

1. La **primera fase** tuvo como objetivo conocer el **estado de la investigación teórica y aplicada acerca de las competencias genéricas**, mediante la realización de un

estudio bibliográfico sobre la producción científica en el ámbito de las competencias genéricas. Este estudio se realizó siguiendo los estándares más rigurosos de los protocolos de búsqueda y elaboración de bases bibliográficas. Esta búsqueda ha dado lugar a una amplia base de datos en línea de publicaciones que quedará a disposición de la comunidad universitaria.

2. La **segunda fase** tuvo como principal objetivo **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**, a través de recabar información y llevar a cabo un 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. Esta fase permite, 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.
  
3. La **tercera fase** tuvo como objetivo principal **conocer la percepción, opiniones, dificultades y procesos seguidos por los docentes de una modalidad de *blended-learning* (en este caso la UNED) en el diseño de sus nuevas asignaturas, con carácter general, y en relación a la incorporación y evaluación de las competencias genéricas**. El estudio estuvo basado en una recogida de datos realizada mediante la combinación de entrevistas en profundidad con responsables de la implantación de títulos y de los equipos docentes, a través del análisis pormenorizado de sus estrategias de programación, en especial en lo relativo a la evaluación, apoyándonos, además, en una revisión de las guías docentes (guías de estudio en la UNED) elaboradas por los docentes. Se pretendió detectar, así, la imagen que se forjan de las competencias, en especial las genéricas, y de la traducción en forma de selección de resultados de aprendizaje, actividades de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación (con especial atención a la utilización de rúbricas por el tratamiento institucional que se está llevando a cabo en relación a este tipo de protocolos en la UNED) en el marco del diseño sus asignaturas.

En suma, se pretendía profundizar en cómo están llevando a cabo estos cambios pedagógicos los docentes. Conseguir que sean una realidad en las prácticas de la enseñanza-aprendizaje, pasa por el compromiso de los académicos. Son los profesores e investigadores vinculados a las universidades a través de las Facultades y sus Departamentos específicos, los que finalmente efectúan los cambios. Sus opiniones reflejan la realidad de la vida cotidiana de la academia y de la formación en donde tienen lugar los procesos de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación de alumnos, el diseño curricular, el desarrollo de proyectos de investigación, innovación, etc. Es ahí donde realmente ocurren los cambios y donde se revelan las fortalezas y debilidades de los marcos normativos, de los proyectos institucionales, de las relaciones con otras instituciones y regiones, etc.

4. Finalmente, y en la línea de producción de resultados específicos a partir del proyecto, un objetivo de carácter aplicado del estudio es la puesta en marcha diversas líneas de apoyo a los docentes basadas en: a) la **realización de talleres prácticos para la incorporación de las distintas competencias genéricas** contempladas en el mapa de la UNED en sus asignaturas y su evaluación a través de rúbricas; b) la **elaboración de guías prácticas** con este mismo objetivo; y c) la **oferta de cursos en abierto para los estudiantes**, en la página OCW de la UNED, que permitan orientarles en el desarrollo autónomo de dichas competencias genéricas.

En resumen, el presente estudio pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones,

1. ¿Cuál es el interés que las competencias genéricas despierta en los investigadores? ¿Se observa un incremento significativo de las investigaciones teóricas y prácticas en los últimos años?
2. ¿Cómo se están planteado las universidades españolas la incorporación de las competencias genéricas? ¿qué tipo de información están proporcionando en sus páginas *web* al respecto? ¿han propuesto institucionalmente un conjunto de competencias genéricas propias de la universidad? ¿cuál es su política de desarrollo y evaluación de las competencias genéricas en el diseño de sus asignaturas?

3. ¿Qué conocimientos, actitudes y valoraciones realiza el profesorado acerca de la formación basada en competencias, y especialmente las competencias genéricas?
4. ¿Cuál es su idea de renovación metodológica y su papel en los procesos de innovación?
5. ¿Cómo están aplicando los profesores esta *reforma metodológica* en el diseño de sus materias y asignaturas en los nuevos planes de estudio, tanto en lo que se refiere a las actividades de aprendizaje como a su evaluación?
6. ¿Cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes para desarrollar las competencias genéricas propuestas?
7. ¿Qué criterios utilizan para determinar y evaluar si la competencia ha sido adquirida o no por parte del estudiante? ¿se plantean protocolos de evaluación como, por ejemplo, el diseño de rúbricas? ¿qué elementos contemplan sus guías docentes como información clave para el estudiante?

### **1.2.1. Estrategia metodológica cualitativa**

De forma más detallada, queremos justificar la estrategia metodológica empleada para dar respuesta al tercer objetivo de este proyecto. Como se ha señalado, la implementación del *Espacio Europeo de Educación Superior* ha supuesto muchos cambios pedagógicos y metodológicos en las universidades; cambios que deben realizar -finalmente- tanto docentes como estudiantes, y que se traducen en un cambio de culturas académicas de gran calado, una profunda transformación de las formas de pensar, actuar y comunicarse de todos los actores de la comunidad universitaria. Las estrategias metodológicas cualitativas son las que tienen mayores posibilidades de acceder, a través de los discursos de dichos actores, a estos universos culturales en transformación. Al recoger los discursos de los profesores, veremos de qué modo éstos reflejan la realidad de la vida cotidiana de la academia y de la formación, en donde tienen lugar los procesos de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y

evaluación de alumnos, el diseño curricular, el desarrollo de proyectos de investigación, innovación, etc.

Efectivamente, el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje exige el desarrollo de un perfil docente y de roles diferentes a los tradicionales en el entorno universitario. Se requiere pasar de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje; donde el profesor es facilitador del aprendizaje, orientador y guía del alumno, creador y administrador de las condiciones que faciliten ese aprendizaje. Resulta, entonces, necesario conocer los cambios en las representaciones, concepciones y enfoques acerca del proceso que se está llevando a cabo, así como en la práctica docente que se deriva de estos cambios.

En este sentido, las entrevistas en profundidad que se hicieron a docentes de asignaturas ya adaptadas al EEES (en este caso de la UNED) perseguían conocer, como ya hemos comentado, bajo una perspectiva cualitativa, sus valoraciones sobre el gran número de aspecto interconectados del proceso de adaptación al EEES en la universidad; y, especialmente, de cara a los objetivos principales del proyecto, cómo percibían y entendían la incorporación de las competencias genéricas en sus asignaturas, y cómo las estaban evaluando, prestando especial atención a la utilización de protocolos como las rúbricas, sugeridas institucionalmente por el *Vicerrectorado de Innovación y Apoyo Docente*.

En suma, el objetivo final del estudio es obtener la información necesaria para contribuir al desarrollo de fórmulas de apoyo concretas que faciliten a los docentes la incorporación de las competencias genéricas en el diseño coordinado de las materias y asignaturas de un título, tanto en lo que se refiere a actividades de aprendizaje como a su evaluación, a partir del desarrollo progresivo de guías específicas y del planteamiento de rúbricas de evaluación.

## **2. Revisión bibliométrica sobre competencias genéricas**

### **2.1. Introducción y objetivos**

Como primera etapa del proyecto, se planteó el interés general de analizar cómo era la evolución en el tiempo de la producción científica relativa al estudio de las competencias genéricas, dado que el momento actual pareciera ser un buen caldo de cultivo para la investigación, tanto teórica como práctica.

Se planteó, por tanto, como primer objetivo conocer y describir la producción científica internacional sobre las competencias genéricas o transversales a partir del uso de una batería de indicadores cuantitativos que permiten profundizar en el estado de la cuestión. Se partió, para ello, de la premisa de que los indicadores bibliométricos posibilitan el análisis cuantitativo de la producción científica tal y como aparece ampliamente recogida en la bibliografía (Borbons y Zulueta, 1999; Sancho, 1990; Solano, Castellanos, López y Hernández, 2009). Interesaba conocer el volumen y evolución de la actividad científica, los tipos de documentos, los autores más prolíferos y un análisis de firmas, las revistas que más ahondan en el tema, el idioma en el que se publica, así como conocer los patrones de colaboración científica entre distintos países.

Como segundo objetivo, derivado del primero, y como producto del análisis realizado, se propuso la elaboración de una base de datos temática sobre competencias genéricas, como recurso para los docentes.

## **2. 2. Metodología**

Para recopilar la mayor parte de la información existente de los estudios publicados sobre competencias genéricas o relacionadas con ellas, hay que examinar el mayor número posible de fuentes de información.

Se ha revisado la literatura publicada especificando el procedimiento realizado así como el proceso seguido en el análisis de la información.

### **2.2.1. Procedimiento**

Se detallan los términos de búsqueda, las fuentes consultadas, la combinación de los resultados de búsqueda y la especificación de los criterios de inclusión y exclusión.

#### **2.2.1.1. Términos de Búsqueda**

Se estableció utilizar los siguientes descriptores: “generic competences”, “transversal competences”, “core competences” OR “key competences” en las bases de datos internacionales. En las bases de datos de habla hispana se han utilizado “competencias genéricas”, “competencias transversales”, “competencias centrales” y “competencias llave”.

La búsqueda se ha realizado en TI (título), KW (palabras clave) OR AB (resumen) sin ningún tipo de limitación temporal.

#### **2.2.1.2. Fuentes a consultar**

##### **2.2.1.2.1. Bases de datos bibliográficas automatizadas**

Las bases de datos bibliográficas permiten la recopilación de documentos científicos sirviendo como medio de difusión del conocimiento; facilitando, de

esta manera, al intercambio de información entre las diferentes comunidades académicas. Además, cuentan con el respaldo de una institución y, por tanto, de los profesionales que la integran, por ejemplo la APA en el caso de PsycINFO, que son los encargados de la elaboración de la base de datos: selección de las publicaciones atendiendo a criterios de calidad, descripción y catalogación analítica de los contenidos publicados en las mismas, etc. La utilización de las nuevas tecnologías ha posibilitado la recuperación de la información de forma rápida, automática y estructurada. La conveniencia de establecer los criterios de selección se debe a que las bases de datos establecen unas políticas de selección rigurosas sobre la labor científica que cubren determinadas áreas de conocimiento. Por otra parte, los motores de búsqueda recuperan la información indizada en su propia base de datos, sin tener en cuenta la calidad de los contenidos publicados; por tanto, y si bien podrían dar lugar a una multitud de documentos, utilizar un buscador genérico no es el procedimiento más adecuado para recuperar documentos para una revisión científica.

La validez de una revisión se ve condicionada en gran medida por la cobertura de las bases de datos (BD a partir de ahora) seleccionadas, de tal forma que lo adecuado es que cubran el área objeto de estudio y conviene realizar un estudio previo atendiendo a criterios de cobertura temática, sesgos geográficos y lingüísticos, criterios de selección de revistas y otras fuentes documentales, etc. Para evitar el sesgo anglosajón, consecuencia de la utilización exclusiva de BD internacionales (Delgado, Jiménez-Contreras y Ruíz-Pérez, 2006) se decidió incluir BD de habla hispana. Atendiendo a dichos parámetros, se decidió utilizar 21 bases de datos<sup>2</sup>, que se han clasificado de acuerdo a los siguientes criterios:

- **Temáticas:** PsycInfo (\*), PubMed y ERIC (\*).
- **Multidisciplinares:** Web of Science (\*) (WoS), Academic Search Premier (\*), ProQuest (\*), E-Journal (\*), Article Finder (\*), DIALNET (\*), CSIC (\*).
- **Editoriales:** Informaworld (de Taylor y Francis) y Science Direct (\*) (de Elsevier).

---

<sup>2</sup> Las Bases de datos consultadas a través de UNED se marcan con asterisco (\*)

- **Repositorios:** Para seleccionar los repositorios institucionales se ha consultado el Ranking de los 400 repositorios instituciones más importantes ([http://repositories.webometrics.info/top400\\_rep\\_es.asp](http://repositories.webometrics.info/top400_rep_es.asp)) y solo se han utilizado aquellos que muestren unos resultados superiores a 5 referencias: HighWire (Universidad de Stanford), Saber.ula. ve (Universidad de Los Andes de Venezuela), RECERCAT (repositorio de documentos digitales sobre literatura de investigación de las universidades y centros de investigación catatanes, incluyendo comunicaciones a congresos, informes de investigación y artículos no publicados), *Institutional Repository* (repositorio de la Universidad de Lincoln, del Reino Unido), *e-Prints Soton* (Repositorio de la Universidad de Southampton, del Reino Unido) y *RUA* (Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante).
  
- **Catálogos colectivos:** WorldCat (mundial), Trove (de la Biblioteca Nacional de Australia), RECOLECTA (recolector de repositorios de ciencia abierta o metabuscador en repositorios) y REBIUN.

#### 2.2.1.2.2. *Búsqueda manual en revistas*

Se consideró la incorporación de la revista especializada *RED-U* (Red Estatal de Docencia Universitaria). Se accedió al texto completo de cada artículo, realizándose la búsqueda manual de todos los descriptores utilizados.

#### 2.2.1.2.3. *Otras fuentes*

Para localizar otros trabajos potencialmente válidos sobre el tema se han utilizado distintos procedimientos:

- Búsqueda a través del buscador específico de la OEI (Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) <http://www.oei.es/bibliotecadigital.php>.

- Búsqueda a través de las referencias bibliográficas de los 200 artículos conseguidos a texto completo<sup>3</sup>.

#### 2.2.1.2. Combinación de los resultados de búsqueda

Tras establecer los términos de búsqueda y determinar la elección de las fuentes documentales, se procedió a volcar la información obtenida en cada BD, en un gestor de referencias bibliográficas (*EndNote, X3*). Posteriormente se creó una biblioteca general que contenía todas las referencias volcadas de cada BD y se exportaron los datos a una base de datos personalizada (*FileMaker, v.11.0 pro Advanced*). En esta base de datos se analizó cada una de las referencias para dictaminar su inclusión/exclusión además de analizar cada uno de los campos explorados.

Tras la exclusión y eliminación de trabajos no relevantes y que no guardaban relación con el objetivo de la investigación, se procedió a la supresión de duplicados, consecuencia del trabajo simultáneo con distintas BD.

Posteriormente se volcaron los registros en una hoja de cálculo con el fin de cuantificar los resultados.

#### 2.2.1.3. Especificación de los criterios de inclusión y exclusión

Se han elegido los estudios pertinentes publicados sobre las competencias genéricas que se ajusten a nuestra necesidad de información.

- a) Fecha de publicación: se han seleccionado todos los trabajos publicados sin límite temporal.
- b) Tipo de Publicación: se incluyen:
  - Publicaciones periódicas:

---

<sup>3</sup> No se cuantifican, de momento, las referencias procedentes de las referencias bibliográficas de los textos íntegros utilizados.

- Artículos de Revistas. Los artículos científicos pueden clasificarse en artículos de investigación, teóricos, de retracción, comentarios, críticas y de revisión (Fernández-Ríos y Buela-Casal, 2009); en este caso, se han considerado exclusivamente los artículos de investigación empírica, los teóricos y los artículos de revisión.
- Publicaciones no periódicas:
  - Tesis doctorales: se ha elegido este tipo de literatura gris para evitar el “sesgo de publicación<sup>4</sup>”, siguiendo las directrices de la revisiones basadas en la evidencia (Martín, Garcés y Seoane, 2006).
  - Libros o capítulos de libro: se decidió abordar esta tipología documental de forma más exhaustiva realizando una revisión manual de cada uno de los libros encontrados. Para analizar este punto y con la finalidad de ser lo más exactos posibles, se han seguido los siguientes criterios:
    - Cuando el libro está escrito en colaboración por varios autores diferentes, bajo la coordinación de uno o varios de ellos, se referencia cada uno de los capítulos sobre competencias genéricas y, en caso de encontrar tres o más capítulos, se referencia además el libro completo.
    - En el caso de que un libro esté escrito en (co)autoría y solo un capítulo o dos trate(n) sobre competencias genéricas, se citará solo el/los capítulo(s) y no el libro completo. Si todo el libro trata íntegramente sobre competencias genéricas, se referencia el libro completo y no los capítulos independientes.
  - Informes
  - Congresos y conferencias

---

<sup>4</sup> Tendencia de las revistas a publicar las investigaciones con resultado positivo antes de las que no se habían podido demostrar resultados positivos.

- Trabajos no publicados...

c) Idioma: No ha habido restricciones idiomáticas.

d) Tipo de Participantes:

No hubo restricciones con respecto a la edad, sexo, condición social...

## **2.2.2. Análisis de la información**

Siguiendo un orden cronológico, se pueden diferenciar tres etapas en esta revisión:

### 2.2.2.1. Primera fase: rastreo o búsqueda sistemática

A través de la información facilitada por las BD se procedió a volcar la información obtenida en cada BD, en un gestor de referencias bibliográficas (EndNote X3).

### 2.2.2.2. Segunda fase: comprobación manual de resultados

Se creó una biblioteca general que contenía todas las referencias volcadas de cada BD y se exportaron los datos a una base de datos personalizada (*FileMaker, v.11.0 pro Advanced*) con más de 2000 ítems resultantes. En esta base de datos se analizó cada una de las referencias para dictaminar su inclusión/exclusión y para estudiar cada uno de los campos explorados hasta lograr una base de datos normalizada.

Tras la exclusión y eliminación de trabajos no relevantes y que no guardan relación con el objetivo de la investigación se procedió a la supresión de duplicados, consecuencia del trabajo simultáneo con distintas BD.

En esta segunda etapa se analizaron los estudios encontrados y se seleccionaron según satisfacían los criterios de inclusión previstos con anterioridad. Los estudios encontrados se clasificaron de acuerdo a unas categorías de análisis formadas por los siguientes campos:

a) **DATOS BIBLIOGRÁFICOS:**

(Ver figura 2.1)

- Número de referencia: dígito obtenido por procedimientos informáticos utilizado para identificar cada uno de los títulos.
- Base de datos: en cada referencia se especificaron todas las BD que recogen cada publicación.
- Recuento: se señala el número total de BD que recoge cada referencia.
- Texto íntegro: se señala si se ha conseguido el ítem a texto completo.
- Tipo de documento:
  - Publicaciones seriadas: se recogen revistas.
  - Publicaciones no periódicas: tesis doctorales, libros, capítulos de los mismos, congresos y conferencias, informes, etc.
- Autor(es): nombre completo de cada autor firmante en cada publicación. Los datos se consultaron en muchos casos a través de la información facilitada en algunas BD como PsycInfo, Academic Search Premier o ProQuest. También se ha utilizado las web *Scholar Universe* (<http://www.scholaruniverse.com/>) y Google books (<http://books.google.es/>) (en contraportada, introducción y contracubierta o cubierta posterior), páginas webs institucionales y personales y a través de la información facilitada en el texto completo de las publicaciones.
- Año de publicación
- Idioma
- Título de la revista
- Universidad/organización: afiliación de cada uno de los autores. Para consultar se ha utilizado el mismo procedimiento que para localizar al

autores de los trabajos además de la información facilitada a través de la WoS.

**b) TIPOS DE ESTUDIO:**

De entre los tipos de artículos que establece la APA (2010) se clasificaron los estudios en teóricos, de revisión y empíricos.

Diferenciación de trabajos en:

- A. **Teóricos**: el objetivo es avanzar en los presupuestos teóricos.
- B. **Revisión**: son evaluaciones críticas de materiales ya publicados.
- C. **Empíricos**: aquellos que presentan estudios experimentales.

**c) CAMPO DE ESTUDIO:**

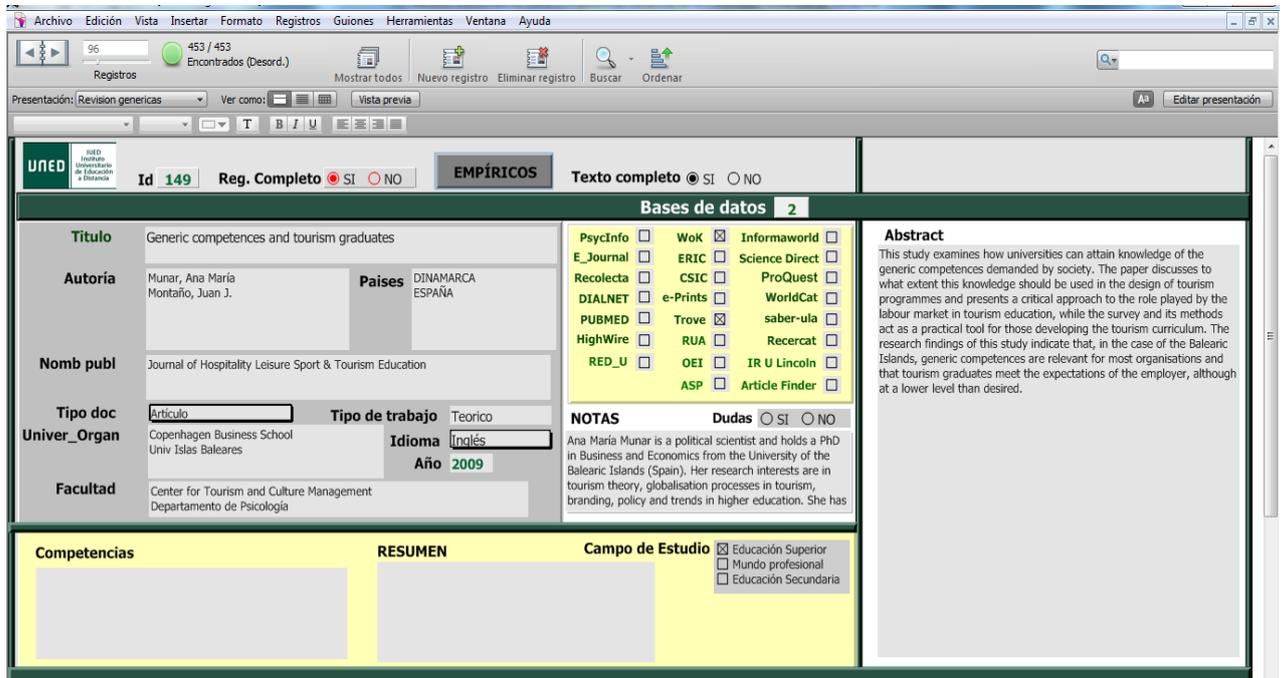
Se especifica la perspectiva desde la que se aborda cada publicación: Mundo empresarial y/o Educación Superior.

**d) COMPETENCIAS**

Se resumen las competencias abordadas en cada trabajo recopilado,

Posteriormente se volcaron los registros en una hoja de cálculo con el fin de cuantificar los resultados.

**Figura 2.1. Categorías recogidas para la revisión bibliográfica sobre competencias genéricas**



### 2.2.2.3. Tercera fase: análisis de datos y redacción del trabajo

Posteriormente se volcaron los registros en una hoja de cálculo para proceder al recuento de frecuencias de títulos, autores, tipos de estudios y demás datos bibliográficos de interés. Este proceso se plasmó con la elaboración de un documento escrito.

### 2.2.2.4. Cuarta fase: actualización de datos y proyectos futuros

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido la creación una biblioteca sobre competencias genéricas en la que se recojan los estudios que se están llevando a cabo en las distintas instituciones sobre este tema, de cara a favorecer el conocimiento y la investigación de los docentes en este campo, así como su aplicación en el diseño de sus asignaturas.

Las BD sufren un retraso en el vaciado de la información de hasta incluso 6 meses. Esto hace que los datos referidos al último año estén sujetos a cierta variabilidad en el caso de replicarse este estudio.

Añadir que se pretende continuar la búsqueda de información utilizando otras fuentes de información, como SpringerLink, SAGE, SCIRUS y el repositorio americano MEVYL (de la Universidad de California) entre otros. Asimismo, se continuará con la inclusión de un nuevo descriptor en la búsqueda: “*generic skills*” a nuestra BD personalizada, lo que creemos ampliará el número de publicaciones dedicadas al estudio de este tipo de competencias.

## 2. 3. Resultados

### 2.3.1. Bases de datos

Se han recuperado 2112 referencias y, tras analizar el título y resumen de cada una de ellas, se ha desestimado el 78,59% (1482 no pertinentes y 173 solapamientos). La bibliografía pertinente se compuso de un total de 442 referencias.

Esta revisión posibilita el estudio de la información facilitada por cada BD en relación a los registros encontrados, tanto sobre la contribución al total de referencias como para conocer los ítems específicos encontrados utilizando únicamente una base de datos determinada (véase tabla 2.1).

**Tabla 2.1. Relación de las fuentes documentales utilizadas, contribución al total de referencias y recuento de los ítems específicos**

Bases de datos	Número de ítems	Índice de aporte general (%)	Ítems Específicos	Índice de aporte específico (%)
DIALNET	92	20,81	52	11,76
ProQuest	64	14,48	42	9,50
CSIC	52	11,76	26	5,88
WoK	54	12,22	35	7,92

WorldCat	51	11,54	28	6,33
PubMed	48	10,86	35	7,92
E_Journal	35	7,92	7	1,58
Trove	29	6,56	12	2,71
Recolecta	27	6,11	4	0,90
ERIC	24	5,43	10	2,26
RED_U	17	3,85	13	2,94
OEI	16	3,62	15	3,39
Informaworld	14	3,17	2	0,45
Science Direct	13	2,94	7	1,58
Academic Search Premier	13	2,94	1	0,23
PsycInfo	11	2,49	6	1,36
Article Finder	11	2,49	3	0,68
HighWire	9	2,04	7	1,58
IR U Lincoln	8	1,81	8	1,81
Recercat	7	1,58	7	1,58
Saber-ula	8	1,81	8	1,81
e-prints	6	1,36	6	1,36
RUA	6	1,36	6	1,36
	<b>615</b>		<b>340</b>	

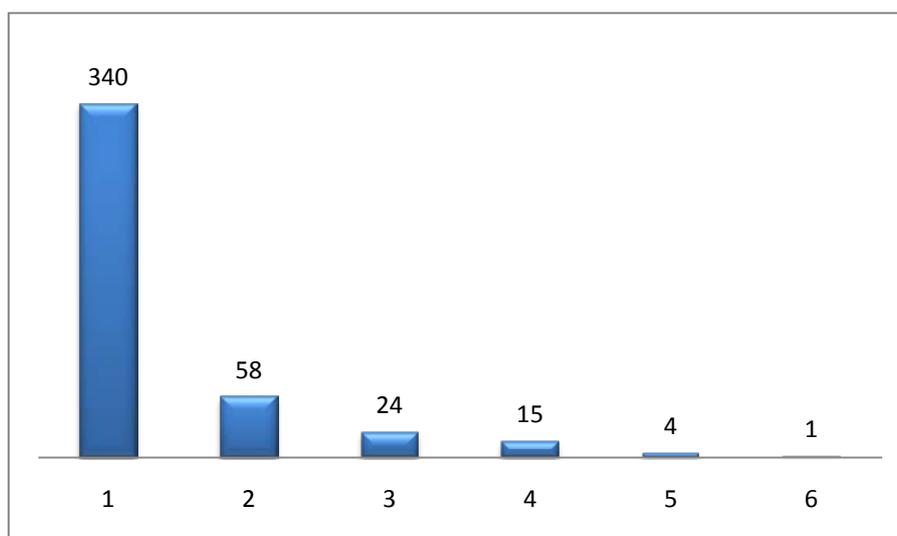
La primera columna de la tabla 2.1 representa el nombre de la base de datos; la segunda el número de referencias que aportan al trabajo de revisión cada una de las BD; la columna tres, el índice de aporte (la contribución particular sobre las 442 referencias totales. Las BD que más resultados han volcado son DIALNET, ProQuest, la Web of Science, WorldCat, PubMed y el CSIC, por este orden. Merece atención destacar que dos de estas 6 fuentes documentales son españolas: DIALNET, que recoge documentos de ámbito hispano en entorno abierto y está editada por la Universidad de La Rioja; y el CSIC (Consejo Superior de investigaciones científicas) que engloba las bases de datos: ISOC, con cobertura desde el año 1975 especializado en datos referenciales de revistas españolas en las ciencias sociales y humanas, y la IME, especializado en biomedicina y con cobertura desde 1971.

Los ítems específicos de WorldCat se refieren, en un alto porcentaje, a libros sobre competencias genéricas pues, de las 52 referencias que aporta, 16 (el 32%) indican a

esta tipología documental, un alto número si tenemos en cuenta que suponen el 50% de los libros recuperados en su totalidad.

Del total de referencias totales, 340 se han recuperado tan solo en una base de datos, lo que representa el 76,92% y el 23,08% se han recogido duplicadas en varias fuentes documentales (ver figura 2.2).

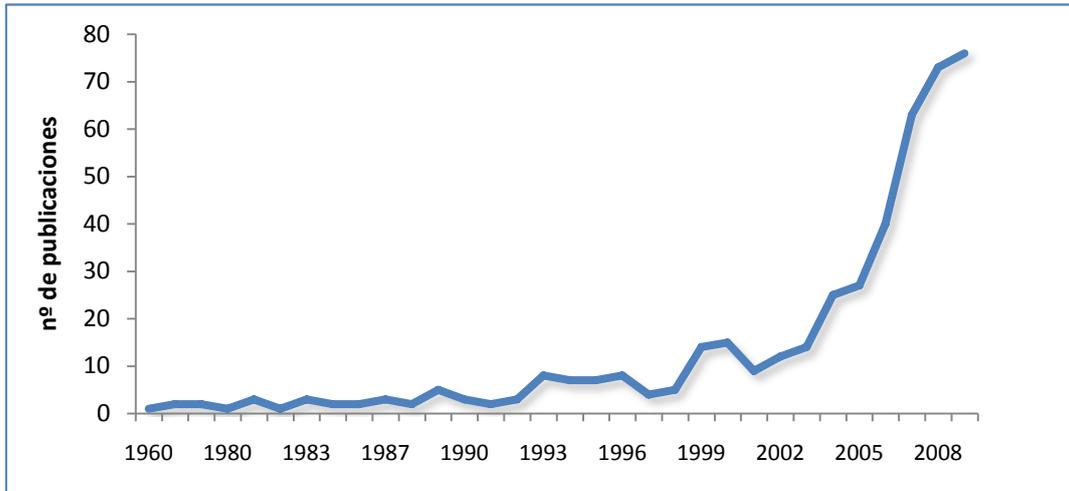
**Figura 2.2. Número de bases de datos de cada referencia**



### 2.3.1. Análisis de la productividad

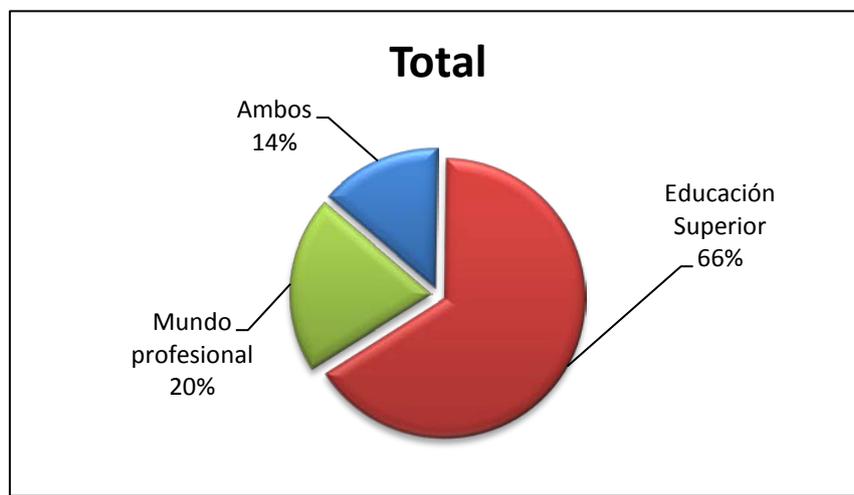
La distribución cronológica de los trabajos por año de publicación (figura 2.3) muestra una evolución ascendente de la productividad. Según la *ley del crecimiento exponencial de la ciencia* (Prince, 1956), el ritmo de crecimiento de la información es tal que cada 10-15 años se duplica la información existente. En este caso, se demuestra en su totalidad ya que la menor productividad se produce en la década de los años 60 (1 trabajo; 0,22%), seguida de las publicaciones de los años 70 (4 trabajos, 0,90%), a continuación los años 80 (22 trabajos, 4,98%), años 90 (61 trabajos, 13,80%) y, finalmente las publicaciones a partir del año 2000 (354 trabajos, 80,09%).

**Figura 2.3. Evolución temporal de la productividad de publicaciones sobre CG**



Las publicaciones abarcan dos perspectivas, el estudio de las mismas desde el mundo profesional, que supone el 20% de las publicaciones, desde la Educación Superior (66% de publicaciones) y aquellas que tratan las competencias de un modo conjunto (14%) (Ver figura 2.4).

**Figura 2.4. Clasificación de las publicaciones sobre competencias genéricas**

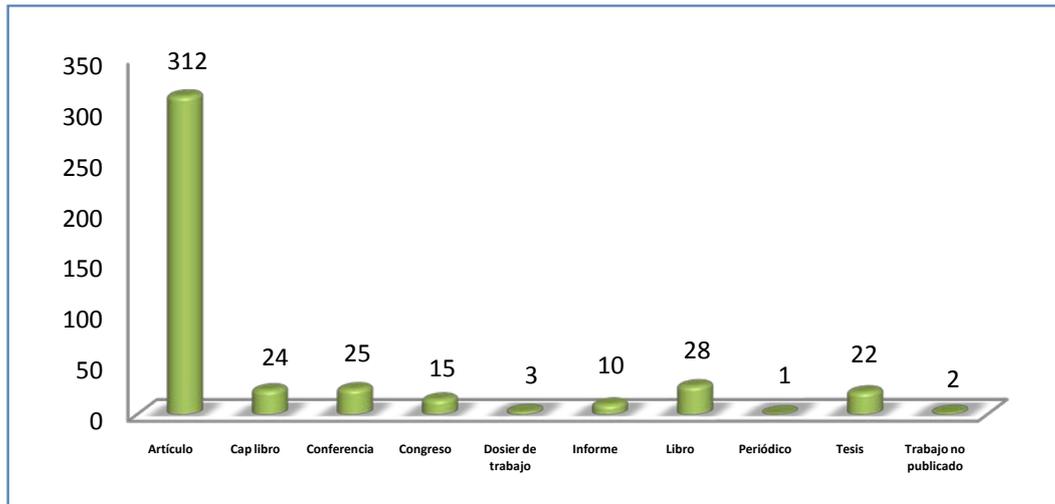


Atendiendo al tipo de trabajo se han encontrado 232 publicaciones empíricas, 192 estudios teórico y 18 trabajos de revisión.

### 2.3.3. Tipos de documentos

Se ha recuperado una amplia variedad de tipos de documentos diferentes (ver figura 2.5) con una alta proporción de artículos de revista, conferencias, libros y capítulos sobre competencias genéricas.

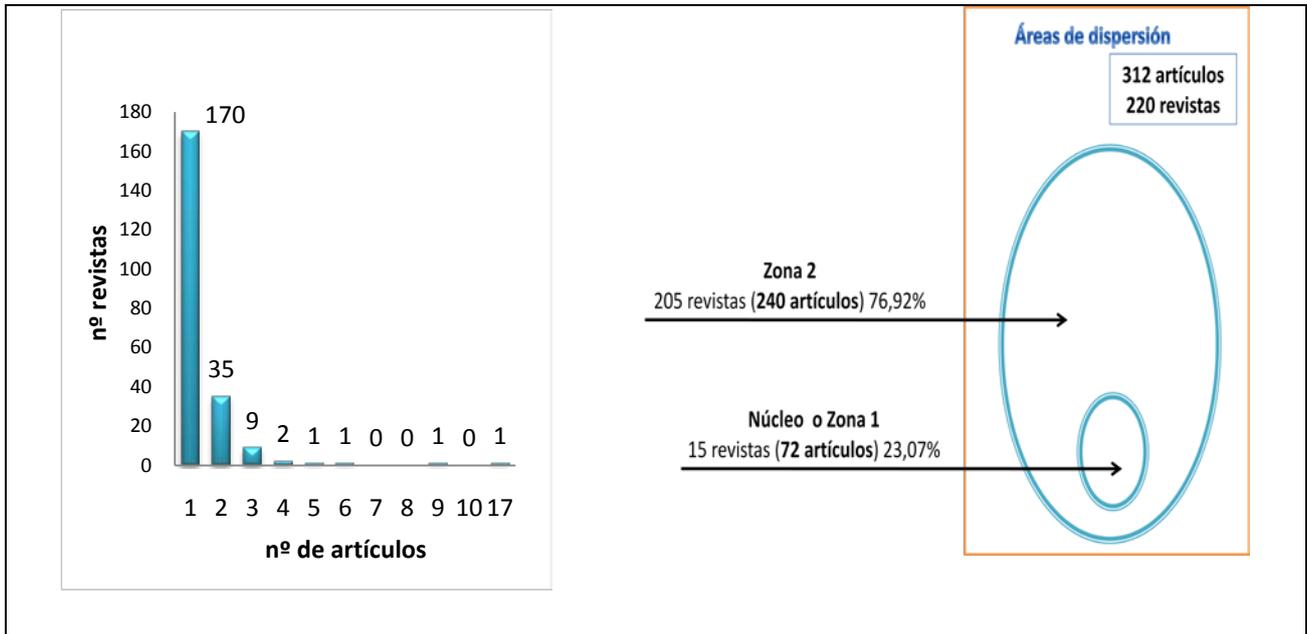
**Figura 2.5. Tipos de documentos**



#### 2.3.3.1. Artículos de revista

Los 312 artículos se han publicado en 230 revistas diferentes. Siguiendo la *Ley de la dispersión de Bradford* de 1934 (Bookstein, 1994), existiría una zona central o zona 1 en la que se concentran un número pequeño de revistas más especializadas, mientras que, a partir de una tasa determinada, aumentos muy pequeños de número de artículos suponen grandes aumentos del número de revistas (ver figura 2.6).

**Figura 2.6. Productividad de las revistas**



Así, 72 artículos se han recuperado de tan solo 15 revistas (ver tabla 2.2) entre las que destaca, en cuanto a productividad, la revista *RED U. Revista de Docencia Universitaria*, que es una de las principales fuentes de consulta para cualquier investigación sobre competencias genéricas. Se trata de una revista de publicación *on line*. Merece destacar también a la *Revista Iberoamericana de Educación*, que es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo. *Medical Teacher* es una revista inglesa centrada en la educación y en la formación de las profesiones sanitarias. *Educación Médica* es una revista que se edita en Barcelona desde 1998 y que publica trabajos relacionados con la educación en las Ciencias de la Salud.

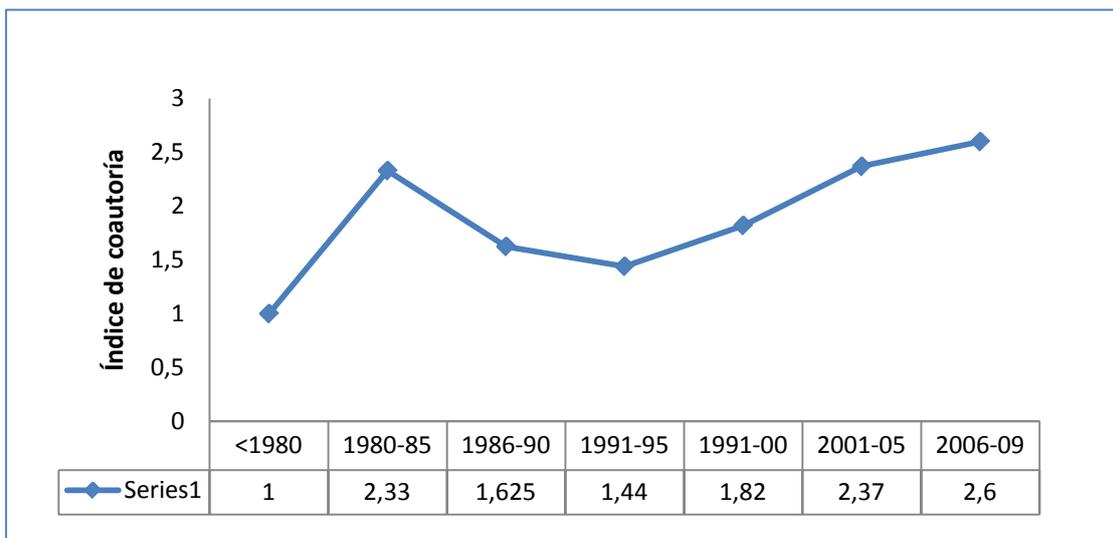
**Tabla 2.2. Relación de las revistas más productivas**

<b>Nombre revista</b>	<b>Número artículos</b>
Red U. Revista de Docencia Universitaria	17
Revista Iberoamericana de Educación	9
Medical Teacher	6
Educación Médica	5
Medical Education	4
R. Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Soc. de la Información	4
Academic Medicine	3
Acción Pedagógica	3
Higher education in Europe	3
Industrial and Commercial Training	3
Innovación Educativa	3
Management Development Review	3
Metas de enfermería	3
Revista de Educación	3
Revista Europea Formación Profesional	3

Los 312 artículos sobre competencias genéricas publicados hasta 2009 han sido firmados por un total de 742 autores, lo que representa un *índice de coautoría* o *índice de colaboración* (IC) de 2,37. Sin embargo, es preciso determinar este índice por años para conocer la evolución del IC a través del tiempo. Este índice es indicativo del un mayor grado de madurez de la ciencia (Berelson, 1960) y como puede observarse en la figura 2.7, a partir de 1990, se va produciendo un aumento del IC hasta la actualidad, situándose en el último lustro en un IC de 2,60. Sin embargo, según la comparativa de los estudios de la FECYT (Fundación Española para la Ciencia Y la Tecnología), el IC para el año 2007 se sitúa en torno al 4,69 en hombres y el 5,36 en mujeres (Moya-Anegón *et al.*, 2009), lo cual es indicativo de una baja colaboración entre autores.

Se ha calculado además el *porcentaje de artículos publicados en coautoría*, que es del 63,34%.

**Figura 2.7. Índice de coautoría por lustros para artículos de revista**



### 2.3.3.2. Tesis doctorales

Las primeras tesis doctorales que tratan sobre competencias genéricas se elaboraron en las universidades americanas de Marquette, Florida y Tennessee en la década de los 80 del siglo pasado, enmarcadas en el ámbito de la Educación Superior; en concreto, las investigaciones se centraron en la identificación de CG en los programas de Educación Superior, en el análisis del nivel de competencia de los profesores en la enseñanza de la lectura y en la elaboración de listas de CG adquiridas en la formación del profesorado. Es en 1995 cuando se desarrolla la primera tesis doctoral en Europa, concretamente en la Universidad de Belfast, en un estudio sobre la adecuación de las competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. Ya en el siglo XXI, va suscitando interés en universidades de Australia, Finlandia, Brasil y España. En nuestro país, son diferentes universidades las que apuestan por el estudio de las competencias genéricas desde diferentes ópticas: en la Universidad de A Coruña se realiza un estudio sobre la formación de pilotos en la universidad; en la universidad de Alicante, dentro del programa de doctorado de enfermería, se promueve un estudio sobre el modelo de formación integral basado en competencias para diplomados en enfermería en la Universidad Europea de Madrid. En la Universidad Complutense de Madrid se llevó a cabo un proyecto sobre la validación de un modelo contextualizado basado en competencias profesionales para la elaboración y valoración de posgrados

empresariales. En la Universidad de San Jaume el tema alrededor del que se construyó la tesis fue el análisis de necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas y, por último, en la Universidad de Barcelona se profundizó en el diagnóstico de las competencias que se desarrollan a lo largo de la formación universitaria en la titulación de Químicas.

#### 2.3.3.3. Libros y capítulos de libros

El primer libro publicado sobre el tema data de 1960 y trata de la selección de competencias genéricas con indicadores para los maestros de primaria. Durante las siguientes décadas, la temática se centra en el análisis de las competencias genéricas proyectadas hacia la formación del profesor en general. Es a partir del siglo XXI cuando surgen libros enmarcados ya dentro de la adaptación de las titulaciones al EEES, con la edición de libros especializados en actividades para la enseñanza y aprendizaje de competencias genéricas, perspectivas internacionales en las CG o evaluación de las mismas.

#### **2.3.4. Análisis de firmas**

Se pueden analizar la colaboración entre autores a través de tres parámetros:

##### 2.3.4.1. Productividad de autores

El número total de autores que firman las publicaciones asciende a 962. El 93,24% (897 autores) se corresponden a aquellos con una única contribución; el 5,51% (53 autores) participan con 2 firmas, el 1,04% (10 autores) firman tres trabajos y el 0,21% (4 autores) firman 4 documentos. En la tabla 2.3 se muestra el grupo de autores más productivos.

**Tabla 2.3. Análisis de firmas**

<b>Autores</b>	<b>Nº</b>	<b>Universidad</b>	<b>Facultad</b>	<b>País</b>	<b>Intervalo temporal</b>
Heijke, Hans	4	Universiteit Maastricht	Faculty of Economics and Business Administration	Holanda	2003-2005
Karran, Terence	4	University of Lincoln	Centre for Educational Research and Development	UK	2004-2009
Abraham, Charles	3	University of Sussex	Department of Psychology	UK	2004
Capllonch Bujosa, Marta	3	Univ. Barcelona	Facultad de Formación del Profesorado	España	2007-2008
Corominas Rovira, Enric	3	Universidad de Girona	Grupo de investigación «Bitàcola»	España	2001-2006
Escalona Orcao, Ana Isabel	3	Univ. Zaragoza	Facultad de Filosofía y Letra	España	2005-2006
Jaarsma, Debbie A.	3	Utrecht University	Faculty of Veterinary Medicine	Holanda	2008-2009
Loscertales Palomar, Blanca	3	Univ. Zaragoza	Facultad de Filosofía y Letra	España	2005-2006
Meng, Christoph	3	University Library	Faculty of Economics and Business Administration	Holanda	2003-2005
Mengual Andrés, Santiago	3	Universidad de Alicante	Facultad de Educación	España	2006-2008
Michie, Susan	3	University College London	Department of Psychology	UK	2004

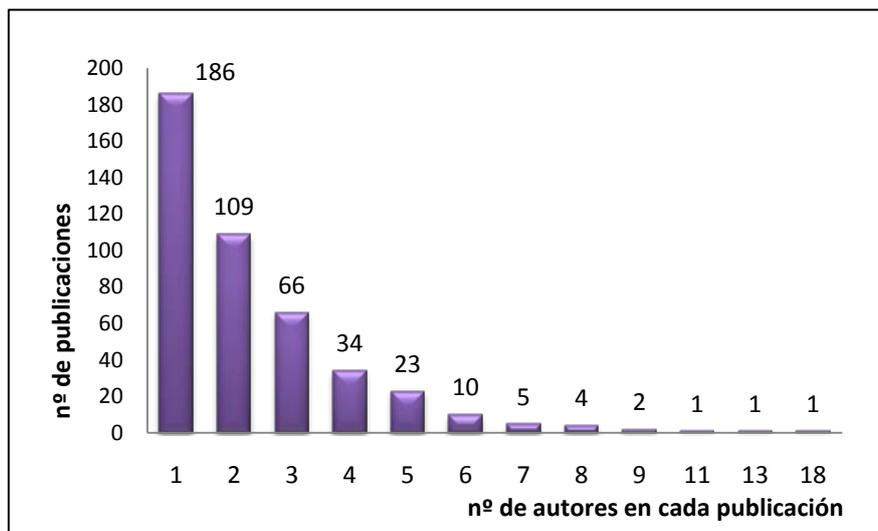
Las publicaciones sobre CG de los autores más productivos se han desarrollado en los últimos siete años, bien de un modo puntual, como los capítulos de libros de Charles Abraham en 2003 o Susan Michie en 2004 o bien fruto de líneas de investigación

perfectamente establecidas, como la labor del español Eric Corominas, entre 2001 a 2006. Este autor desarrolla un cuestionario que aplica tanto a alumnos como profesores para conocer la percepción del alumnado sobre la posesión de las CG así como su valoración para el perfil de los futuros egresados en ciencias empresariales. En 2004 escribe sobre la percepción de los responsables de la titulación en relación a la incorporación de las CG durante la formación universitaria. En 2006 continúa con el estudio de esta perspectiva de la percepción del profesorado y su valoración a la incorporación de las CG. Merece atención la labor de Marta Capllonch Bujosa, de la Universidad de Barcelona, quien en los últimos tres años ha publicado artículos sobre la adquisición de CG a través de una comunidad virtual, y la experiencia educativa centrada en la evaluación formativa en la docencia universitaria y el EEES, además de un trabajo teórico sobre las adquisiciones de competencias profesionales centradas en el alumnado. También hay que destacar las publicaciones de Ana Isabel Escalona y Blanca Loscertales, de la Universidad de Zaragoza, que se han centrado en el aprendizaje de las competencias genéricas de los futuros grados en Geografía.

#### 2.3.4.2. Distribución del número de autores en cada documento

Como puede observarse en la figura 2.8, el 42,08% de los documentos están firmados por un único autor, el 24,66% (110) por dos autores, el 14,93% (66) por tres autores, el 7,69% (34) por cuatro autores y tan solo el 10,63% (46) son documentos firmados por cinco o más autores.

**Figura 2.8. Número de autores en cada publicación**



### 2.3.5. Idioma

Se han publicado trabajos en 9 idiomas diferentes, destacando principalmente los trabajos en lengua inglesa y española (ver tabla 2.4).

**Tabla 2.4. Idiomas de las publicaciones sobre competencias genéricas**

Idioma	Nº	%
Alemán	1	0,23
Brasileño	2	0,45
Catalán	1	0,23
Chino	1	0,23
Español	178	40,27
Finlandés	1	0,23
Francés	2	0,45
Inglés	254	57,47
Polaco	2	0,45

### 2.3.6. Instituciones y países

En la tabla 2.5 se señala el número de trabajos realizados en las universidades y las facultades involucradas en

**Tabla 2.5. Instituciones con producción de literatura sobre CG, número de trabajos y facultades**

Universidad	Nº de trabajos	Facultades
Universidad de Barcelona	18	Fac. del profesorado Ciencias de la educación Escuela de enfermería...
Universidad Autónoma de Barcelona	10	Escuela universitaria de enfermería Ciencias de la educación
Universidad Complutense de Madrid	10	Ingeniería Informática Fac. Educación Facultad de Medicina Escuela Universitaria de Enfermería, Fisioterapia y Podología Facultad de Farmacia. Facultad de Psicología
Universidad de Alicante	8	Escuela de enfermería Facultad de Física
University of Lincoln	8	Centre for Educational Research and Development School of Health and Social Care
Universidad de Valladolid	7	Fac. Educación y Trabajo Social Facultad de Psicología E.T.S. Ing. Informática. Faculty of Medicine
Maastricht University	6	Department of Health Organisation, Policy, and Economics Faculty of Economics and Business Administration
Universidad Autónoma de Madrid	5	Escuela Universitaria de Enfermería Fac. Formación de Profesorado y Educación Instituto de Ingeniería del Conocimiento
Universidad de Deusto	5	Facultad de Letras Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada	5	Fac. Ciencias de la Educación Escuela Universitaria de Enfermería

En total han participado 48 países del todo el mundo que se han contabilizado teniendo en cuenta la afiliación de cada uno de los autores de cada documento (ver tabla 2.6).

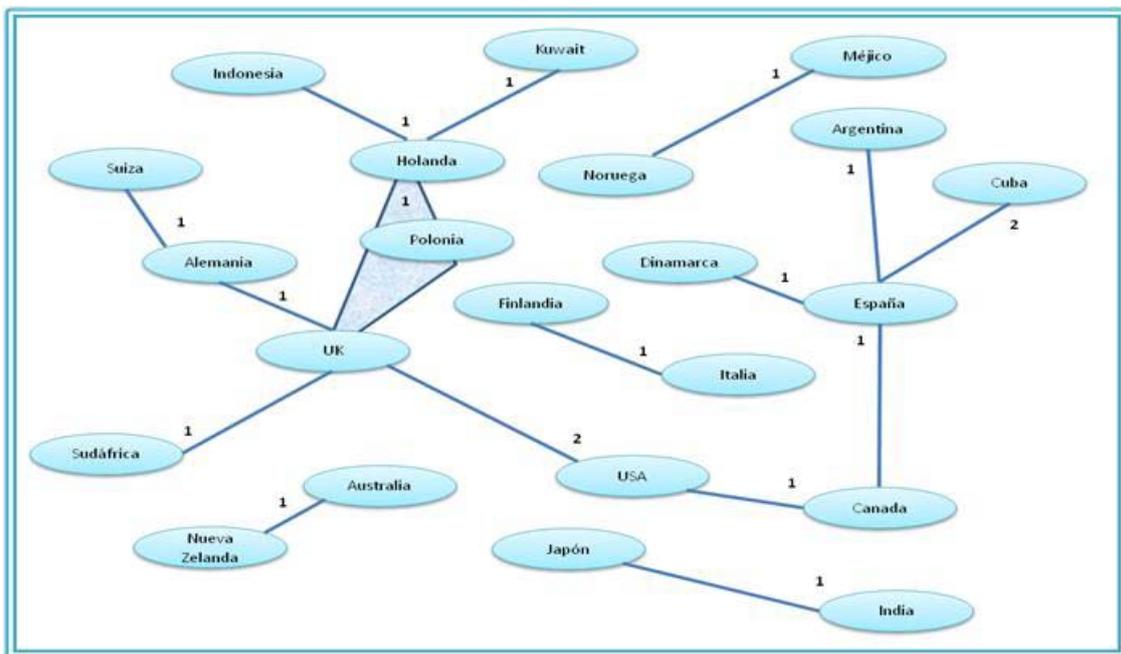
**Tabla 2.6. Países que publican sobre competencias genéricas**

País	Nº publicación	País	Nº publicación
Alemania	18	Japón	1
Argentina	7	Korea	9
Australia	66	Kuwait	1
Austria	3	Luxemburgo	3
Bélgica	8	Malasia	3
Brasil	3	México	9
Canadá	29	Mozambique	2
Chile	16	Noruega	1
China	17	Nueva Zelanda	3
Colombia	1	Países Bajos	6
Corea	1	Perú	1
Costa rica	1	Polonia	10
Cuba	2	Portugal	5
Dinamarca	4	Rumanía	4
Eslovaquia	2	Singapur	5
España	360	Sri Lanka	4
Finlandia	8	Sudáfrica	7
Francia	3	Suecia	3
Holanda	35	Suiza	6
India	1	Taiwan	5
Indonesia	1	Uk	159
Institucion	2	Uruguay	1
Irlanda	5	Usa	160
Italia	9	Venezuela	9

El 35,33% de los autores son españoles, seguido de los estadounidenses (15,70%), ingleses (15,60%), australianos (6,48%), holandeses (3,43%), canadienses (2,85%),

alemanes (1,77%), chinos (1,67%), chilenos (1,57%), etc. Se ha calculado el *índice de internacionalización* o *índice de colaboración internacional*, que informa sobre la apertura o aislamiento entre las distintas comunidades científicas entre los diferentes países (véase figura 2.9).

**Figura 2.9. Colaboración internacional entre países**



Del total de documentos (excluidas las tesis para el recuento), 18 han sido trabajos realizados en colaboración entre al menos dos países diferentes, lo que supone el 4,29% de las publicaciones.

### 3. Análisis de la incorporación de las Competencias Genéricas en los estudios de grado de las universidades españolas para el curso académico 2009-2010

#### 3.1. Introducción y objetivos

La **segunda fase** del presente proyecto tenía como principal objetivo **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**. No obstante, el procedimiento de recogida de la información nos permitió abordar un segundo objetivo relativo a la valoración de la extensión, transparencia y claridad de la información de la oferta académica proporcionada por las universidades en sus espacios *web* públicos, de cara especialmente a los estudiantes potenciales.

En el proceso de adaptación de la universidad española al EEES, todos los títulos ya adaptados y puestos en marcha cuentan necesariamente con la verificación positiva de la ANECA (2009). La elaboración de la *memoria de verificación* contiene una serie de secciones que deben cumplimentarse de forma obligatoria, tal y como se refiere en la *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster)* proporcionada por ANECA, entre las cuales se encuentran los siguientes apartados:

- Apartado 3.1. *Competencias a adquirir por el estudiante*, con descripción tanto de las *competencias transversales* como de las específicas que habrán de desarrollarse y que serán exigibles para otorgar el título. En palabras de ANECA, “*todo el plan de formación habrá de estar dirigido a que los estudiantes adquieran dichas competencias y, por lo tanto, deberán estar claramente enunciadas en el plan de estudios*” (ANECA, 2009, p.22). Estas competencias tendrán que recoger las competencias básicas señaladas por el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (MECES) para los niveles de Grado, Máster y Doctorado, referidas en el apartado de introducción de esta memoria. El *MECES* pretende un

doble objetivo. Por un lado informar a la sociedad y en particular a los estudiantes sobre cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel, así como a los empleadores sobre cuáles son las correspondientes competencias de quienes van a ser empleados. El MECES facilita, por tanto, la movilidad y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación.

- Asimismo, en su apartado 5, *Planificación de las enseñanzas*, se hace referencia, entre otras, a las siguientes cuestiones:

*Estructura y Planificación de las enseñanzas.* En estos apartados de la memoria de verificación, las universidades deben proporcionar información clara sobre las competencias, así como los sistemas de evaluación y las actividades de aprendizaje organizadas asignadas a unidades significativas (no necesariamente asignaturas). Este punto se concreta aún más en el 5.2 con la descripción detallada, dentro de cada módulo o materia, de dichas competencias con los resultados de aprendizaje que permitan su evaluación.

En otras palabras, 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.

Por otro lado, recordemos que 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, entendemos que las páginas *web* de información pública de las instituciones universitarias deben constituirse en una fuente relevante de información

para otras 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, también recogida en las memorias de verificación de los títulos, son los *procesos de orientación* de estudiantes, una vez matriculados. 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).

Durante estos años hemos visto 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 (2007) 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.

Por todas estas razones, para abordar el objetivo principal de esta fase del proyecto se consideró que la información de interés para el estudiante estaría reflejada en los portales *web* generales de las universidades y en las páginas específicas de los títulos ya adaptados al EEES.

Bajo este presupuesto, se pretendía:

- 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 existía 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.

## 3.2. 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 esta suponíamos que estaría, además, incluida, y por tanto comprometida en cuanto a su desarrollo, en sus memorias de verificación).
- **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.

### 3.2.1.Muestra

La muestra inicial objeto de estudio fue el total de universidades españolas, localizadas mediante 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:

#### 3.2.1.1. 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, queríamos 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**.

#### 3.2.1.2. 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** representativos 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.

### 3.2.1.3. Análisis de la incorporación de las competencias genéricas en los grados implantado (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.

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 poder establecer una comparativa con la UNED por su metodología a distancia, y la segunda por haber desarrollado un mapa institucional de competencias genéricas. Es decir, se analizó en este apartado 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. Con esto queremos advertir que la información recogida nos permite hacer valoraciones exclusivamente hasta esta fecha.

### 3.2.2. 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.

### **3.2.3. 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 pasamos a comentar seguidamente.

#### **3.2.3.1. 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:

### 3.2.3.1.1. Datos Generales (ver en apéndice A, figuras A.1 y A.2)

Se recoge información general (ver figura 3.1) 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).

**Figura 3.1. Campos utilizados en la base de datos para recoger información global de cada universidad**

		<b>C.A.</b>	GALICIA	<b>Universidad</b>	<b>ID</b> 01	<b>Cerrado</b> <input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No
		<b>Ciudad</b>	A CORUÑA	<b>A Coruña</b>		
		<b>Tipo universidad</b>	Pública	<b>Link</b>	<a href="http://www.udc.es/principal/ga/">http://www.udc.es/principal/ga/</a>	
		<b>Puesto Webom</b>	0517			
		<b>Ranking Enero 10</b>	27			

- *Información específica sobre competencias genéricas* (ver figura 3.2):
  - 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.

- 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.

**Figura 3.2. Campos utilizados en la base de datos para recoger globalmente información sobre las competencias genéricas en las titulaciones.**

El formulario muestra cuatro secciones de selección:

- Adaptación EEES:** Selección binaria con botones de radio rojo para 'Si' y 'No'.
- Mapa Universidad:** Selección binaria con botones de radio verde para 'Si' y 'No'.
- Plan titulación CG:** Selección binaria con botones de radio azul para 'Si' y 'No', y una subsección 'Nivel' con botones de radio azul numerados del 0 al 4.
- Asignat con CG:** Selección binaria con botones de radio magenta para 'Si' y 'No', y una subsección 'Nivel' con botones de radio magenta numerados del 0 al 4.

- *Información específica sobre cada grado* (ver figura 3.3 y apéndice C, figura C.1): 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.

**Figura 3.3. Campos específicos de la base de datos elaborados para recoger información sobre las titulaciones de grado de cada universidad**

		nº titulaciones adaptadas 2009-2010		nº de titulaciones con guías	
		25		25	
Titulación	Asignaturas	Adapt.EEES	Info CG	Info. Contenido	
Derecho	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link <a href="http://www.dereito.udc">http://www.dereito.udc</a>	Información adecuada	Guía de la Titulación	
Economía	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link <a href="https://campusvirtual.udc">https://campusvirtual.udc</a>	Información adecuada	Guía de la Titulación	
E. Social	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link <a href="https://campusvirtual.udc">https://campusvirtual.udc</a>	Información completa	Guía de la Titulación	
Hª del Arte	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link			
I. Eléctrica	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link			
I. Electrónica	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link			
I. Mecánica	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link			
Psicología	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link			
Sociología	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link <a href="https://campusvirtual.udc">https://campusvirtual.udc</a>	Información adecuada	Guía de la Titulación	
Otras titulaciones	Link		Información adecuada	Guía de la Titulación	

Grao en Enxeñaría das Edificacións; Grao en Química; Grao en Bioloxía; Grao en Español: Estudos Lingüísticos e Literarios; Grao en Galego e Portugués: Estudos Lingüísticos e Literarios; Grao en Inglés: Estudos Lingüísticos e Literarios; Grao en Ciencias Empresariais; Grao en Educación Infantil; Grao en Educación Primaria; Grao en Logopedia; Grao en Administración e dirección de empresas; Grao en Comunicación Audiovisual; Grao en Turismo; Grao en Relacións Laborais e Recursos Humanos; Grao en Terapia Ocupacional; Grao en Enfermería; Grao en Fisioterapia; Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte; Grao en Humanidades; Grao en Información e Documentación; Grao en...

- *Información genérica sobre cada asignatura* (ver figura 3.4 y apéndice A, figura A.2): 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.

**Figura 3.4. Campos específicos para recoger información sobre las asignaturas de los títulos de grado seleccionados de cada universidad**

Titulación		Asignaturas		nº titulaciones adaptadas 2009-2010	25	nº de titulaciones con guías	25
		Link	Estruc.homog	Notas			
Derecho	Asignaturas		<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> No	No aparecen las guías docentes (la guía de la			
Economía	Asignaturas	<a href="https://campusvirtual.udc">https://campusvirtual.udc</a>	<input checked="" type="radio"/> SI <input type="radio"/> No	Información estructurada y completa incluyendo las			
E. Social	Asignaturas	<a href="https://campusvirtual.udc">https://campusvirtual.udc</a>	<input checked="" type="radio"/> SI <input type="radio"/> No	Información estructurada y completa incluyendo las			
Hª del Arte	Asignaturas		<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> No				
I. Eléctrica	Asignaturas		<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> No				
I. Electrónica	Asignaturas		<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> No				
I. Mecánica	Asignaturas		<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> No				
Psicología	Asignaturas		<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> No				
Sociología	Asignaturas	<a href="https://campusvirtual.udc">https://campusvirtual.udc</a>	<input checked="" type="radio"/> SI <input type="radio"/> No	buen ejemplo de cómo se puede dar información			
Otras titulaciones	Asignaturas		<input type="radio"/> SI <input type="radio"/> No				

**Otras Titulaciones adaptadas**  
 Grao en Enxeñaría das Edificacións; Grao en Química; Grao en Bioloxía; Grao en Español: Estudos Lingüísticos e Literarios; Grao en Galego e Portugués: Estudos Lingüísticos e Literarios; Grao en Inglés: Estudos Lingüísticos e Literarios; Grao en Ciencias Empresariais; Grao en Educación Infantil; Grao en Educación Primaria; Grao en Logopedia; Grao en Administración e dirección de empresas; Grao en Comunicación Audiovisual; Grao en Turismo; Grao en Relacións Laborais e Recursos Humanos; Grao en Terapia Ocupacional ; Grao en Enfermería; Grao en Fisioterapia; Grao en Ciencias da Actividade Física e do Deporte; Grao en Humanidades; Grao en Información e Documentación; Grao en ...

3.2.3.1.2. Competencias por titulación (ver en apéndice A, figura A.3)

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

3.2.3.1.3. Análisis de competencias y su incorporación (ver en apéndice A, figura A.4)

Utilizando la estructuración de las competencias genéricas del mapa institucional de competencias genéricas elaborado por la UNED (IUED, 2008; Sánchez-Elvira, 2008a), 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.

### 3.2.3.2. 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.

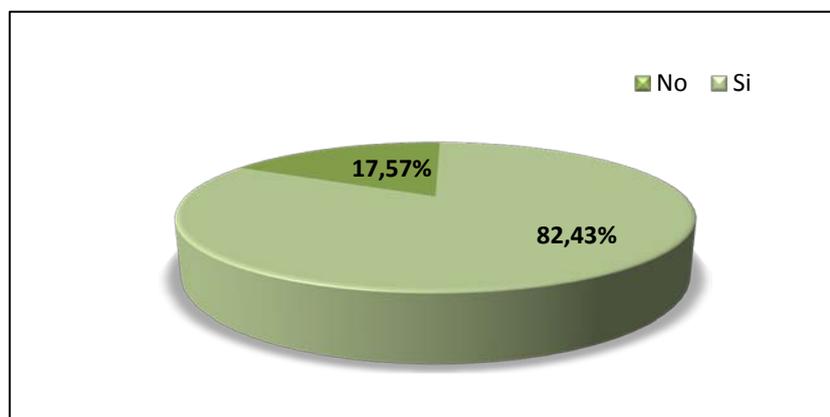
- **Evaluación de las competencias genéricas** en las guías docentes: se ha pretendido identificar en cada guía docente analizada en qué medida el proceso de evaluación de la asignatura permitía evaluar las CG consideradas. No obstante, cabe advertir que se está valorando la información que se obtiene 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. 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 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 tenemos 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.

### 3.3. Resultados

#### 3.3.1. 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 A, tabla A.2), lo que supone el 82.43% del total (61 universidades) frente al 17,57% (13 universidades) (ver figura 3.5) aún no adaptadas al EEES en este curso.

**Figura 3.5. Proporción de Universidades españolas adaptadas al EEES (2009/2010)**



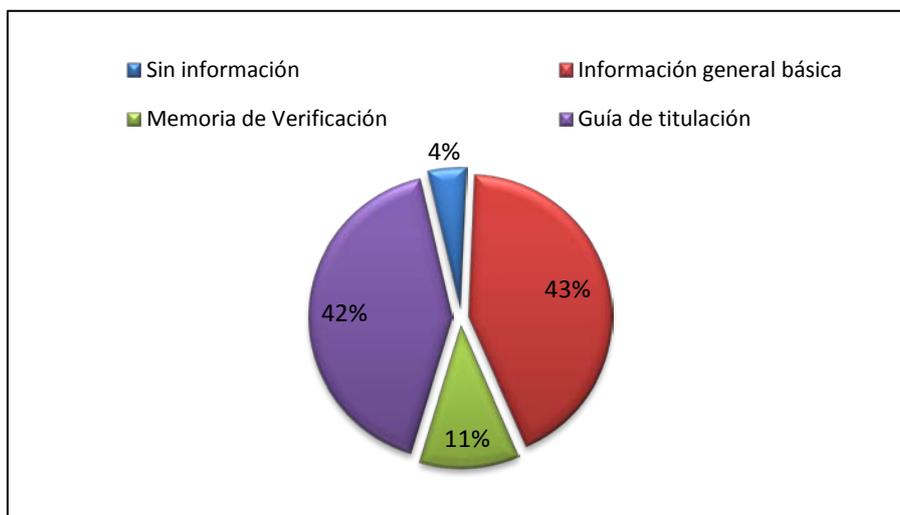
Del total de universidades con grados adaptados, la oferta 2009-2010 se materializó en un total de **1358 grados** impartidos, en la forma que muestra la tabla A.2 (apéndice A).

### 3.3.2. Análisis de la información institucional proporcionada por las universidades sobre los grados implantados

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 (ver figura 3.6):

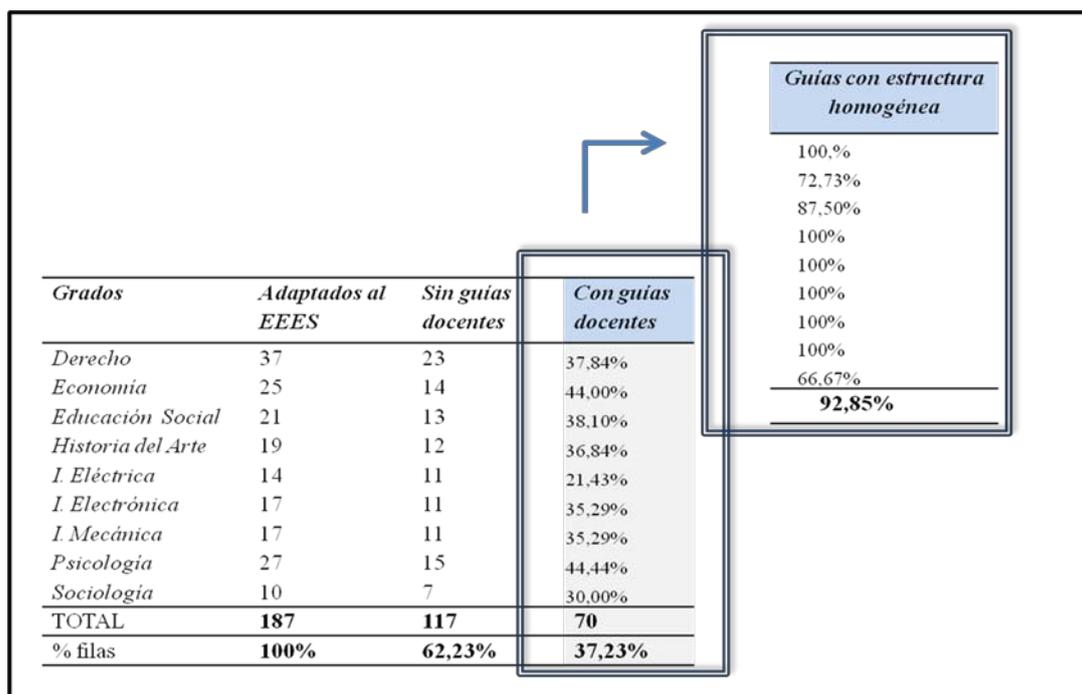
- en el 4% de los casos, *no se facilita información* sobre la titulación en cuestión;
- en el 43% de los casos, la titulación ofrece *información general básica* (a modo de dípticos y trípticos informativos);
- en el 11% de los casos, se muestra en la web la *Memoria de Verificación* presentada a la 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 3.6. Contenido informativo sobre las 9 titulaciones de grado analizadas, adaptadas en el curso 2009-2010**



En el **nivel de análisis de las asignaturas**, la figura 3.7 muestra el número de guías docentes facilitadas a los estudiantes en los 9 grados estudiados 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 3.7. Guías docentes adaptadas de los 9 grados analizados en el curso 2009-2010**



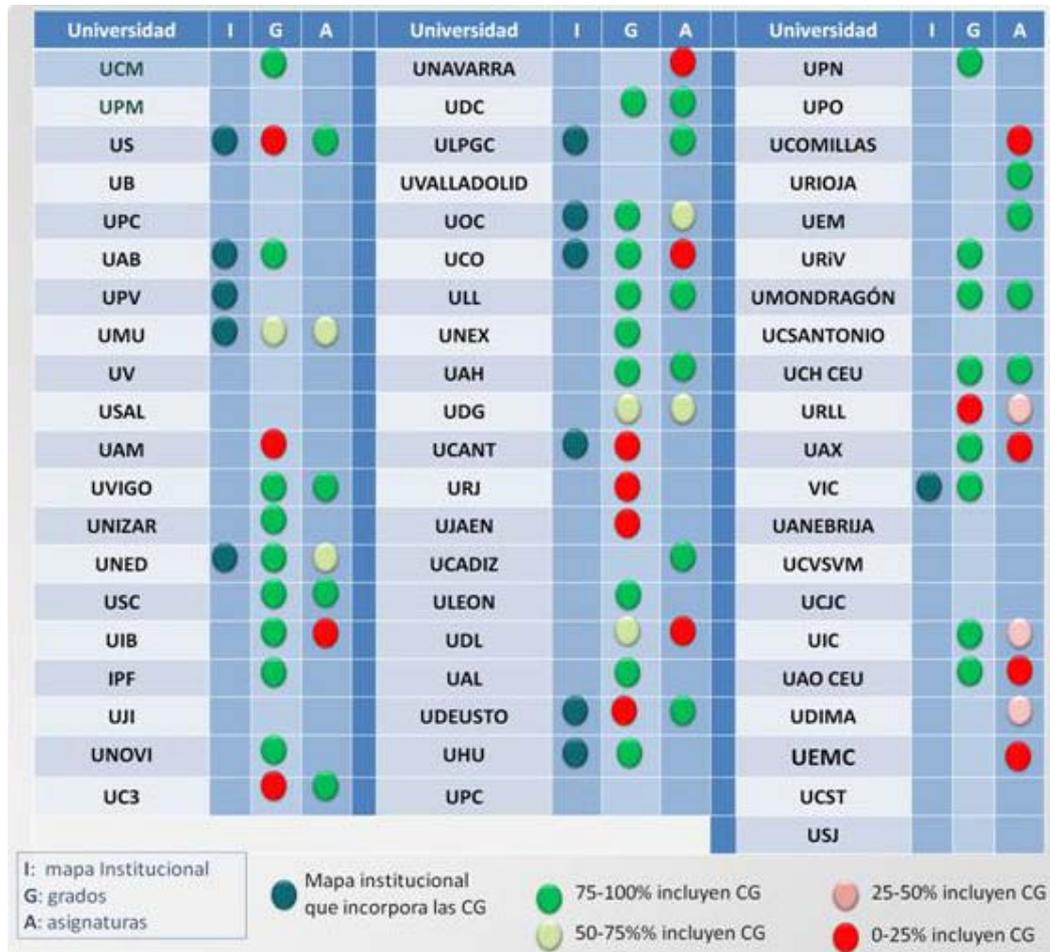
### 3.3.3. Análisis de la incorporación de las competencias genéricas en los grados implantados

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

La figura 3.8 resume el nivel de información pública y *en línea*, disponible en las 61 universidades adaptadas al EEES, y en relación a 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.

**Figura 3.8. Niveles informativos de CG por Universidad**



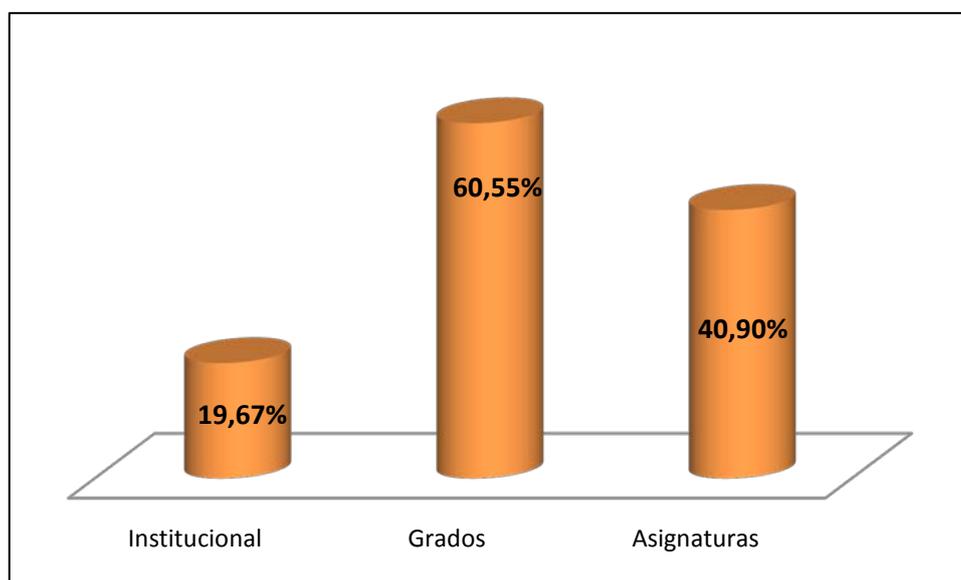
Leyenda: en esta figura se representan distintos colores atendiendo a la proporción de guías de grados/asignaturas que informan sobre las competencias genéricas dentro de cada universidad. Así, si la proporción de grados/asignaturas que tratan las CG no alcanza el 25%, se señala con un círculo en rojo;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

**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).

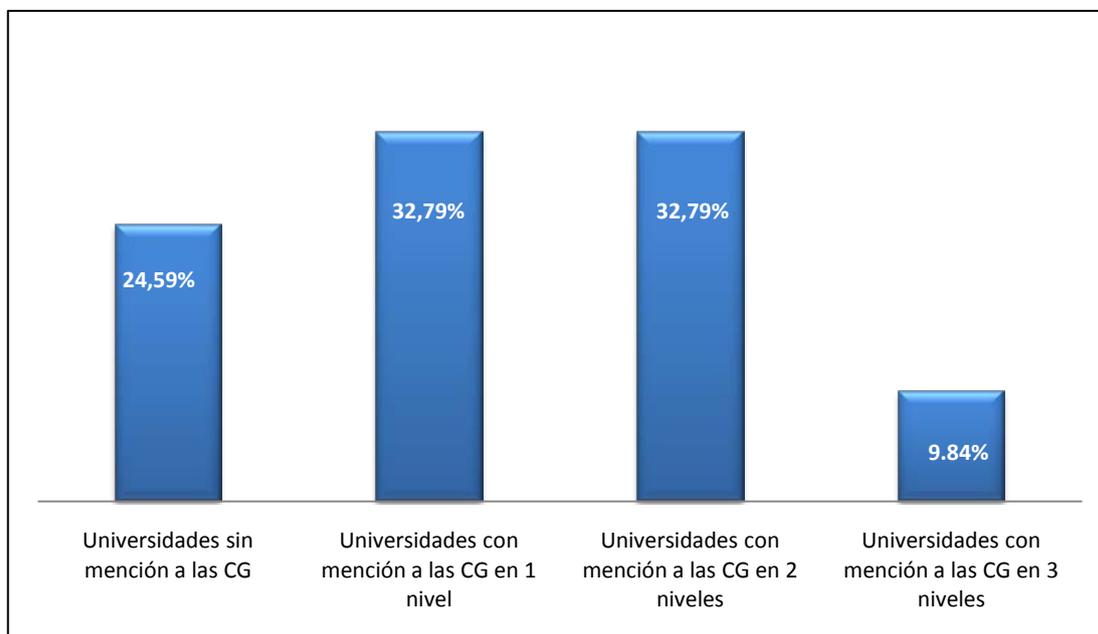
**Nivel de asignatura:** por último, la columna de la derecha muestra que solo el 40,90% de las instituciones proporcionan guías docentes que incluyen competencias genéricas (28 instituciones de las 61 adaptadas). (Ver figura 3.9)

**Figura 3.9. Número de instituciones con información sobre competencias genéricas en los distintos niveles de análisis**



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 3.10).

**Figura 3.10. Porcentaje de universidades españolas que tratan las competencias genéricas respecto a los tres niveles de análisis**



Retomando la información de la figura 3.8, se observa que son pocas las instituciones que cuentan, de forma sistemática, con la información sobre la existencia de un conjunto de competencias genéricas institucionales, las correspondientes a cada titulación y las incorporadas en las asignaturas a través de las guías docentes, informando 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 al 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 podemos destacar; 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.

Otras 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.

### 3.3.3.2. 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 si estos grados informan sobre el tratamiento de las competencias genéricas en sus títulos, lo cual sucede en el 52,41% de los grados analizados (ver tabla 3.1).

**Tabla 3.1. Grados adaptados al EEES sobre un estudio de 9 titulaciones y porcentaje de los mismos que recogen las CG en sus títulos**

<b>Grados</b>	<b>Adaptados al EEES</b>	<b>Con CG en sus títulos</b>
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%
<b>TOTAL</b>	<b>187</b>	<b>98</b>
<b>% filas</b>	<b>100%</b>	<b>52,41%</b>

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, 2008a), a fin de poder establecer una comparativa. Estas categorías se concretan en las siguientes áreas, referidas a sub-áreas más específicas que las 4 grandes áreas competenciales del mapa propuesto: *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.*

### 3.3.3.2.1. Datos globales al nivel de titulación

Del conjunto de resultados obtenidos, observamos 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, encontramos 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 aún no estamos considerando como demasiadas relevantes 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 han explicitado de modo independiente, frente a otro 40% en el que se presentan de modo integrado a 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 (figura 3.11).

**Figura 3.11. Análisis de la distribución porcentual de las CG en el total de grados considerados y tratamiento de las mismas**



### **Perspectiva desglosada por grados**

La tabla 3.2 muestra la distribución de los porcentajes de las CG tratadas en las 187 titulaciones analizadas (para una información desglosada por grados, revisar apéndice A, anexo A.5), señalándose en **negrita** las competencias que se incluyen en mayor medida en cada grado y en *cursiva* las de menor aparición, expresado en porcentajes.

**Tabla 3.2. CG tratadas en distintas titulaciones**

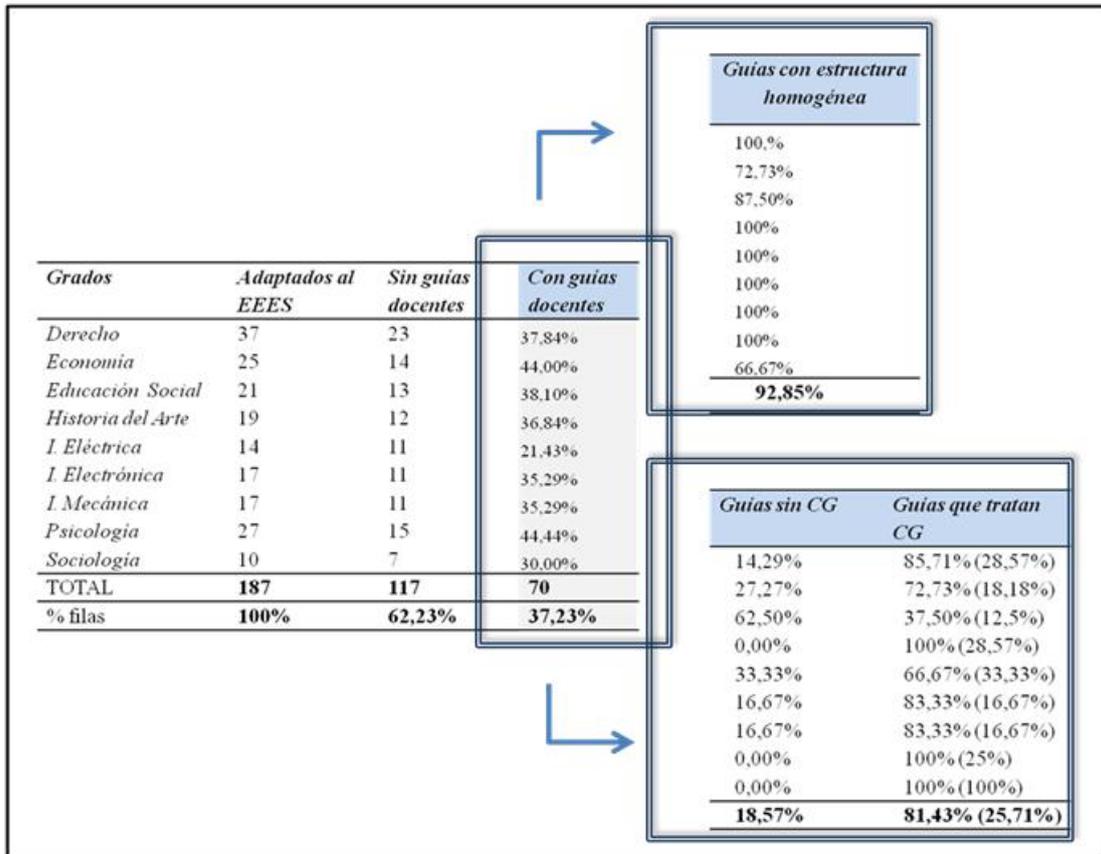
	Derecho	Economía	Educación Social	Historia del Arte	I. Electrónica	I. Eléctrica	I. Mecánica	Psicología	Sociología
Gestión y planificación	11,11%	11,27%	6,45%	13,33%	13,33%	11,11%	<b>13,89%</b>	<b>14,75%</b>	<b>14,29%</b>
Cognitivas superiores	<b>15,56%</b>	<b>12,68%</b>	12,90%	15,00%	<b>16,67%</b>	<b>15,56%</b>	<b>13,89%</b>	<b>14,75%</b>	11,43%
Gestión de la calidad y la innovación	7,78%	8,45%	4,84%	6,67%	3,33%	11,11%	5,56%	3,28%	8,57%
Lengua materna	13,33%	<b>12,68%</b>	14,52%	<b>16,67%</b>	13,33%	13,33%	11,11%	<b>14,75%</b>	8,57%
Lengua extranjera	6,61%	9,72%	8,06%	10,00%	<b>16,67%</b>	11,11%	11,11%	9,84%	11,43%
TIC	7,78%	8,45%	9,68%	8,33%	6,67%	8,89%	11,11%	8,20%	11,43%
Gestión de la información	8,89%	14,08%	9,68%	13,33%	3,33%	6,67%	11,11%	6,56%	5,71%
Trabajo en equipo	13,33%	11,27%	<b>17,74%</b>	10,00%	<b>16,67%</b>	11,11%	11,11%	<b>14,75%</b>	<b>14,29%</b>
Compromiso ético	<b>15,56%</b>	11,27%	16,13%	6,67%	10,00%	11,11%	11,11%	13,11%	<b>14,29%</b>

3.3.3.2.2. Datos específicos al nivel de asignatura

En el análisis de guías docentes realizado sobre los 9 grados considerados, 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** y de éstas;
- el 25,71% podrían ser consideradas **guías de calidad**; o dicho de otro modo, **el 31,57%** de las guías que tratan competencias genéricas, pueden calificarse de calidad.

**Figura 3.12. Guías docentes de 9 grados analizados en el curso 2009-2010**



Nota: entre paréntesis figuran las guías que tratan las CG que pueden considerarse como excelentes.

Esto llevó a la necesidad de un análisis en profundidad de las guías docentes sobre una muestra de 390 guías:

### 3.3.3. Análisis del tratamiento de las competencias genéricas en las guías docentes

En este apartado se analizó de qué manera las asignaturas incorporaron las competencias al diseño de las asignaturas.

### 3.3.3.1. Fórmulas de incorporación de las CG en las guías docentes

Para el estudio exhaustivo de las guías de las asignaturas, se ha analizado el contenido de un total de **390 de guías docentes** de los grados de Derecho, Economía, Educación Social, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica, Psicología y Sociología de las 34 universidades seleccionadas. Los resultados muestran que un 23,07% de las mismas no hace alusión a ningún tipo de competencia genérica.

Del 76,93% que si 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.

### 3.3.3.2. Sistemas de evaluación de las CG en las guías docentes

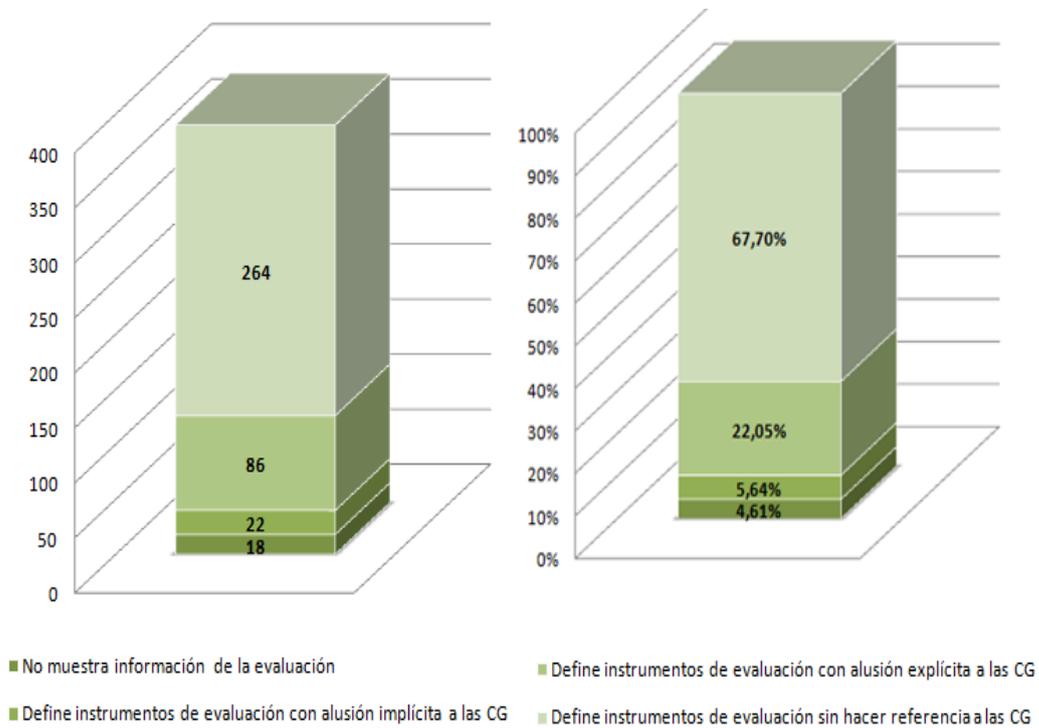
Del total de 390 guías docentes revisadas, cuyos resultados se muestran en la figura 3.13, podemos resaltar los siguientes resultados en relación a las formas de evaluación de las competencias genéricas:

- Son pocas las guías docentes que no mencionan ningún elemento que haga alusión al proceso de evaluación, tan solo un 4,61%.
- Sin embargo, a pesar de que, necesariamente, las competencias genéricas deben 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, podemos indicar que un 27.69% de los docentes si plantean 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 3.13. Evaluación de las CG en las guías docentes**



## 4. Adaptación al EEES en un modelo de *blended learning*: El caso de la UNED

### 4.1. Introducción y objetivos

Este Capítulo se ocupa del análisis del proceso de implantación de los nuevos Grados en universidades con modalidad educativa de *blended-learning*, en concreto el de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en el curso académico 2009/10 y desde la perspectiva del diseño de las nuevas asignaturas.

Para conocer cómo se ha llevado a cabo este proceso, se evaluó el diseño curricular de las asignaturas implantadas mediante el análisis de las guías de estudio elaboradas por los equipos docentes. Así mismo, se realizaron entrevistas a profesores de la UNED a fin de comprender sus valoraciones del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y su experiencia personal en el diseño y seguimiento de sus nuevas asignaturas (en relación a las metodologías, las competencias incluidas y los procedimientos de evaluación, en general, y mediante rúbricas, en particular).

El Capítulo se organiza en tres apartados. En el primero de ellos, se justifica la elección de las guías de estudio como medio para valorar la implantación de los nuevos Grados de la UNED<sup>5</sup> y se describe la metodología seguida. En el segundo apartado, se explican los objetivos que orientaron la realización de las entrevistas y el diseño metodológico. Y, finalmente, en el tercer apartado se presentan los resultados de estas dos fases de la investigación. Dado que la evaluación realizada a las guías de estudio y los guiones de las entrevistas comparten algunas unidades de análisis, se ha seguido una narrativa temática para exponer los resultados estadísticos y los discursos de los docentes, compaginándolos cuando procede.

---

<sup>5</sup> Trece en total: Ciencia Política y de la Administración, Economía, Educación Social, Estudios Ingleses, Filosofía, Geografía e Historia, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica, Lengua y Literatura Españolas, Psicología y Sociología.

Se pretende así dar respuesta a algunas preguntas, tales como: ¿Qué ha supuesto para los docentes la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior? ¿Cómo se han planteado las competencias genéricas en la UNED, como institución que incorpora una metodología semipresencial o en línea? ¿Hay diferencias entre las distintas titulaciones, o en una misma titulación? ¿Cómo están aplicando los profesores esta reforma metodológica en el diseño de sus asignaturas, tanto en lo que se refiere a resultados de aprendizaje como a las actividades y su evaluación? ¿Se plantean protocolos de evaluación como, por ejemplo, el diseño de rúbricas, cómo valoran la utilidad de este tipo de procedimientos de evaluación? De haber aplicado rúbricas ¿cómo las han elaborado y cómo valoran la experiencia?

#### **4.2. Valoración de las Guías de estudio de los Grados implantados en la UNED**

Como ya se ha comentado con anterioridad, la adaptación al EEES obliga a los docentes a comunicar a sus alumnos, de una manera más transparente, la concepción pedagógica y metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo en sus asignaturas (Zabalza, 2004). Obliga a la institución a informar a los estudiantes, por ejemplo, sobre los contenidos, los resultados de aprendizaje que se esperan de ellos, las actividades a realizar para conseguirlos, los métodos e instrumentos de evaluación a los que estarán sujetos y los criterios que se aplicarán para valorar su rendimiento en las distintas asignaturas (todos ellos elementos sugeridos por ANECA en la primera ficha de guía docente que sugirió a las universidades para su inclusión como información a los estudiantes).

La comunicación de esos elementos a los estudiantes cobra mayor importancia en modelos de educación a distancia o semi-presenciales (*blended learning*). Para suplir la carencia de sincronidad física y temporal en la relación profesor-estudiante, los equipos docentes elaboran materiales didácticos especialmente destinados a orientar al estudiante hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo y autorregulado (Moore, 2007; Moore y Kearsley, 2005). Éstos se caracterizan -de manera general- por contener

la información necesaria que permitirá a los estudiantes guiar, por tanto, su propio estudio, siendo el equivalente a las indicaciones que los profesores de universidades presenciales imparten en clase a lo largo del curso.

En el caso de la UNED, estos materiales didácticos que el estudiante debe tener a su disposición para poder trabajar de forma autónoma han sido siempre una pieza clave, actualmente reforzada con el desarrollo de los nuevos planes de estudio. En los actuales grados, los equipos docentes deben elaborar obligatoriamente un documento de orientación para los estudiantes<sup>6</sup>, la *Guía de Estudio*, dividido en dos partes a las que el estudiante tiene acceso en dos momentos temporales distintos: la *Guía de estudio General*, de carácter informativo y disponible en la web antes de la matrícula con toda la información sobre las características de la asignatura, y el *Plan de Trabajo con orientaciones para su desarrollo*, o segunda parte de la *Guía de estudio*, únicamente disponible en el curso virtual para los estudiantes ya matriculados y que contiene todas las orientaciones necesarias para que puedan seguir el plan de trabajo previsto por los docentes. Estos documentos incluyen, por tanto, todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que debe conocer el alumno. Adicionalmente, los docentes elaboran un tercer documento, denominado *Orientaciones al Tutor*, destinado a la coordinación de la acción tutorial de los profesores-tutores de sus asignaturas<sup>7</sup> y en donde se refieren las instrucciones precisas sobre la evaluación de las actividades de aprendizaje que los tutores tendrán que corregir.

Así, los equipos docentes de los nuevos Grados han elaborado estos documentos adaptándolos a los requerimientos del EEES y a las orientaciones proporcionadas por la UNED. Cabe señalar la revisión obligada, tanto de las guías como de los textos empleados, en relación a su ajuste a estos requerimientos. Esta revisión de todos los materiales es efectuada mediante protocolos de evaluación desarrollados *ad-hoc*, por el *Instituto Universitario de Educación a Distancia* de la UNED (IUED), en lo

---

<sup>6</sup> Por aprobación del Consejo de Gobierno de la Universidad en 2008, y a propuesta de la Comisión de Metodología.

<sup>7</sup> En el sistema tradicional de la UNED, los profesores-tutores tienen como funciones principales el orientar a los alumnos en sus estudios siguiendo los criterios didácticos del equipo docente responsable de la asignatura; así mismo, aclaran y explican a los estudiantes las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, y resuelven las dudas que les plantean. En el nuevo modelo del EEES, además, los profesores-tutores participan en la evaluación continua de los alumnos.

concerniente a la metodología, y por la *Comisión de la Titulación* en lo relativo al ajuste de la asignatura a la memoria de verificación aprobada por ANECA.

La presente investigación realizó un análisis pormenorizado de estos tres documentos de orientación correspondientes a las **135 asignaturas** de primer curso de los trece Grados<sup>8</sup>, implantados en 2009/2010. En total se analizaron **405 documentos** con el objetivo de analizar el diseño de las asignaturas, en general, y particularmente, en lo que a los intereses de este estudio se refiere, cómo se plasma la incorporación de las competencias genéricas y su evaluación en los documentos referidos.

Especialmente, se analizaron las estrategias de incorporación de las competencias genéricas, y su conexión con el sistema de evaluación. De esta manera, se ha pretendido conocer y contrastar las comunalidades y diferencias en las estrategias de formación, actividades de aprendizaje y evaluación de las competencias genéricas. A tal fin se elaboró un protocolo de análisis (ver Apéndice B.1), estructurado en cinco partes:

La **primera parte** del protocolo corresponde a la **identificación del documento** a analizar, donde se recogían los datos pertenecientes al Grado, asignatura, equipo docente y demás datos característicos de cada guía de estudio.

La **segunda parte** es de carácter general, en la cual se recoge **información sobre la incorporación de las competencias genéricas en la guía de estudio**, especialmente si se definen los resultados de aprendizaje y las actividades, si existe coherencia entre ellos, si se describe el sistema de evaluación y si éste permitiría la adquisición de los resultados de aprendizaje, si se ofrecen indicadores y criterios sobre la evaluación de las actividades para adquirir este tipo de competencias y si se establecen rúbricas, entre otros aspectos.

La **tercera parte** del protocolo de análisis, siguiendo el [\*Mapa de Competencias Genéricas de la UNED\*](#)<sup>9</sup>, recoge información sobre qué **competencias** fueron **recogidas** en cada guía de estudio, y de qué modo los equipos docentes las comunicaron a los

---

<sup>8</sup> Ciencia Política y de la Administración, Economía, Educación Social, Estudios Ingleses, Filosofía, Geografía e Historia, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica, Lengua y Literatura Españolas, Psicología y Sociología.

<sup>9</sup> La UNED elaboró un mapa de competencias genéricas, común a toda la institución, que incluye todas aquellas que ha considerado identificativas de un egresado de esta universidad (Sánchez-Elvira, 2008b).

estudiantes. Los criterios seguidos para este análisis se resumen en la Tabla 4.1. En cada caso, en este apartado del protocolo se copiaba textualmente tanto la enunciación de la competencia genérica -de haberla- como los resultados de aprendizaje y las actividades para adquirirlas.

**Tabla 4.1. Criterios de análisis sobre la incorporación de competencias genéricas en las guías de estudio**

No aparece	Para las asignaturas en que los equipos docentes no hubiesen informado en las guías de estudio qué competencias genéricas iban a formar.
Implícita	Para los casos en que, no habiendo señalado expresamente una competencia genérica, ésta se estuviera trabajando indirectamente por el tipo de actividades de aprendizaje elegidas o por el sistema de evaluación aplicado. Por ejemplo, con comentarios de textos se entrenarían las competencias de <i>comunicación y expresión escrita, aplicación de los conocimientos a la práctica y razonamiento crítico</i> .
Implícita con resultado de aprendizaje	El mismo caso anterior, pero en la guía de estudio se señala un resultado de aprendizaje que pudiera corresponder a una competencia genérica no señalada expresamente.
Sólo el área competencial	Casos en los que se señala alguna de las cuatro áreas competenciales en que se divide el <i>Mapa de competencias genéricas de la UNED</i> (Gestión autónoma y autorregulada del trabajo; Gestión de los procesos de comunicación e información; Trabajo en equipo, y Compromiso ético), pero no se concreta cuál competencia genérica de las que se incluye en cada área.
Sólo se enuncia	Se señala que se trabajará esa competencia genérica, por ejemplo, al listarlas, pero no se describe ni se asocian resultados de aprendizaje y actividades.
Explicita insuficiente	Cuando se informa de las competencias genéricas, pero luego no se da mayor información que facilite a los estudiantes entender a qué se refieren los equipos docentes con esas competencias. Por ejemplo, en algunas guías de estudio analizadas se ha encontrado: - Competencia de análisis y síntesis: " <i>Analysing and summarizing complex material</i> " - Competencia de razonamiento crítico: " <i>Critical abilities</i> "
Explicita bien	Cuando los equipos docentes no sólo señalan qué competencias genéricas formarán en sus asignaturas, sino que además las definen de manera que no haya equívoco en su concepción. Por ejemplo, en algunas guías de estudio analizadas se ha encontrado: - Competencia de análisis y síntesis: "Aportar racionalidad y eficacia al análisis y a la descripción de cualquier aspecto de la realidad económica" - Competencia de razonamiento crítico: "Evaluar y enjuiciar críticamente las consecuencias de distintas alternativas de acción y seleccionar las mejores según los objetivos"
Propia de la asignatura	Para el caso de las competencias genéricas que, por las características de la asignatura, pasan a ser específicas. Por dar algunos ejemplos, 'comunicación y expresión escrita', en <i>Comunicación Oral y Escrita en Español I y II</i> del grado de Lengua y Literatura Españolas; o 'comunicación y expresión en otras lenguas' en las asignaturas del grado de Estudios Ingleses; o 'comunicación y expresión matemática, científica y tecnológica' en asignaturas de las Ingenierías.

La **cuarta parte** del protocolo recoge información sobre las **actividades de aprendizaje en relación al sistema de evaluación propuesto**: tipo (sumativa o formativa); modalidad (obligatoria u optativa); relativa al trabajo autónomo (individual y/o en grupo); lugar de realización (si en los centros asociados de la UNED y/o en el curso virtual); y responsable de la evaluación (equipo docente, profesor-tutor o evaluación automática por la plataforma virtual aLF). Además, señala qué ponderación se da a la evaluación continua en relación con la calificación final (puntos de la nota), y de las condiciones para que se tome en cuenta la calificación de la evaluación continua (haber obtenido una nota mínima en el examen presencial, o haber realizado todas las actividades, etc.).

La **quinta** y última parte del protocolo hace una **valoración final de la guía de estudio**, tanto en lo que se refiere a la coherencia entre la primera y segunda parte de la guía de estudio (presentación de la asignatura y plan de trabajo, respectivamente), como en cuanto al uso adecuado y eficaz del modelo de enseñanza-aprendizaje por competencias, y de la integración adecuada y coherente de los resultados de aprendizaje formulados, las actividades de aprendizaje propuestas y el sistema de evaluación.

A fin de facilitar la recogida de la información se creó una base de datos en *FileMaker Pro 8 Advanced*. El análisis estadístico de resultados se llevó a cabo con el programa *PASW Statistics 17.0*.

### **4.3. Experiencia de los equipos docentes de la UNED en el proceso de implantación de sus asignaturas mediante entrevistas personales: justificación y diseño metodológico**

La implementación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto muchos cambios pedagógicos y metodológicos en las universidades; cambios que deben realizar -finalmente- tanto docentes como estudiantes. Por su parte, las opiniones de los profesores reflejan la realidad de la vida cotidiana de la academia y de la formación, en donde tienen lugar los procesos de implementación de estrategias de enseñanza-

aprendizaje y evaluación de alumnos, el diseño curricular, el desarrollo de proyectos de investigación, innovación, etc. Es ahí donde se encuentran las fortalezas y debilidades de los marcos normativos, de los proyectos institucionales, de las relaciones con otras instituciones, etc. Estudios previos han analizado las percepciones de docentes españoles, a nivel conceptual, acerca de la incorporación de competencias genéricas en la formación universitaria (Corominas *et al.*, 2006), pero no han profundizado sobre experiencias reales de incorporación de estas competencias en los diseños curriculares.

Resulta, entonces, necesario conocer los cambios en las representaciones, concepciones y enfoques acerca del proceso que se está llevando a cabo, así como en la práctica docente que se deriva de estos cambios. Efectivamente, el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje exige el desarrollo de un perfil docente y de roles diferentes a los tradicionales en el entorno universitario. Se requiere pasar de un modelo centrado en la enseñanza, a un modelo centrado en el aprendizaje; donde el profesor es facilitador del aprendizaje, orientador y guía del alumno, creador y administrador de las condiciones que faciliten ese aprendizaje. A fin de conocer “*creencias de los profesores*”, se sigue la perspectiva expuesta en los trabajos de diversos autores como Munby (1982), Katherine Samuelowicz y John Bain (originalmente en Samuelowicz y Bain [1992], y luego “revisitada” en Samuelowicz y Bain [2001, 2002]).

En este sentido, las entrevistas en profundidad que se hicieron a docentes de la UNED perseguían conocer, bajo una perspectiva cualitativa, sus valoraciones sobre el proceso de adaptación al EEES en la universidad; y, especialmente, de cara a los objetivos principales del proyecto, cómo percibían y entendían la incorporación de las competencias genéricas en sus asignaturas, y cómo las estaban evaluando. Así mismo, con las entrevistas se buscaba determinar las dificultades y resistencias que encuentran los docentes en este nuevo contexto, las bondades del modelo y las soluciones que aportan para su implementación.

De este modo, se conoce la imagen que se han forjado a través de la experiencia, tanto del proceso en general, como acerca de las competencias genéricas en particular, y la traducción en forma de resultados de aprendizaje, formas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de su asignatura de su entendimiento del nuevo modelo. En este punto concreto, se les pregunta por el uso de protocolos de evaluación

homogéneos, como las rúbricas: si las conocen, cómo las han diseñado, cuáles han sido los primeros resultados en su aplicación y el *feedback* que han tenido por parte de los profesores-tutores y los alumnos en su implementación. En el caso de aquellos que desconocían las rúbricas, se muestra un ejemplo, con el que se valora la familiaridad real del docente con el instrumento, sus reacciones iniciales y las primeras impresiones sobre su posible uso.

Se eligieron diferentes perfiles para la elección de los equipos docentes a entrevistar, que se resumen en la Tabla 4.2, conforme a los siguientes criterios: a) asignaturas implantadas en el curso 2009/10, tanto con rúbricas (2 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 2 de Humanidades y 2 de Enseñanzas Técnicas) como sin rúbricas (1 de Ciencias Sociales y Jurídicas y 1 de Humanidades); b) asignaturas por implantarse en 2010/11 (1 de Ciencias Sociales y Jurídicas); c) profesores con proyectos de *redes de investigación en innovación docente* de la UNED que han investigado con el uso de rúbricas (1 de Ciencias Sociales y Jurídicas y 2 de Humanidades); d) docentes que han participado en procesos formativos impartidos por el IUED en los que se han utilizado rúbricas (1 de Ciencias Sociales y Jurídicas y 1 de Humanidades); y e) docentes que son coordinadores de titulación, dado su perfil de observadores de distintos diseños curriculares y testigos directos del proceso de implantación, tanto de grados implantados en 2009/10 (3 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 1 de Humanidades y 1 de Enseñanzas Técnicas), como de grados que se implantarán en el curso 2010/11 (2 de Ciencias Sociales y Jurídicas, 1 de Enseñanzas Técnicas y 1 de Ciencias Experimentales).

**Tabla 4.2. Criterios de selección para las entrevistas a equipos docentes de la UNED**

Criterio de selección	Área Académica	Número de entrevistados/as
Asignaturas implantadas en 2009/10	CC Sociales y Jurídicas	2
	Humanidades	2
	Enseñanzas Técnicas	2
Sin rúbricas	CC Sociales y Jurídicas	1
	Humanidades	1
Asignaturas por implantar en el curso 2010/11	CC Sociales y Jurídicas	1

Proyectos de innovación docente de la UNED que han investigado con el uso de rúbricas	CC Sociales y Jurídicas	1	
	Humanidades	2	
Participantes en procesos formativos en los que se han utilizado rúbricas	CC Sociales y Jurídicas	1	
	Humanidades	1	
Coordinadores de titulación	Grados implantados en 2009/10	CC Sociales y Jurídicas	3
		Humanidades	1
		Enseñanzas Técnicas	1
	Grados por implantar en 2010/11	CC Sociales y Jurídicas	2
		Enseñanzas Técnicas	1
		CC Experimentales	1
Total		23	

En total, se entrevistó a 23 docentes de la sede central de Madrid, correspondientes a los grados de Ciencia Política y de la Administración, Derecho, Educación Social, Estudios Ingleses, Historia del Arte, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Electrónica Industrial y Automática, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Informática, Pedagogía, Psicología, Química y Sociología.

Se elaboró diferentes pautas de entrevistas (ver Apéndices B.2, B.3 y B.4), flexible, de modo que permitiera conocer en profundidad las opiniones y experiencias de los equipos docentes. Las entrevistas se transcribieron y, con ayuda del programa *Atlas.ti*, se codificaron. Posteriormente, se realizó un análisis comparado siguiendo los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Scott, 2007).

## **4.4. Resultados de la evaluación de los materiales didácticos de los Grados implantados en la UNED, y de las entrevistas a equipos docentes de esta Universidad**

### **4.4.1. Análisis del diseño de las asignaturas de los nuevos Grados en la UNED**

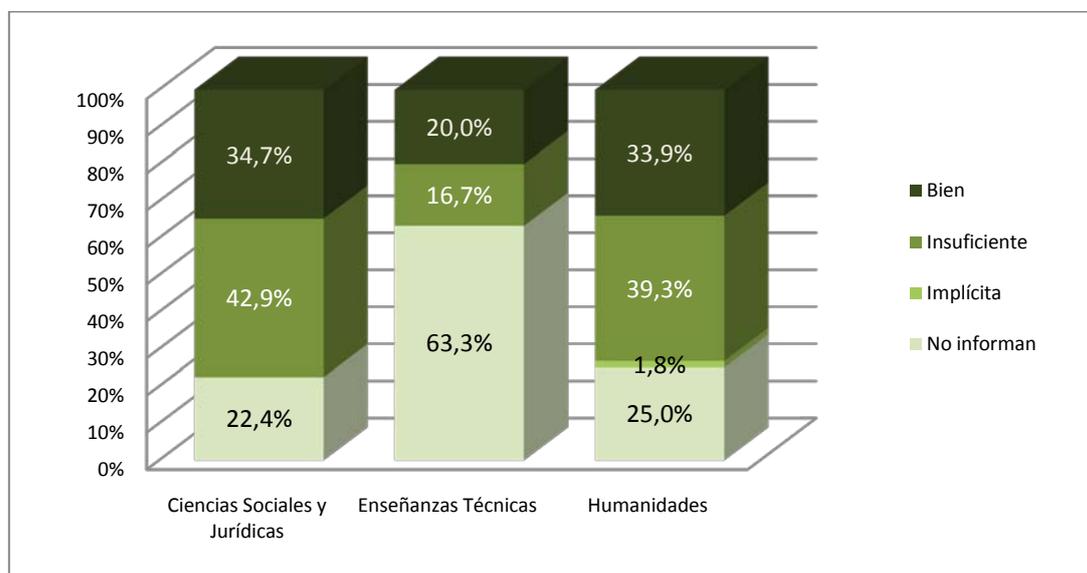
Para adaptar las asignaturas a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, las facultades y escuelas de la universidad han elaborado las correspondientes memorias de verificación de títulos de Grados. Estos documentos incluyen expresamente las competencias genéricas y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios. Para el proceso de elaboración, el profesorado cuenta con la normativa aplicable, libros blancos, bibliografía de referencia y diversos documentos elaborados por el *Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED)*, dependiente del *Vicerrectorado de Innovación y Apoyo Docente* de la UNED, que tiene como objetivo principal la mejora de la calidad de la enseñanza a distancia y el perfeccionamiento de su propia metodología, a través de la evaluación los materiales didácticos y de la actividad docente, de la formación del profesorado y de la investigación institucional.

Una vez aprobadas las memorias de verificación de títulos de Grados por la *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*, los equipos docentes las utilizan como guía para el diseño de sus asignaturas. Así, identifican y seleccionan las competencias, tanto genéricas como específicas, que formarán en sus asignaturas, de acuerdo con las fijadas en la correspondiente memoria del Grado. Igualmente, deciden sobre los resultados de aprendizaje que esperan de los estudiantes, los contenidos a formar, las actividades prácticas y el sistema de evaluación previsto. El IUED ha apoyado al profesorado en este proceso mediante cursos, reuniones de trabajo, la creación de una comunidad virtual de docentes, manuales con orientaciones, etc. Esta asesoría ha sido de utilidad para los entrevistados en el diseño de sus asignaturas.

*Nosotros somos tres profesores del equipo y como pensamos era un poco siguiendo las indicaciones que han dado desde el IUED y otras informaciones que hemos recibido en otras reuniones. O sea, la idea siempre ha sido seguir los criterios que ha presentado la UNED. No pensar en el EEES como tal, sino por lo que la UNED ha apostado, puesto que es una universidad a distancia y posiblemente sus criterios iniciales son distintos de otras universidades. Por tanto, fuimos fieles a las directrices marcadas, o lo que entendimos nosotros, con los documentos con que partíamos, las reuniones a las que asistimos y los cursos que recibimos [Caso 22- Enseñanzas Técnicas].*

En cuanto a la incorporación de competencias genéricas en las guías de estudio de las asignaturas de los grados implantados en la UNED en 2009/10, se observa que cerca del 75% informan a sus estudiantes de las que desarrollarán durante el curso, como puede observarse en la Figura 4.1<sup>10</sup>.

**Figura 4.1. Asignaturas que informan sobre las competencias genéricas, por Áreas**



<sup>10</sup> Para el análisis, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: **No informar**: para las asignaturas en que los equipos docentes no hubiesen informado en las guías de estudio en qué competencias genéricas iban a formar. **Implícita**: aplicable a los casos en que, no habiendo señalado expresamente que formarían en una competencia genérica, ésta se estuviera trabajando indirectamente por el tipo de actividades de aprendizaje elegidas o por el sistema de evaluación aplicado (por ejemplo, con comentarios de textos se entrenan las competencias de *comunicación y expresión escrita, aplicación de los conocimientos a la práctica y razonamiento crítico*). **Insuficiente**: cuando se informa de las competencias genéricas, por ejemplo, al listarlas, pero luego no se da mayor información que facilite a los estudiantes entender a qué se refieren los equipos docentes con esas competencias. **Bien**: cuando los equipos docentes no sólo señalan en qué competencias genéricas formarán en sus asignaturas, sino que además las definen de manera que no haya equívoco en su concepción.

En la Figura 4.1 se observa, además, que en las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y en la de Humanidades la incorporación de las competencias genéricas se ha hecho siempre de una manera explícita, aun cuando se diera el caso de que fuera de manera insuficiente (ya porque sólo enuncia las competencias genéricas a formar sin explicar a qué se refiere por ellas o cómo se trabajarán y evaluarán en la asignatura, por ejemplo). En todo caso, las asignaturas del grado de Filosofía y Economía destacan por la calidad en la manera de informar sobre estas competencias, y le siguen las de Educación Social, Estudios Ingleses, Historia del Arte y Sociología (ver Apéndice B.5, Tabla B.1).

No obstante, llama la atención que aun haya asignaturas de Grados implantados que no informan en sus guías de estudio sobre las competencias genéricas en las que formarán a sus estudiantes. Es el caso de 19 asignaturas de las Ingenierías Eléctrica; Electrónica, Industrial y Automática; y Mecánica; ó 14 asignaturas en el grado de Humanidades y 11 en el de Ciencias Sociales y Jurídicas (Apéndice B.5, Tabla B.1).

Esta situación pudiera explicarse por las resistencias que aún existen en el profesorado a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, percibidas en algunas entrevistas realizadas a docentes de la UNED.

Otra posible explicación al hecho de encontrar un número significativo de asignaturas en las que no se incluyen competencias genéricas en las guías de estudio, es el desconocimiento generalizado sobre la terminología asociada al EEES, que, además, está en constante revisión y transformación. De hecho, se pueden identificar casos en los que, en el afán de ejecutar procedimientos supuestamente derivados del conocimiento del nuevo paradigma, se realiza una suplantación terminológica que no lleva asociado un cambio conceptual ni menos epistemológico. La comprensión de la terminología es una de las mayores dificultades que se les ha presentado a los docentes entrevistados, independientemente del área de conocimiento al que pertenezcan, a pesar de las sesiones informativas y documentos proporcionados a los docentes durante el proceso. Conocer y comprender los conceptos asociados al EEES ha sido el paso obligado para la mayoría de los docentes entrevistados:

*¿Cómo lo planteé? Bueno, me leí veinte veces todos los documentos que nos enviasteis. [...] Yo lo que he hecho es eso, un poco leer estos documentos, mirar e intentar entender lo que son las estrategias, las competencias, los resultados de aprendizaje, las tareas, en fin, una serie de cosas. Ha sido un poco también aprender la terminología y la nomenclatura, porque no estábamos nosotros acostumbrados a lo mejor a usar los términos que ahora Bolonia ha difundido, o potenciado [Caso 21-Humanidades].*

Más allá de la terminología, sin embargo, se observa que en algunos casos se ha conservado el énfasis en la transmisión de conocimientos y en la evaluación de los contenidos, y el nuevo modelo ha sido confundido como un cambio metodológico. Efectivamente, se encuentran casos en que se han virtualizado los cursos o se ha incluido la evaluación continua pero sin la transformación epistemológica y pedagógica asociada. Por ejemplo, asignaturas en que la virtualización consiste únicamente en poner a disposición de los estudiantes documentos en formato *.pdf*, o se crean los foros pero no se incentiva la participación en ellos; o asignaturas en que la evaluación formativa se reduce a la realización opcional de alguna actividad, con escaso peso en la calificación final y con la condición de haber aprobado el examen presencial, como lo manifiestan algunos entrevistados:

*Incluso en otras universidades, desde mi punto de vista lo que estamos haciendo es reproducir viejas estrategias dándole un aire o un perfil de modernidad –hablo de modernidad entre comillas-, diseñando documentos en un escenario virtual, por ejemplo, pero con estrategias metodológicas antiguas, viejas [...]. El profesorado lo que hace, en general, con estas viejas estrategias es organizar los contenidos de una forma determinada y decir al alumnado: «pasa por todos esos contenidos y al final reproducémoslos en un examen o en un trabajo...» [Caso 23-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

En cuanto al propio diseño de la asignatura, es usual que los docentes tengan en consideración, sin especiales dificultades, la programación oficial de la disciplina y las determinaciones legales, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular (plan de estudios, perfil profesional al que estará dirigida la asignatura, en qué curso estará ubicada, su duración, recursos disponibles, etc.), las directrices de los

Departamentos, así como la propia visión de la disciplina y su didáctica, la experiencia docente y el estilo personal, entre otros factores (Zabalza, 2003).

De todos esos factores, los cuatro pilares en los que los docentes fundamentan la planificación de sus asignaturas con mayor atención y detalle son: los contenidos, el perfil profesional, las características de ingreso de los estudiantes, y los medios o recursos con los que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se verá a continuación y siguiendo ese orden.

1) **Contenidos:** en el caso de la UNED, tradicionalmente, el profesorado ha prestado un cuidado especial a los contenidos a ofrecer a partir de la elaboración de materiales didácticos, base del modelo de educación a distancia de las universidades a distancia. De hecho, cuando se le preguntó a los entrevistados cómo iniciaban su proceso de diseño de las nuevas asignaturas, la mayoría hizo referencia a los contenidos. Esta acción se identifica con el llamado "enfoque intelectual" (D'Andrea, 2003), por el cual los docentes empiezan haciendo una lista de los temas que desean cubrir en su curso, poniendo énfasis en los contenidos disciplinarios; en definitiva, en definir qué es lo que el docente quiere que el estudiante aprenda.

Ahora bien, el EEES requiere, además, que los docentes -de manera consciente- tomen decisiones sobre una amplia gama de consideraciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Requiere, por ejemplo, identificar las competencias, tanto genéricas como específicas, en las que el estudiante se formará y definir qué será capaz de hacer una vez culminado el curso (que serían los denominados resultados de aprendizaje). Los docentes que ponen el énfasis en estos resultados de aprendizaje se identifican con el "enfoque sistemático" (D'Andrea, 2003). La adaptación a los nuevos Grados ha permitido a los docentes de la UNED tener un marco para reflexionar más allá de los contenidos, también en el para qué y en el cómo mediante la definición de las competencias y los resultados de aprendizaje:

*Fíjate, la asignatura de la Licenciatura era anual, de 10 créditos y tenía 18 temas [...]. En el Grado, a esa misma asignatura le hemos cambiado completamente la orientación de acuerdo con los criterios de Bolonia. ¿Qué hemos hecho? Reducir materia, reducir contenidos y, sin embargo, tratarlos en más profundidad para hacer que el alumno reflexione, que el alumno desarrolle un espíritu crítico, que desarrolle*

*su capacidad lectora, que desarrolle su capacidad de trabajo en equipo y, además, de pensar. Y lo hemos reducido a 10 temas. [...] Lo único que hacemos es: lo que antes pedíamos que leyeran –pero, bueno, si no lo leían pues no pasaba nada-, ahora exigimos que lo lean [Caso 07-Humanidades].*

2) El segundo pilar en que se fundamenta la planificación de la asignatura es el del **perfil profesional** de los estudiantes. En el marco del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, además del tradicional perfil en cuanto a las competencias específicas de cada titulación, se requiere un diseño curricular basado en las competencias genéricas, como lo manifiestan los entrevistados:

*Tuvimos que [...] elegir muy cuidadosamente qué íbamos a abordar, con unos objetivos claros, y que los alumnos lo vieran práctico, útil y que de verdad le sirviera en un futuro profesional. Es decir, si estudiaban algo que no fuera como se ha enfocado ahora que la gente dice: «las Humanidades nos dejan de lado...». No, sino que esa persona cuando llega a un puesto de trabajo, puedan decir: «esta persona es súper válida porque reflexiona [...], conoce [...], podría encajar en distintos campos». [Caso 19-Humanidades].*

3) El tercer factor importante para la planificación es conocer las **características de ingreso de los estudiantes**. No obstante, una de las dificultades con las que se encuentran los profesores de universidades a distancia, como la UNED, es no poder conocer previamente -y con la mayor exactitud posible- las características del alumnado que ingresaría en los nuevos Grados. Muchos han tenido que hacer cambios en la planificación de la asignatura una vez iniciado el curso para adaptarse al perfil y nivel de los estudiantes matriculados; otros han utilizado los recursos de la plataforma informática para hacerles encuestas exploratorias:

*Yo les hice una encuesta inicial al principio, para saber más o menos de dónde... qué han estudiado, cuánto tiempo le dedican al estudio, etc. Es anónima, pero a mí me sirve aprender cosas de los estudiantes que vamos a tener. Como no les conoces personalmente... Saber a qué te enfrentas y a qué se enfrentan ellos; de dónde parten y a dónde queremos que lleguen [...]. Entonces, yo ahí ya sabía de dónde venían [bachillerato, COU o FP]. También a la hora de planificar cómo cuentas las*

*cosas y los apuntes que pones. [...] Pues les recomiendas el Curso '0', o puedes darles otra serie de actividades [Caso 14-Enseñanzas Técnicas].*

4) El cuarto pilar para la planificación de las asignaturas se refiere a los **medios o recursos con los que se dispone**, por ejemplo, las tecnologías de información y comunicación, especialmente importantes en modalidades de *blended-learning*. La mejora en los recursos tecnológicos, especialmente los virtuales, del modelo educativo de la UNED es uno de los avances propulsados en buena medida en los últimos años por las necesidades derivadas de la adaptación al EEES. La migración de la antigua plataforma WEBCT a la aplicación aLF (plataforma de código abierto desarrollada por la UNED a partir de DotLearn), ha sido un reto para la mayoría de los docentes; complementada con un plan de formación por parte del IUED y el servicio técnico del *Centro de Servicios Informáticos* (CSI) de la universidad. No obstante, para algunos entrevistados el hándicap fundamental tiene que ver con las habilidades informáticas de los profesores, ya sea debido a la edad o por la resistencia al cambio del entorno tecnológico.

En todo caso, la adaptación al EEES también ha supuesto para los docentes, de manera generalizada, no sólo adaptar sus asignaturas a la nueva plataforma utilizando los servicios y herramientas que ésta les permite, sino también preparar las actividades de aprendizaje de los contenidos en coherencia con ese entorno virtual, potenciando el gran cambio pedagógico de facilitar a los estudiantes el aprendizaje:

*Somos un equipo de cuatro personas y hemos hecho una división de tareas entre la elaboración del material teórico, la elaboración del material de actividades y la integración del curso (actividades y tal), que esa es mi parte: cómo lograr un curso muy interactivo, muy relacionado el virtual con el texto, con la práctica [...]. Y sí, nos hemos planteado hacerlo así precisamente para poder cubrir o cumplir con los requisitos de un curso orientado, integrado, que sea muy holístico y muy fluido entre los distintos recursos, ya sea con videos, con texto, con actividades [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Se puede decir, incluso, que la plataforma virtual resulta un entorno favorable para modelos de enseñanza-aprendizaje centrados en el estudiante, activos y participativos. En efecto, los docentes adscritos a concepciones socializadoras del conocimiento en las

licenciaturas, ahora utilizan el nuevo entorno virtual -más orientado a las metodologías activas y participativas-, como un instrumento protagónico en su práctica docente. Así, la plataforma virtual maximiza las posibilidades de que los estudiantes construyan colaborativamente su conocimiento:

*En principio, lo que tengo muy claro es que este nuevo grado va a llevar las tecnologías digitales incorporadas de forma transversal a cada uno de los temas que contempla la propia asignatura. La plataforma digital que voy a trabajar va a tener todo el protagonismo que me deje la propia Universidad; y voy a tratar de que realmente el alumnado que vaya a estudiar mi asignatura [...] construya de una forma adecuada su propio conocimiento [Caso 23-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

#### **4.4.2. Las competencias genéricas en las asignaturas de los nuevos Grados**

¿Cómo se han planteado las competencias genéricas en la UNED, como institución que incorpora una metodología semipresencial o en línea? En la UNED, cada titulación recoge en el Plan del Grado (memoria de verificación) las competencias genéricas con el nivel de desarrollo que considere oportuno y con el plan de formación más adecuado para sus futuros titulados. Por su parte, los equipos docentes eligen las competencias genéricas a desarrollar conforme a las de la materia a la que pertenece su asignatura, siguiendo la memoria de verificación de su titulación. De ellos también es la responsabilidad de las decisiones en cuanto a cuáles, cómo y en qué gradación serán desarrolladas esas competencias genéricas.

Pero ¿cómo resuelven las Facultades y el profesorado en general la definición e identificación de las competencias genéricas? Es decir, ¿de dónde obtienen información para decidir cuáles formarán y cuáles no? La decisión sobre las competencias que se desarrollarán en la asignatura es fundamental en el nuevo modelo. En efecto, alrededor de las competencias establecidas girará la planificación de la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las modalidades, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación (De Miguel *et al.*, 2005). Para esa selección, las Facultades y

los docentes toman en cuenta los libros blancos, el *Proyecto Tuning* y, especialmente, como lo manifiestan los entrevistados, el documento institucional denominado [Mapa de Competencias Genéricas de la UNED](#) (Sánchez-Elvira, 2008b):

*[...] nosotros las elaboramos un poco en función de los objetivos, de lo que se esperaba del alumno de Derecho. Y elaboramos una serie... no me acuerdo si eran 10 ó 12 competencias específicas [...] desde el punto de vista jurídico. [...] Y luego utilizamos las competencias genéricas o transversales de la UNED. Y, por ejemplo, la opción que cogimos en Derecho fue que no se repartieran en las materias, sino que todas las materias contribuyeran en mayor o menor medida a esas competencias. Por ejemplo, el uso de las TIC: pues aquí es tan fundamental como que un alumno desde primero tiene que saber utilizarlas [Caso 02-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Aunque en el análisis de las guías de estudio se encuentran casos puntuales en que los equipos docentes eligieron competencias genéricas distintas a las del mapa de la UNED, lo cierto es que destaca el hecho de haber utilizado un instrumento común propuesto a toda la institución, que incluye todas aquellas que la Universidad ha considerado identificativas de sus egresados.

¿Cómo se han planteado los equipos docentes la incorporación de las competencias genéricas en el diseño curricular de la asignatura? Además de llevar a cabo esta labor basándose en la propia experiencia docente y el estilo de los Departamentos, el profesorado tiene a su disposición diversos documentos de orientación, elaborados por el IUED (IUED, 2008). De esta manera, los equipos docentes diseñan sus asignaturas en términos de las competencias a adquirir, tanto las específicas (propias de la titulación) como genéricas:

*En relación a la temática que realmente más interesa, que son las competencias, nosotros en la contextualización de la asignatura [...] hacemos referencia, sobre todo, a las competencias; tanto transversales, genéricas o generales, como luego las competencias específicas relacionadas con [...] nuestra área de conocimiento [...]. Sería, básicamente, el primer nivel de concreción curricular que nos va a orientar un poquito lo que es todo el diseño de la asignatura. Es decir, para qué vamos a*

*formar a este profesional, y esta asignatura para qué va a hacerle útil [Caso 18-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Ahora bien, el análisis de las guías de estudio de las asignaturas implantadas en 2009/10 refleja qué competencias genéricas fueron elegidas para el primer curso, y de qué modo los equipos docentes las comunicaron a los estudiantes. Los resultados se presentan siguiendo la clasificación de las 4 grandes categorías o áreas competenciales del mapa de competencias genéricas de la UNED, a saber: Gestión autónoma y autorregulada del trabajo; Gestión de los procesos de comunicación e información; Trabajo en equipo, y Compromiso ético.

#### 4.4.2.1. Las competencias genéricas de Gestión autónoma y autorregulada del trabajo

Esta primera área competencial está dividida, a su vez en tres subcategorías: competencias de gestión y planificación, competencias cognitivas superiores, y competencias de gestión de la calidad y la innovación, dado que en la elaboración del mapa de competencias genéricas se entendió que estas competencias respondían al ciclo del aprendizaje y trabajo autorregulados (establecimiento de metas, planificación, ejecución, monitorización y autoevaluación con propuestas de mejora) (Sánchez-Elvira, 2008a; 2008b).

El aprendizaje autónomo y autorregulado, competencias de la subcategoría **Gestión y planificación**, es uno de los principios metodológicos del EEES que es propia de la modalidad de enseñanza a distancia y semi-presencial de la UNED. Estos elementos hacen que para esta Universidad la adaptación de su metodología al EEES no debiera requerir de cambios demasiado drásticos, como lo manifiestan los entrevistados:

*En cuanto a articulación o estructuración de materiales, hombre, un poco hay que repetir lo que siempre se dice en cuanto a la UNED: que la UNED ya está hecha un poco al Espacio Europeo. O sea, es el aprendizaje centrado en el alumno. Es un aprendizaje centrado en la interactividad. Es un aprendizaje centrado en el aprendizaje autónomo, por tanto con muchos ejercicios de autoevaluación. Y eso ya lo tenía en mi curso de cuarto de Filología [Caso 10-Humanidades].*

No obstante, al analizar las competencias genéricas de esta subcategoría se observa que éstas no se han explicitado mayormente en las guías de estudio de los nuevos grados en la UNED, como lo refleja la Figura 4.2. En la misma, destaca que en el 91% de los casos ni siquiera aparece la competencia de *Iniciativa y motivación*<sup>11</sup>. Por otro lado, casi las tres cuartas partes de las asignaturas desarrollan de manera 'Implícita' las competencias de *Planificación y organización* y de *Manejo adecuado del tiempo* (por la propia metodología de la UNED y, sin embargo, los equipos docentes no lo han señalado expresamente en sus guías de estudio<sup>12</sup> (ver datos detallados Apéndice B.5, Tabla B.2).

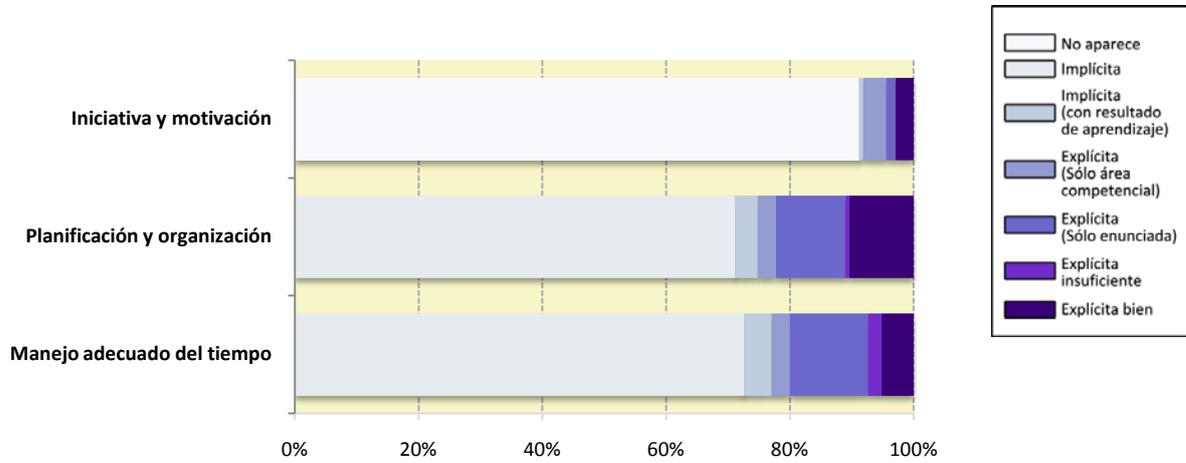
---

<sup>11</sup> Sólo 2 de las 135 asignaturas informan de una manera adecuada -'Explícita bien'-que formarán en esta competencia genérica, correspondiente a una asignatura del grado de Estudios Ingleses (*Literatura inglesa: Ejes de la literatura medieval y renacentista*); y a una misma asignatura (*Álgebra*), que se imparte en Ingeniería Eléctrica; Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática, y en Ingeniería Mecánica.

<sup>12</sup> En el caso de 'Planificación y organización' se ha explicitado de una manera adecuada en asignaturas de nueve grados, a saber: Educación Social (*Derechos Humanos y Educación*); Estudios Ingleses (*Literatura inglesa: Ejes de la literatura medieval y renacentista*); Filosofía (*Antropología Social I y Antropología Social II*); Geografía e Historia (*Historia de la Filosofía Antigua y Medieval, e Historia del Arte de la Baja Edad Media*); Historia del Arte (*Historia del Arte de la Baja Edad Media*); las tres Ingenierías (*Álgebra y Cálculo*); y Psicología (*Psicología Social*).

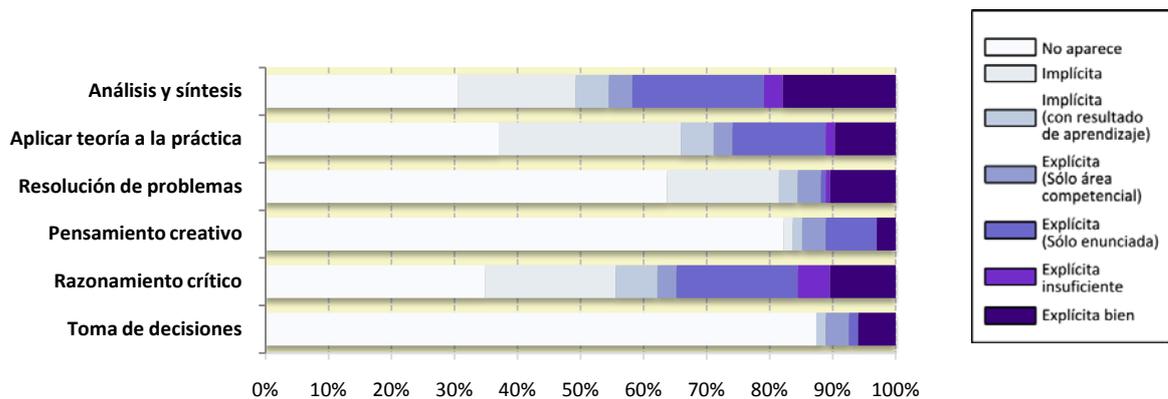
También en 5 asignaturas se ha incorporado la competencia de 'Manejo adecuado del tiempo' de una manera destacada: *Antropología Social II e Historia Moderna y Contemporánea*, de Filosofía; *Cálculo*, de las tres Ingenierías; *Literatura inglesa: Ejes de la literatura medieval y renacentista* de Estudios Ingleses; y *Psicología Social*, de Psicología.

**Figura 4.2. Competencias de gestión y planificación**



Las competencias genéricas de la subcategoría *Competencias cognitivas superiores* son, no sólo las más trabajadas por los equipos docentes, sino también las más explicitadas en las guías de estudio (Figura 4.3.).

**Figura 4.3. Competencias cognitivas superiores**



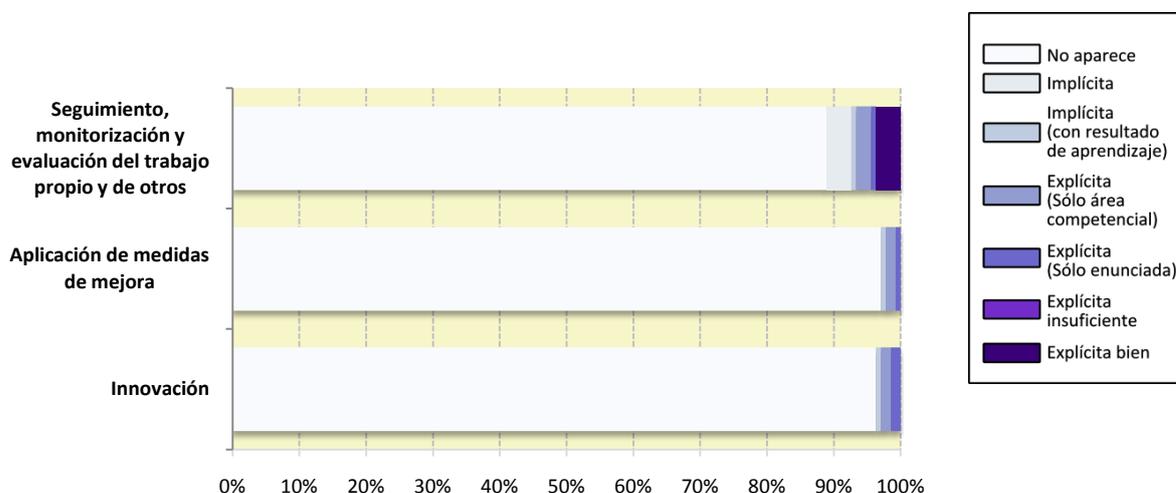
Cierto es que este tipo de habilidades son propias de la educación superior y a las que los docentes prestan especial atención. Suelen incluirse como criterios de evaluación, por lo que los estudiantes universitarios, en general, deben demostrar que saben analizar y sintetizar, aplicar los conocimientos a la práctica, ser críticos y creativos (es necesario recordar, asimismo, que son todas ellas competencias recogidas para el nivel de grado en el MECES). Al respecto, los entrevistados manifiestan lo siguiente:

*[...] cuando tú les dices: «resuelve este problema»-, tú vas a saber si se han sabido organizar, saben distinguir cuáles son las hipótesis, saben plantear a partir de esos datos un problema, y luego si lo saben resolver. Pues la capacidad de la gestión de la información, capacidad de análisis, capacidad de síntesis. También, por ejemplo, en el examen nosotros les hemos puesto preguntas que tienen que resolver en un espacio determinado; [...] tienen que poder responder, porque valoramos que sepan resumir lo que saben en ese espacio determinado [...]. Igual que cuando es un problema a desarrollar, es una aplicación de los conocimientos a la práctica [Caso14-Enseñanzas Técnicas].*

En el caso de la UNED, los equipos docentes de los grados de Humanidades -con diferencia- son los que más y mejor han explicitado en sus guías de estudio que formarán en estas competencias genéricas (ver datos detallados en Apéndice B.5, Tabla B.3). Este hecho puede explicarse por el alineamiento de competencias genéricas a formar y actividades de aprendizaje utilizadas (vgr., comentarios de textos, reseñas, trabajos individuales o en grupo).

La tercera y última subcategoría del área competencial ***Gestión autónoma y autorregulada del trabajo***, relativa a la *gestión de calidad y la innovación*, es la que los equipos docentes han incorporado en menor medida a sus diseños curriculares (Figura 4.4). Esto podría explicarse por ser asignaturas de primer curso, y que se haya decidido dejar para etapas cercanas al egreso el que los estudiantes innoven y apliquen medidas de mejora en sus trabajos y proyectos.

**Figura 4.4. Gestión de la calidad e innovación**



En todo caso, destacan los equipos docentes que toman en cuenta las autoevaluaciones de los estudiantes para efectos de valorar el aprendizaje adquirido (datos detallados en Apéndice B.5, Tabla B.4). La plataforma tecnológica de la UNED ha permitido que la autoevaluación sea incluida en los cursos virtuales de los nuevos Grados, No obstante, se requiere ir mejorando y ampliando las posibilidades de uso en este tipo de evaluación, a fin de ajustarse a los requerimientos de los equipos docentes.

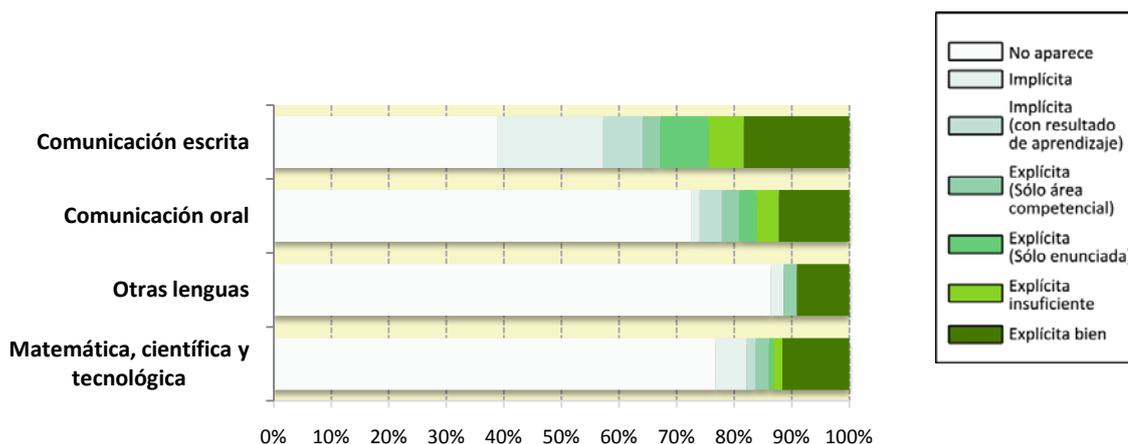
*Nos encontrábamos también un poquito encorsetados por lo que ofrecía la plataforma [...]. Entonces, solamente pueden hacerse pruebas de autoevaluación reales con pruebas objetivas, de respuesta de reconocimiento [...]. Sin embargo, también te permite pruebas de respuesta corta [...], hay la posibilidad de que los alumnos lo hagan, pero no hay la posibilidad de darles la respuesta correcta y que ellos la vean para que se autoevalúen, porque cuando metes eso te sale automáticamente: «esta prueba está sin evaluar». Quiere decir que quien la ha de evaluar es alguien que no es el alumno. ¿Cómo hemos solventado eso? Metiendo un archivo [...], con las preguntas sin responder y el archivo con las preguntas respondidas. [...] Pensamos que nuestros estudiantes son lo suficientemente maduros para utilizarlo correctamente [Caso 6-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

#### 4.4.2.2. Las competencias genéricas de Gestión de los procesos de comunicación e información

Esta área competencial se divide en dos subcategorías, a saber, las competencias genéricas de *Expresión y Comunicación*, y las de *Uso de herramientas de la sociedad del conocimiento*.

La subcategoría ***Expresión y Comunicación*** incluye competencias relacionadas con la expresión y comunicación eficaces a través de distintos medios y con distinto tipo de interlocutores. Es de resaltar el esfuerzo de los equipos docentes por formar en este tipo de competencias (Figura 4.5), dado que solía ser uno de los aspectos más demandados por alumnos que habían culminado sus estudios en la UNED. Efectivamente, en una reciente encuesta realizada a egresados de carreras de esta universidad (Luque, De Santiago, García-Cedeño y Gómez, 2009), las capacidades de oralidad (presentaciones en público) así como de escribir y hablar un idioma extranjero, presentan la valoración media más baja por parte de los encuestados, quienes manifiestan que la UNED apenas los ha entrenado en estas competencias (ver Apéndice B.5, Tabla B.5).

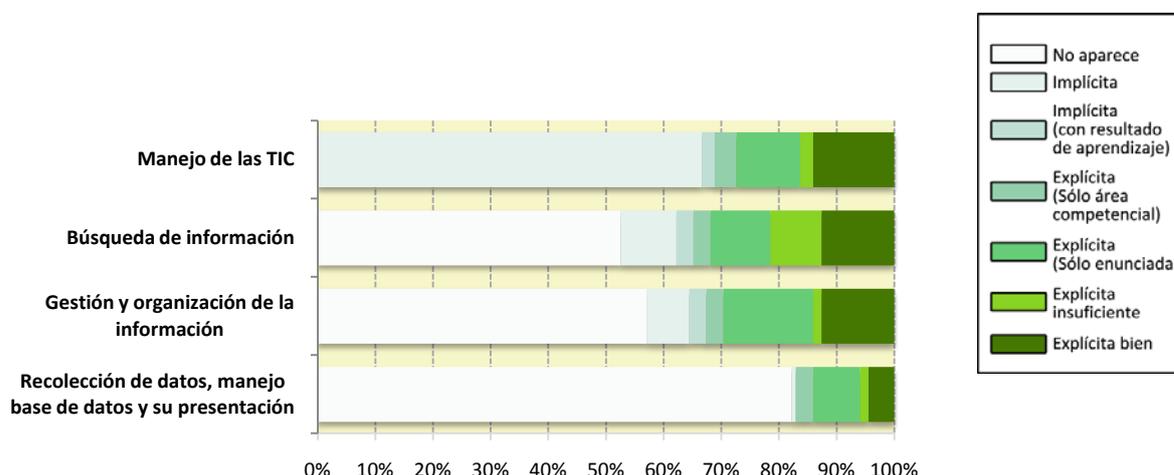
**Figura 4.5. Expresión y comunicación**



En la encuesta mencionada (Luque *et al.*, 2009), el uso de herramientas informáticas, pertenecientes a la subcategoría *Uso de herramientas de la sociedad del conocimiento*,

es otra de las competencias a la que los egresados dan puntuaciones más bajas. Ahora bien, esta encuesta se aplicó a estudiantes que egresaron en 2003, por tanto sus valoraciones se refieren a una experiencia formativa que se remonta principalmente a la década de 1990. Actualmente, los equipos docentes están incluyendo de manera expresa las competencias relacionadas con el uso eficaz de las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento, en el marco de virtualización de las enseñanzas de esta Universidad, como lo muestra la Figura 4.6 (ver Apéndice B.5, Tabla B.6).

**Figura 4.6. Uso de herramientas de la sociedad del conocimiento**



En todo caso, la novedad de la enseñanza por competencias y el desconocimiento previo del nivel de entrada de los estudiantes, ha obligado a algunos equipos docentes a cambiar sobre la marcha el diseño de sus asignaturas. Lo que puede verse como un hándicap, también resulta un escenario de aprendizaje para la comunidad académica de cara a ajustar los próximos cursos y coordinar mejor dentro de cada titulación el reparto de las competencias genéricas y su graduación:

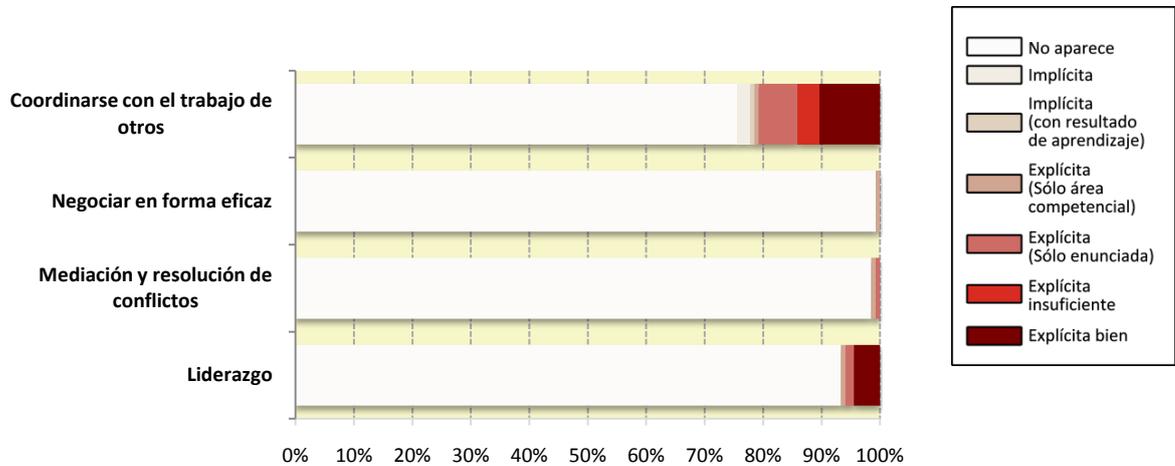
*Aunque en un principio teníamos la idea de que un estudiante universitario tenía que tener acceso a distintas fuentes de información [...], sin embargo, al poner en marcha la asignatura hemos visto que les creaba muchos problemas el tener que consultar distintas fuentes de información y que requería un cierto entrenamiento*

[...]. Tienen problemas con el acceso a la plataforma, algunos no tienen suficientes requerimientos en sus ordenadores para poderse bajar esos documentos, o no utilizan un navegador o no tienen mucha agilidad en el dominio de la informática [...]. Por lo tanto, nos hemos tenido que plantear que esa forma de introducirles en el acceso de la información en primero era excesivamente pronto, y que igual no nos competía a nosotras [...]. Y darles esa documentación como documentación complementaria [...]. Y ese ha sido uno de nuestros primeros aprendizajes [Caso 6-Ciencias Sociales y Jurídicas].

#### 4.4.2.3. Las competencias genéricas de Trabajo en equipo y diversos roles

La incorporación de competencias de **Trabajo en equipo y diversos roles** en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la UNED, tradicionalmente centrado en el trabajo individual, es quizá uno de los mayores retos en la implantación de los nuevos Grados. Aun hay mucho por hacer en esta línea, como se observa en la Figura 4.7 (datos detallados en Apéndice B.5, Tabla B.7). En todo caso, destacan de manera positiva asignaturas de Educación Social, Filosofía y Psicología que incorporan actividades grupales y colaborativas en sus asignaturas.

**Figura 4.7. Trabajo en equipo y diversos roles**



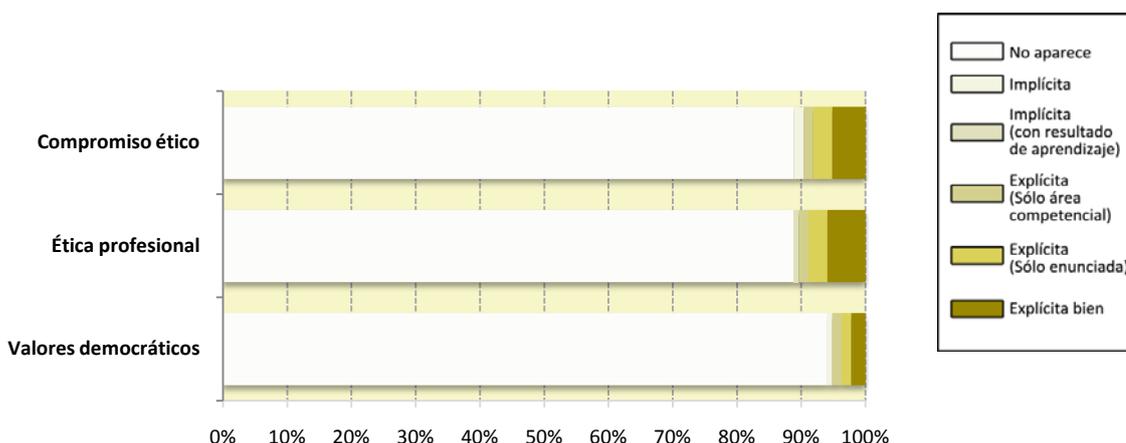
Varios de los docentes entrevistados manifestaron que este tipo de metodologías en modelos con altos niveles de matriculados puede resultar inviable, lo que explicaría la incipiente incorporación de actividades grupales; y que en cursos más avanzados ya podría desarrollarse actividades grupales. En todo caso, será interesante analizar su incorporación en asignaturas de cursos más avanzados y, especialmente, en los Máster de EEES. En efecto, los entrevistados señalan los niveles de matrícula como un factor a tenerse en cuenta:

*[...] tratar de adaptar ciertos aspectos que se dan en la Unión Europea a una universidad con una ratio tan elevada, pues también nos supone hacer más... ser más creativos [...]. Tener que tener otras iniciativas para poder corresponder a nuestros alumnos, y de igual manera que puedan estar en una universidad presencial. [...] El número de alumnos sí que nos condiciona mucho a la hora de concretar esas competencias, a la hora de diseñar las guías, a la hora de plasmar las actividades, a la hora de realizar la evaluación [Caso 18-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

#### 4.4.2.4. Las competencias genéricas de Compromiso ético

Con las competencias genéricas de *Compromiso ético*, la UNED pretende fomentar actitudes y valores éticos, especialmente vinculados a un desempeño académico responsable (por ejemplo, en la realización de trabajos sin plagios), con la deontología profesional y al desarrollo de los valores propios de las sociedades democráticas (vinculados a los derechos fundamentales y de igualdad). La Figura 4.8 refleja los avances en este tipo de habilidades y valores que los equipos docentes están situando en el primer curso de los Grados (ver datos en Apéndice B.5, Tabla B.8). No cabe duda que, por su dificultad y falta de experiencia en este tipo de competencias, los docentes deberán explorar nuevas fórmulas.

**Figura 4.8. Compromiso ético**



#### 4.4.3. Los resultados de aprendizaje en los nuevos Grados en la UNED

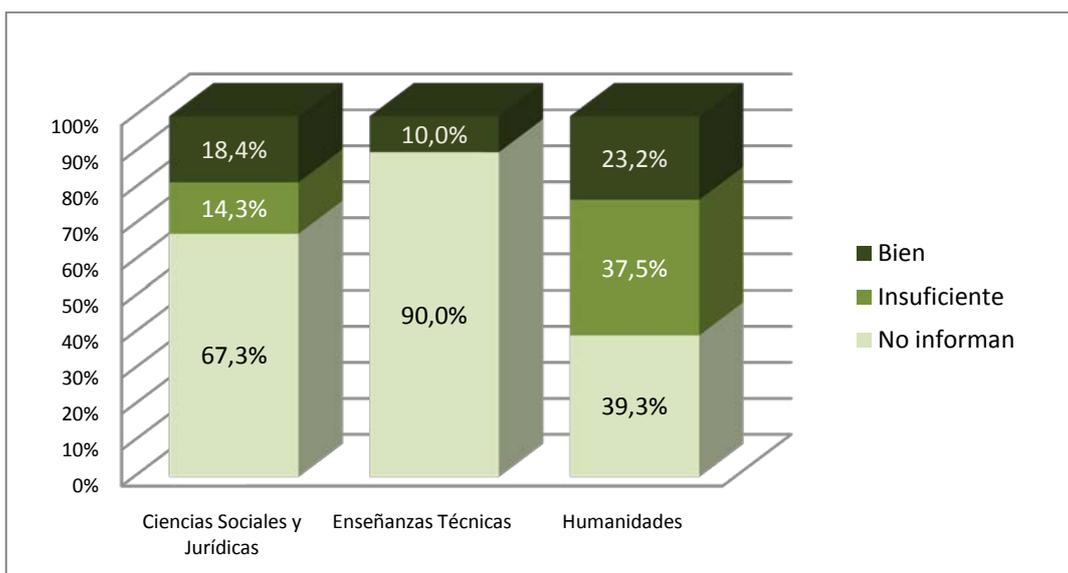
Al descender al ámbito de la materia y sus asignaturas, el diseño concreto de la planificación de las enseñanzas, los entrevistados prestan especial atención a los resultados de aprendizaje que el estudiante debe adquirir, vinculados a las competencias genéricas y específicas de su título:

*[...] ha sido un poco como darle una vuelta a la tortilla, no sé cómo decirlo, empezar a pensar qué es lo que queremos conseguir, qué resultados queremos*

*nosotros que el alumno consiga y, a partir de ahí, revisar un poco todo lo que se había hecho. A mí me ha encantado hacerlo, si quieres que te diga la verdad. Ha sido muy interesante porque ha sido como desempolvar un poco asignaturas que se vienen impartiendo desde hace tiempo y, entonces, ha estado interesante darle un poco un vuelco en este sentido [Caso 21-Humanidades].*

La Figura 4.9 muestra cómo los equipos docentes de los Grados de humanidades explicitan de manera adecuada, en mayor medida, los resultados de aprendizaje asociados a las competencias genéricas que formarán en sus asignaturas (Apéndice B.5, Tabla B.9).

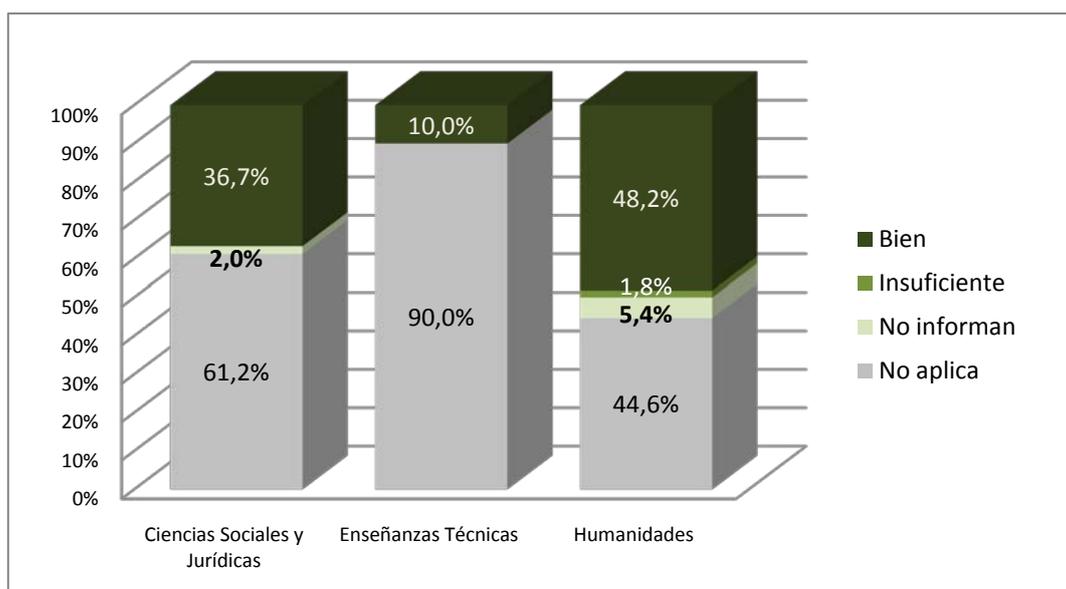
**Figura 4.9. Asignaturas que definen los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas a formar**



Es necesario señalar que son mayores los logros alcanzados acerca la explicitación de los resultados de aprendizaje relacionados con las competencias específicas en las guías de estudio; pero dado que este estudio se refiere a las competencias genéricas se ha optado por destacar lo que a éstas se refiere. En todo caso, el conocimiento y experiencia del profesorado en el diseño curricular basado en el contenido de sus disciplinas, frente a la novedad de incorporar las competencias genéricas, podría explicar esta situación.

Para que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje definidos para cada asignatura, el diseño curricular debe ser coherente con las estrategias metodológicas empleadas, a través de las actividades de aprendizaje propuestas y los sistemas de evaluación elegidos (Fink, 2003). La Figura 4.10 muestra -en porcentajes- esta coherencia interna en los nuevos grados de la UNED. La opción de 'No aplica' está referida a los casos que no definieron en las guías de estudio las competencias genéricas a formar, o que no señalaron los resultados de aprendizaje asociados a éstas, o que no indicaron las actividades de aprendizaje correspondiente; aunque no obsta a que todo ello sí lo hubieran hecho aplicado a las competencias específicas (detalles en Apéndice B.5, Tabla B.10).

**Figura 4.10. Existe coherencia entre las actividades de aprendizaje y los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas**



Ahora bien, el creciente incremento del número de estudiantes en la UNED<sup>13</sup> dificulta la posibilidad de evidenciar, con total seguridad, la obtención de los resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes, al decir de los docentes entrevistados. Será un

<sup>13</sup> En el curso académico 2009-2010, con la implantación de los primeros grados, se han matriculado más de 220.000 estudiantes. En el de Psicología, por ejemplo, la demanda ha aumentado a más de 12.000 estudiantes en su primer año (Sánchez-Elvira *et al.*, 2010).

proceso progresivo que requerirá de muchos ajustes y coordinación entre los equipos docentes y los profesores-tutores, responsables de la evaluación continua:

*[...] tengo 1.300 estudiantes y soy un único profesor en esta asignatura; y tengo además otras dos asignaturas. [...] Para mí, en principio es técnicamente imposible asegurarme de que los estudiantes han hecho las cosas correctamente. Porque, entonces, yo no haría otra cosa más que hablar con los tutores; pero al final los tutores a lo mejor dan un rodeo que me complicaba más que me facilitaban las cosas, porque tampoco sé muy bien las relaciones que tienen los tutores con los estudiantes. [...] Con estas posibilidades y estos recursos de que disponemos, no es una cosa de que podamos ir resolviendo de un curso para otro. Es decir, yo creo que se trata de crear una red a través de los tutores, crear una red lo suficientemente extensa, lo suficientemente eficiente y adaptada al funcionamiento del asunto que con el tiempo yo espero que nos permita acercarnos a los objetivos. Pero que por mi parte sería ilusorio pretender que yo puedo evaluar o que yo puedo corroborar con la mínima certidumbre lo que hacen 1.300 estudiantes [Caso 01-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

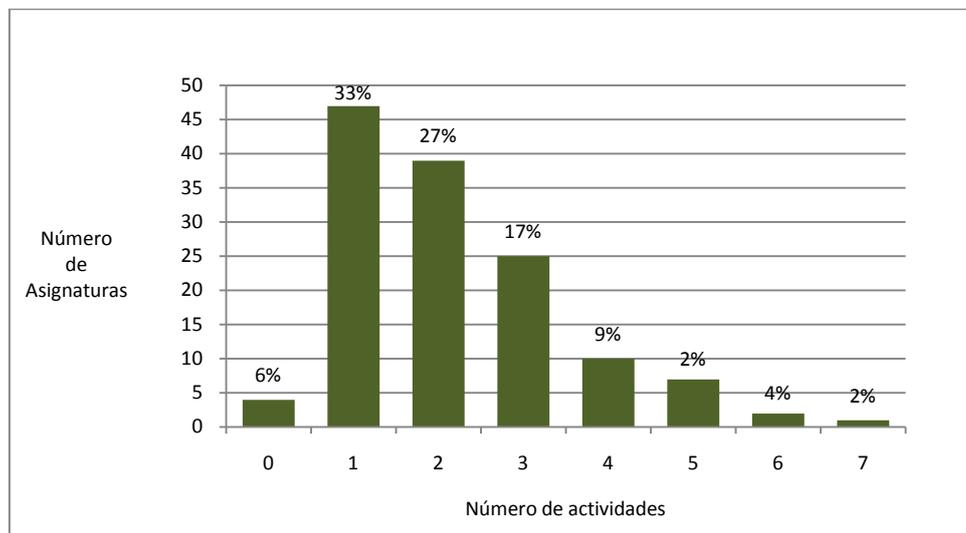
#### **4.4.4. Las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación en los nuevos Grados de la UNED**

Tradicionalmente, los modelos universitarios se han caracterizado por ser transmisores de conocimientos; en el caso de la UNED basado principalmente en la utilización de materiales escritos, con pocas actividades prácticas para los estudiantes y con un sistema de evaluación centrado casi de manera exclusiva mediante pruebas presenciales. Ahora, en el marco del EEES, los equipos docentes deben integrar metodologías más activas y participativas.

En los nuevos Grados se ha mantenido el sistema de evaluación basado en exámenes finales, integrándolo con la propuesta de un plan de actividades con evaluación continua mediante diversas actividades de aprendizaje (Figura 4.11). El análisis de las guías de

estudio muestra que los equipos docentes han incorporado a sus diseños curriculares diversas actividades, con una media de 2,18 por asignatura. La moda obtenida es '1' y la mediana es '2', con una desviación típica relativamente baja (cerca del 1,35).

**Figura 4.11. Asignaturas por número de actividades**



Por áreas académicas, se encuentra a Humanidades con una media de 2,39 actividades por asignatura (el grado de Estudios Ingleses, por ejemplo, tiene una media de 4,56 actividades; y una de sus asignaturas tiene 7 actividades, como caso extremo). Por su parte, Enseñanzas Técnicas presenta una media de 2,30 actividades; y Ciencias Sociales y Jurídicas tiene la media más baja, de 1,86 actividades. Así, los equipos docentes deben diseñar un sistema de evaluación continua orientado no solo a acreditar niveles de conocimiento sino también competencias.

No obstante, la incorporación progresiva de actividades en universidades que se caracterizan por un modelo basado en la educación a distancia o de carácter semi-presencial, plantea serios retos para el proceso de evaluación, especialmente si se considera que la evaluación debe ser formativa y de carácter continuado (Biggs, 2005, Brown y Glassner, 2004, 2007; Gibbs y Simpson, 2009). Reto aun mayor cuando se trata de universidades con altas tasas de matriculación, como así lo señalan los entrevistados:

*La matrícula de esta asignatura en el plan anterior, en el plan de Diplomatura, era cerca de 4.000 alumnos [...]. Pensábamos que se iba más o menos a mantener al pasarse a Grado. Y, claro, dos actividades por tema en una asignatura cuatrimestral con 3.000 alumnos... eran 6.000 actividades, ¡por tema! Y eran 8 temas. ¡Eran 48.000 actividades! Con lo cual era absolutamente fuera de lugar, incluso aunque las actividades fueran corregidas por los tutores. De cualquier forma, corregidas por los tutores eran, 50 alumnos por tutor, eran 100 actividades por tema; 8 temas, 800 actividades. En el tiempo que dispone un tutor para atender a sus alumnos no era viable. Entonces, pensamos que las actividades fueran optativas. Bien, pero aunque sean optativas, si hay mucha gente que las hace para el tutor es inviable corregirlas. [...] Pues fuimos reduciendo actividades [...]. Fuimos agrupando temas [...] y que tengan que utilizar conocimientos de varios temas y que tengan algo de creatividad personal, en donde ellos tengan que aplicar parte de su conocimiento o poner de manifiesto alguna de las competencias que queremos trabajar. Por ejemplo, si queremos trabajar la competencia de acceso a la información, no lo ponemos en la documentación necesaria para estudiar los contenidos, pero lo vamos a poner como requisito para hacer una actividad [Caso 6-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Los equipos docentes, al incorporar las actividades de evaluación continua, persiguen tres objetivos principalmente:

a) facilitar al estudiante la oportunidad de consolidar conocimientos y poner en práctica habilidades relacionadas con los resultados de aprendizaje y las competencias asignadas:

*La evaluación continua es estupenda porque yo creo que eso que a un alumno le den dos puntos... Muchos alumnos se quedan con un 5 ó un 6, y piensan: «bueno, a lo mejor es que no he rendido tanto en el comentario». Pero podría haberlo hecho mejor y en el examen se ha puesto como un flan o no le ha dado tiempo, y si tienen un punto más porque ha hecho sus reseñas [Caso 19-Humanidades].*

b) proveerle información sobre su proceso de aprendizaje (evaluación formativa):

*También nos intentamos apoyar en las directrices que se están estableciendo desde el Espacio Europeo de Educación Superior: que sea una evaluación continua, que sea una evaluación formativa. Intentar evitar las evaluaciones de tipo puntual, que son más bien evaluaciones punitivas; donde el alumno lo único que ve es que al final de, yo qué sé, cinco meses pues ha obtenido un 5 ó un 6. Nosotros lo que intentamos es que el alumno, a través de sus diferentes actividades, vaya viendo una cierta progresión [Caso 18-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

c) proporcionarle elementos de apoyo y reconocimiento de su trabajo durante el curso, contribuyendo en la calificación global de la asignatura:

*El resultado en la prueba presencial, salvo en algunos casos, vino a reflejar la nota de la prueba de evaluación continua. [...] Y, además, es la razón de ser de la prueba de evaluación continua. ¡Yo no la suprimiría jamás! Y, además, en el mundo anglosajón, que es un poco el modelo detrás del Espacio Europeo, las pruebas de evaluación continua forman parte del sistema desde hace décadas. Es una forma de llevar un seguimiento del alumno [Caso 10-Humanidades].*

La determinación de cómo se incorporará en la calificación final la evaluación continua con efectos en la calificación es responsabilidad exclusiva de los equipos docentes, en función del papel que las actividades tengan en los resultados de aprendizaje de la asignatura y en el desarrollo de las competencias. De este modo, en las guías evaluadas se encuentran casos donde las actividades se suman a la calificación del examen (evaluación aditiva), siempre que se haya alcanzado un mínimo requerido en la prueba presencial. En otro grupo de guías, los equipos docentes optan porque la calificación de las actividades represente un porcentaje de la nota del examen (media ponderada), siempre que se haya alcanzado un mínimo en éste. También se encuentran casos en los que las actividades de evaluación continua son obligatorias cuando su realización es condición imprescindible para la superación de la asignatura (evaluación obligatoria).

En todo caso, la mayoría de los equipos docentes deciden que las actividades tengan carácter voluntario. Principalmente hay dos factores que inciden en esta decisión: el elevado número de estudiantes matriculados y la falta de experiencia por parte de los profesores-tutores en la evaluación continua. No obstante, parte de los entrevistados animan a que la evaluación continua tenga más peso en la calificación final, no sólo por

optimizar todo el esfuerzo que se está llevando a cabo para integrar estas actividades en los diseños curriculares, sino también por el propio beneficio del estudiante y su aprendizaje:

*Yo pienso que es importante que ayude a aprobar, aunque se pueda aprobar sin hacerlo, pero que si tú tienes un 4, tú puedas aprobar. Porque eso también los motiva a hacerlo [...] A mí me decía ayer una tutora de una asignatura en que les cuenta a partir de 5, que los alumnos no hacían las PED<sup>14</sup>, porque no les compensa; [...] porque dicen: «total, el esfuerzo que me supone esto, a lo mejor si le dedico ese tiempo a estudiar puedo sacar un 5 más fácil que si no se lo dedico, y en todo caso si no saco el 5 no me va a servir» [Caso 05-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

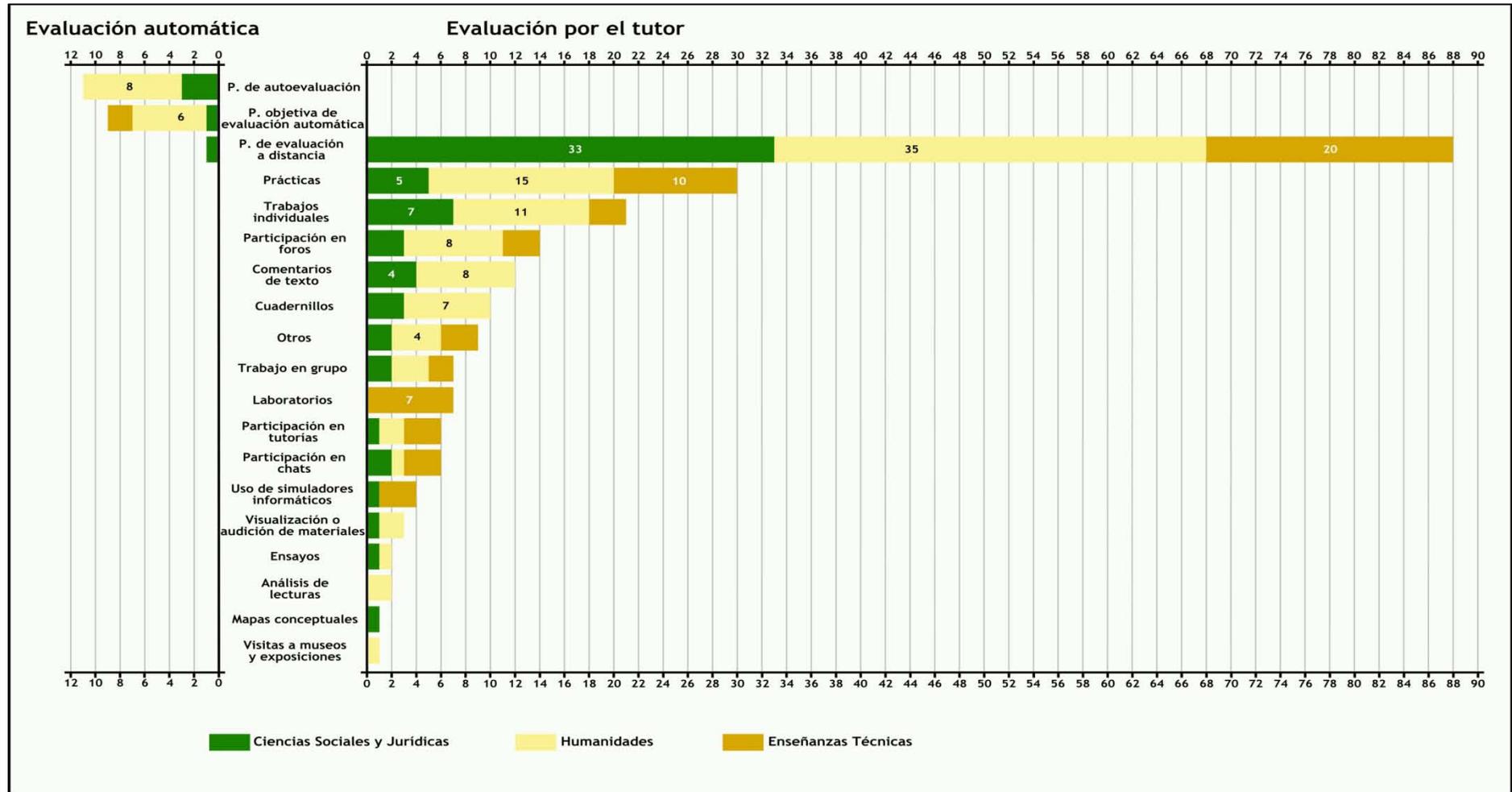
La evaluación de competencias requiere una evaluación que abarque conocimientos, destrezas y aptitudes y para ello se deben adoptar diferentes estrategias y procedimientos. Por ejemplo, combinar pruebas objetivas, con ensayos, trabajos (individuales o grupales), proyectos, informes de prácticas, ejecución de tareas reales o simuladas relacionadas con el ejercicio profesional, etc. En todo caso, son los equipos docentes los que, en función de las características de sus asignaturas, establecen las estrategias y los procedimientos más adecuados. Dado que la UNED es una universidad con una metodología *blended-learning* (o mixta), es decir, con apoyo presencial y virtual, la realización de pruebas de evaluación continua de los estudiantes puede realizarse, tanto a través de pruebas de corrección automática, suministradas por la plataforma virtual, como mediante actividades entregadas a través de la plataforma y actividades presenciales evaluadas durante las tutorías.

Es en estas últimas, donde la figura del profesor-tutor adquiere una relevancia notable, como se puede apreciar en la Figura 4.12. En este sentido, la evaluación continua de cada asignatura corre a cargo, fundamentalmente, del grupo de profesores-tutores asignado.

---

<sup>14</sup> En el modelo inicial de la UNED, las Pruebas de Evaluación a Distancia (PED) formaban parte de los materiales de aprendizaje que se facilitaban a los estudiantes para preparar sus asignaturas. En la mayoría de las Facultades, las PED cayeron en desuso por la falta de medios adecuados de tutorización, necesarios para facilitar a los estudiantes la realimentación que requiere este tipo de pruebas. Su progresiva incorporación en el marco del EEES ha requerido una reestructuración de los aspectos metodológicos y organizativos y, especialmente, del cambio en el rol del profesor-tutor en el seguimiento y evaluación de los estudiantes (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009).

Figura 4.12. Actividades realizadas, por Área y Tipo de Evaluación



A lo largo de los años, la orientación del modelo de la UNED hacia la transmisión de conocimientos y la evaluación mediante pruebas presenciales, centradas en medir conocimientos, provocó que la labor tutorial se centrara excesivamente en la resolución de dudas y en que el trabajo del tutor se concentrara casi exclusivamente en repetir miméticamente el modelo de clases característico de la enseñanza presencial. Ahora, con el EEES, la labor tutorial está orientada principalmente en la tarea de dirigir, moderar y evaluar actividades de aprendizaje, y reducir en consecuencia el tiempo dedicado a la impartición de "clases". Todo ello en estrecha comunicación y colaboración con el equipo docente responsable del diseño de las actividades de aprendizaje y de la evaluación global de los estudiantes (Martínez, Arandia, Del Castillo y Santamaría, 2010; Robles *et al.*, 2010).

Efectivamente, la coordinación entre el equipo docente y los profesores-tutores es un elemento clave en los nuevos títulos de grado, a diferencia de los títulos actualmente en extinción. Si en el modelo anterior los profesores-tutores podían desarrollar su actividad presencial de la forma que les pareciera más oportuna, en los nuevos grados se pretende reconducir la tutoría presencial, alejándola de las clases tradicionales, hacia la realización de actividades prácticas. Así, el establecimiento de un plan de trabajo basado en actividades implica la necesidad de seguimiento y evaluación y ello supone la nueva organización de la actividad tutorial.

Esto requiere que cada estudiante tenga un profesor-tutor, y que cada uno de éstos tenga el número de estudiantes que pueda atender, en función de las características de la asignatura y de la carga de trabajo que suponga la supervisión y evaluación del plan de actividades de aprendizaje diseñado por el equipo docente. Para ello, se ha llevado a cabo una reestructuración territorial de los centros asociados en 8 campus, encaminada a que todos los profesores-tutores tengan asignado un número equitativo de estudiantes que pueden pertenecer, o no, a su centro asociado y se ha reforzado el modelo mediante nuevas fórmulas de tutorización mediada por tecnologías, en lo que se denomina *presencialidad virtual* a través de las distintas variantes de las *aulas AVIP*, ya sea videoconferencia con pizarra digital interactiva entre Centros Asociados, o conferencia y tutorización con audio y vídeo en línea (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009).

La implantación de un cambio tan drástico en lo que a evaluación se refiere, con la incorporación de nuevos actores como responsables últimos en la evaluación continua, no ha dejado de presentar problemas en una universidad de las dimensiones de la UNED. Efectivamente, la incorporación masiva de nuevos profesores-tutores; los cambios territoriales que ajustasen la cantidad de estudiantes atendidos por cada uno de ellos; la coexistencia en una misma asignatura de estudiantes tutorizados por profesores-tutores de su centro asociado y otros tutorizados virtualmente por profesores-tutores de otros centros asociados; el no poder prever con exactitud cuántos estudiantes matriculados se acogen a la evaluación continua al ser ésta, en la mayoría de los casos, voluntaria; son algunos de los problemas presentados en este primer año de implantación de los nuevos Grados. Problemas, que de una manera u otra, incitan a los equipos docentes a reducir la carga de trabajo de los profesores-tutores, ya sea convirtiendo las PED en exámenes tipo test, o automatizándolas mediante la propia plataforma virtual:

*[...] por ejemplo, en asignaturas de este estilo, pues la gente ya va a exámenes de opción de lectura óptica. Y a mí me parece una desvirtuación absoluta, porque hay tipos de exámenes en que se puede hacer, pero hay otros tipos de exámenes que no se pueden hacer. Un examen de literatura tiene que ser siempre de desarrollo, se trata de que tú desarrolles una reflexión en torno a un tema de una obra literaria, con un espíritu crítico, y para eso te han diseñado todas las herramientas. [...] Pero yo veo que están empezando a ir por ahí, porque la gente está sobrepasada; sobre todo con las cuatrimestrales, que no te da tiempo prácticamente a nada [Caso 07-Humanidades].*

*Te puedo decir que la experiencia, a pesar de no ser tan negativa puesto que no hemos tenido ningún conflicto con ellos sobre lo que había que hacer, hemos decidido que este segundo curso que los tutores –si somos capaces que la herramienta funcione y nosotros saberla manejar- de que ni siquiera corrijan las PED. Es decir, aunque sabemos que es una cosa obligada por reglamento o estatuto de los tutores, pues hemos preferido que los tutores dediquen su tiempo a dar sus clases, o [resolver] problemas o lo que ellos decidan, y que no estén pendientes de esas calificaciones, ya que podemos hacerlo de forma automática [Caso 22-Enseñanzas Técnicas].*

En todo caso, la mayoría de los docentes apuestan por el cambio, conscientes de que los resultados se verán con el tiempo y que hay que ir ajustando y resolviendo los problemas poco a poco, creando un clima de confianza con los profesores-tutores:

*[...] en una primera fase yo creo que lo fundamental es que nos aseguremos de que estamos todos jugando el mismo juego. Entonces, pues cuando tú preguntabas antes por resistencias, no sólo puede haberlas en el caso de los profesores; puede haberlas en el caso de los tutores porque no están familiarizados con esta manera de trabajar, no era eso lo que hacían ellos o no saben lo que tienen que hacer, etc., etc. [...] De manera que en una primera fase sería poco realista, sobre todo con el volumen de matrículas que tenemos ahora, sería poco realista tratar ya de hacer evaluaciones finas [...]. Lo importante ahora yo creo que es generar dinámicas estimulantes y positivas; y luego yo creo que con el tiempo podemos ir afinando, pero... Afinar requiere un cierto clima de confianza. De confianza, por ejemplo, en que los tutores están haciendo las cosas adecuadas, las están haciendo con buen criterio y todo eso. Pues bien, este clima de confianza no lo vamos a improvisar de un año para otro. Esto no se improvisa, son procesos relativamente lentos y hay que dar tiempo al tiempo. Y no pasa nada, si hay que invertir 4 años en generar este juego pues, bueno... estarán bien invertidos, ¿no? [Caso 01-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

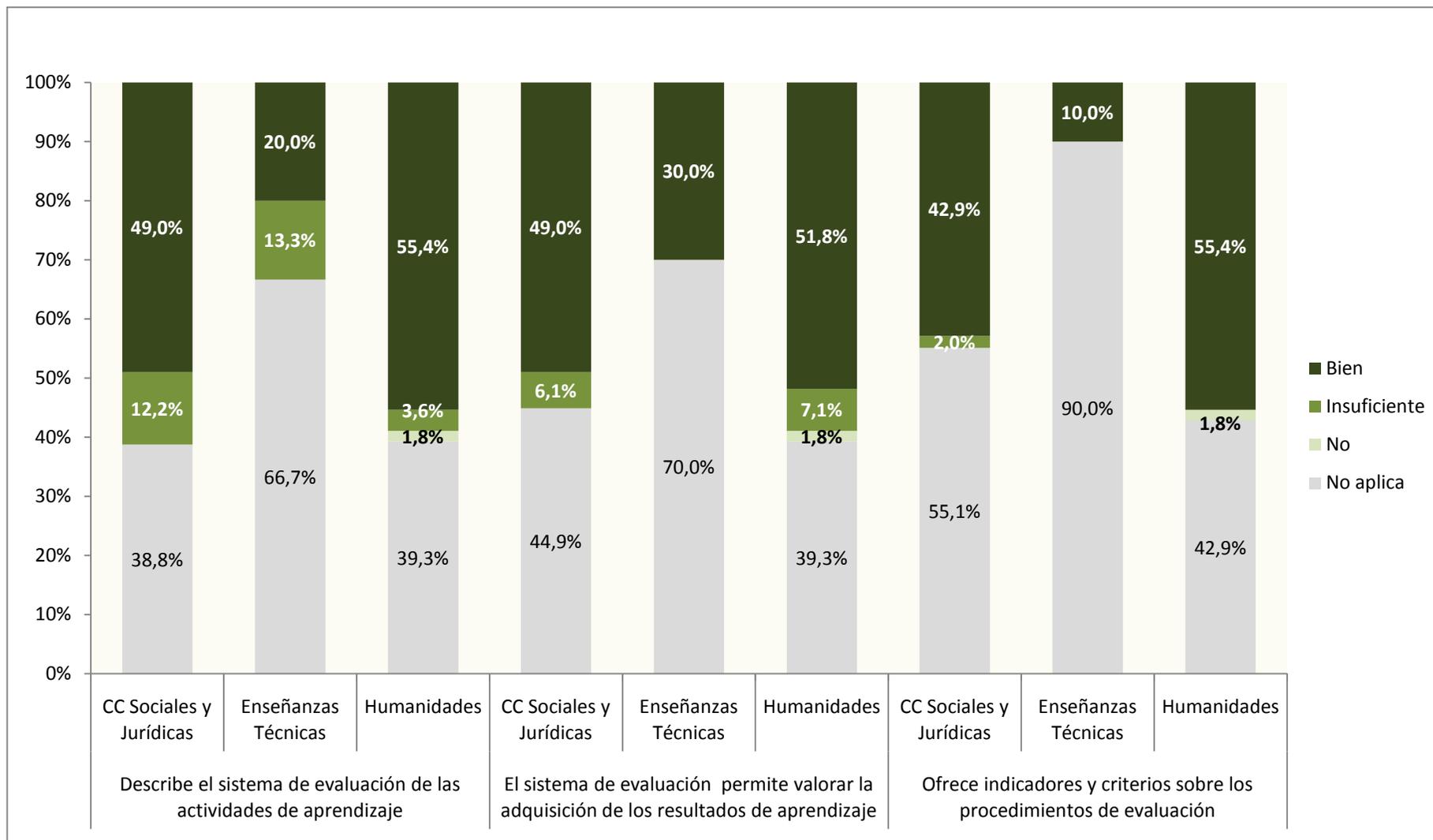
Ahora bien, sin una evaluación bien hecha, no puede acreditarse una buena formación. La conexión entre evaluación y competencias -en especial las genéricas- definidas como objetivos de la asignatura, se presenta como uno de los mayores retos en la implantación del EEES y requisito indispensable para lograr un aprendizaje significativo (Dee Fink, 2003). Para ello, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e integradamente en relación a las competencias a alcanzar, en un proceso de planificación denominado "alineamiento constructivo" (Biggs, 2005; Prieto, 2004).

En el caso de muchos docentes, conseguir alinear productivamente ambos componentes -y en explicitarlo en las guías de estudio- será el resultado de un proceso progresivo de aprendizaje, de ensayo y error. Y en el caso de los títulos de Enseñanzas Técnicas, un

reto aun mayor, como se observa en la Figura 4.13. El cambio en las concepciones pedagógicas y en las prácticas docentes es un proceso difícil y lento, que implica por parte de los docentes querer el cambio, saber cómo hacerlo y lograrlo con las condiciones con las que se cuenta (Cruz Tomé, 2003).

Lo que sí es de destacar es que los equipos docentes que sí han incluido el sistema de evaluación de competencias genéricas, lo han hecho de manera alineada con los resultados de aprendizaje esperados y las actividades previstas, especialmente en Humanidades (detalles en Apéndice B.5, Tablas B.11, B.12 y B.13). Probablemente esto sea debido a que sean precisamente estos docentes los que con mayor claridad hayan comprendido el nuevo modelo metodológico y sus implicaciones para el diseño de las asignaturas.

**Figura 4.13. Sistema de evaluación de las competencias genéricas, por Áreas**



#### 4.4.5. Las rúbricas en los nuevos Grados de la UNED

Las rúbricas (*rubrics*, en inglés), conocidas también como matrices de valoración, son protocolos de evaluación homogéneos, que facilitan la calificación del desempeño mediante la explicitación del conjunto de criterios específicos y fundamentales que permiten valorar el aprendizaje los conocimientos y/o las competencias, logrados por el estudiante en un trabajo o materia particular (Afflerbarc, 2007; Arter y McTighe, 2001; Sánchez-Elvira *et al.*, 2010; Stevens y Levi, 2005; Villa y Poblete, 2008). Con este fin, se establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

Generalmente se diseña una rúbrica de manera que el estudiante pueda ser evaluado en forma "objetiva" y consistente. Al mismo tiempo, permite al docente especificar claramente qué espera del estudiante y cuáles son los criterios con los que se van a calificar un objetivo previamente establecido, un trabajo, una presentación o un trabajo escrito, de acuerdo con el tipo de actividad que desarrolle con los alumnos.

La rúbrica, por tanto, es un instrumento eficaz para el docente en el proceso permanente de información y reflexión acerca del nivel de logro de los estudiantes en función de las competencias. A su vez, le facilita a los docentes emitir juicios valorativos y dialogar con los alumnos sobre el desempeño obtenido y otorgar una calificación razonada. Incluso, la elaboración de rúbricas permite al profesorado identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, evaluar su propia práctica docente, y tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla. En suma, este tipo de protocolos, característicos de la evaluación auténtica, exige a los docentes reflexionar acerca de la finalidad de la propia enseñanza universitaria, reconsiderar sus referentes teóricos sobre los procesos didácticos y evaluativos, y, especialmente, revisar sus propias prácticas de evaluación:

*[...] la evaluación es muy importante. Y, claro, el sistema tradicional de evaluación es un poco como el peso de la tradición. [...] Y, claro, caes en la cuenta: «a ver qué estoy evaluando. ¿Estoy evaluando lo que es importante realmente?». [...] La*

*tendencia natural, también por peso de tradición en Lenguas, es pararte a evaluar lo formal, lo exterior, la corrección gramatical, la corrección ortográfica; o sea, el criterio este de prescripción. Y, sin embargo, a la hora de comunicarse, que es para lo que demonios sirve una lengua, pues tiene un papel muy secundario. Y yo creo que hay una concienciación con todo esto. [...] Quiero decir que uno llega a concienciarse y a darse cuenta de muchas cosas que uno asume por el peso de los años, y en ese sentido la rúbrica es un elemento más de explicitación y de concienciación, de sacar algo a la luz, a decir qué es realmente lo importante y qué es lo que tenemos que estar fijando. Y como todo está encadenado, si haces una evaluación también ello te lleva a hacer un buen planteamiento inicial [...], y en ese sentido es como un continuum [Caso 16-Humanidades].*

Además, las rúbricas ayudan a reducir la cantidad de tiempo que los docentes dedican a la evaluación del trabajo de los estudiantes. Los profesores tienden, así, a encontrar ventajas en el diseño y uso de estos protocolos puesto que –en un único documento– tienen sintetizado todos los criterios, los niveles de desempeño y los valores de calificación con los que evaluarán, funcionando de este modo como marcos de referencia estables y sucintos.

*[...] a la gente le gusta tener las cosas muy claras. [...] Es un volumen de trabajo tan grande cuantitativamente y cualitativamente, pues todas estas guías y rúbricas que nos pasamos la vida haciendo [...], pues se leen [...] en diagonal. O sea, se escanean, más que se leen. Y, en ese sentido, la rúbrica tiene esa ventaja: todo lo que puedas hacer de visualización, de ayudar... A lo mejor tampoco estás descubriendo América porque yo, honestamente, en la rúbrica tampoco creo que puse nada que sorprendiera a ningún compañero mío que no las use, ¿no? Es una cuestión más de formato y ayudar a que, en un golpe de vista, lo tengas todo. Y, entonces, al tener en un golpe de vista todo puedes evaluar de una forma más relativa, que está muy bien. Porque si tú comienzas a evaluar sin saber lo que vas a evaluar luego, pues a lo mejor le das mucha importancia y dices: «¡Ay, esto lo tenía en lo anterior!» [Caso 16-Humanidades].*

Dado que en el nuevo modelo de la UNED los equipos docentes son los responsables de diseñar el sistema de evaluación de sus asignaturas (tanto de la sumativa como de la

formativa) y que son los profesores-tutores quienes llevan a cabo la evaluación continua, siguiendo las orientaciones y lineamientos de los respectivos equipos docentes, desde el IUED se ha sugerido institucionalmente que el documento de orientaciones para el tutor incorpore rúbricas para la evaluación de las actividades de aprendizaje.

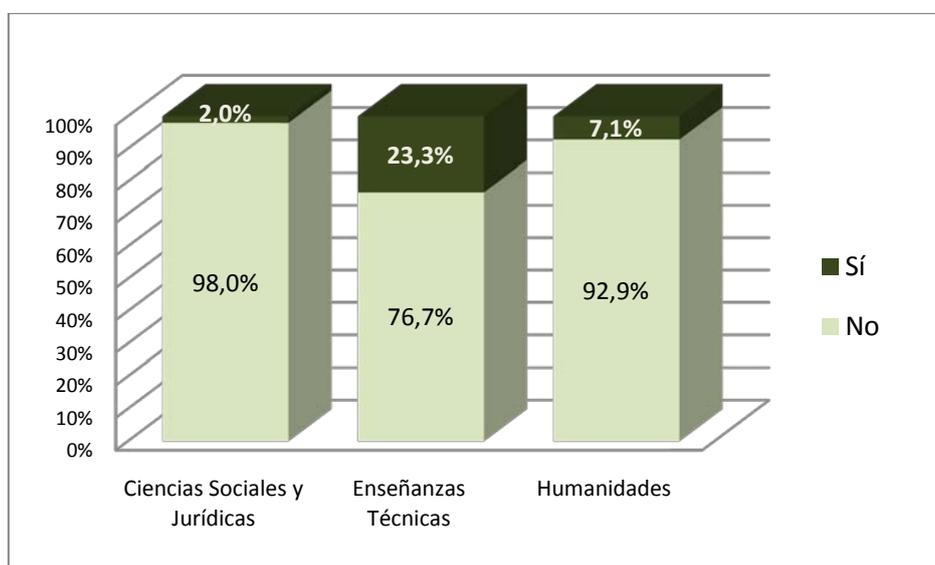
Básicamente, la utilidad principal de estas rúbricas para los tutores deriva de la problemática y dificultades asociadas a la evaluación de numerosos estudiantes a cargo de numerosos profesores-tutores, distribuidos por todas las Comunidades Autónomas, lo que se traduce en una gran heterogeneidad de criterios de evaluación si no se proporcionan instrucciones claras. Por tanto, este proceso puede verse significativamente mejorado con la aplicación de protocolos de evaluación homogéneos, como las rúbricas, proporcionados por los equipos docentes. Además, la explicitación de los criterios de evaluación ofrece un gran potencial para la coordinación entre docentes y profesores-tutores. De esta manera, se garantiza una evaluación basada en los mismos indicadores y criterios para todos los estudiantes de una misma asignatura, como lo manifiestan algunos entrevistados:

*¿Cómo corrigen los tutores? Porque los tutores son muy variados. Para algunos tutores es la primera vez que tutorizan la asignatura; otros tutores llevan muchos años tutorizándola con otros criterios, con otra forma de evaluarla. Había que homogeneizar de alguna manera la corrección de los tutores para poderles facilitar el trabajo. Y por eso fue por lo que salió el tema de las rúbricas. Es decir, vamos a dar unas pautas de forma que podamos homogeneizar de alguna manera, o ayudar a los tutores a leer esa actividad, buscando en la actividad los mismos criterios y no los criterios de cada uno [...]. Y eso lo introducimos en la guía del tutor [Caso 6- Ciencias Sociales y Jurídicas].*

La inclusión de este tipo de protocolos en los nuevos Grados no es obligatoria para los equipos docentes, aunque la UNED recomienda su uso como un instrumento eficaz para la evaluación de competencias. En el análisis de las guías de estudio del primer año de adaptación al EEES se encontraron casos en los que los equipos docentes incorporaron las rúbricas, como se muestra en la Figura 4.14. Destaca que la inclusión de rúbricas se concentre en el área de Enseñanzas Técnicas. Incluso, es importante hacer mención que

las rúbricas diseñadas por los equipos docentes en asignaturas como *Álgebra y Cálculo*, fueron muy bien valoradas, dada su calidad. Incluso, estas rúbricas fueron elegidas por el equipo investigador para ser mostradas en las entrevistas a los docentes que no conocían las rúbricas, como ejemplos de protocolos elaborados en la UNED en el marco del EEES.

**Figura 4.14. Asignaturas que establecen rúbricas para la evaluación continua por parte de los profesores-tutores**



Entrevistados los profesores acerca de la ausencia de rúbricas en el sistema de evaluación de los nuevos Grados, la mayoría considera que es debido al desconocimiento por parte de los docentes de la existencia de este tipo de herramientas, así como la ausencia de experiencia previa con el instrumento. Aunado a estos factores se presentan otras condiciones, a saber:

- a) Algunos docentes, conocedores de la potencialidad del uso de las rúbricas, remiten a condiciones de su viabilidad en instituciones con elevados números de matriculados que "obliga" a optar por instrumentos de evaluación tipo test:

*Sí que es una buena herramienta. [...] Lo que tampoco tenemos muy claro es cómo vamos a hacer. Es decir, el Departamento va más en la idea de actividades de respuesta automatizada, más que de evaluación de trabajos [...]. Porque, claro, es que son muchos alumnos, ese es el problema [Caso 02-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

*Me encantaría [usarlas], pero es que no tengo tiempo [...]. A ver, intentas desarrollar los materiales atendiendo a enseñar ese tipo de competencias, pero luego cuando examinas, ¿cómo examinas de esa forma si tenemos que usar un formato test porque tenemos 2.000 alumnos y no podemos hacerlo de otra forma? Es que es imposible [Caso 20-Humanidades].*

- b) Para algunos entrevistados la utilidad pedagógica de las rúbricas es más formativa, que calificativa; es decir, sirve para evaluar niveles de desempeño y aclarar dudas sobre la valoración del aprendizaje del alumno, pero no para calificar ese aprendizaje con miras a la acreditación de la asignatura:

*Pero normalmente la rúbrica no se centra en el resultado del aprendizaje; normalmente se centra en la colaboración que ha tenido, el grado de apoyo [...] con qué criterios han trabajado... Ese tipo de cosas que son valiosas desde el punto de vista formativo, pero no cuando al fin de cuentas en la universidad hay que decir: «usted pasa o no pasa». No es lo más importante, pero es lo decisivo; lo más importante es la formación que reciben los alumnos [...]. Pero como digo, yo nunca voy a aprobar a un alumno ni le voy a suspender sólo por la rúbrica. La rúbrica sobre todo me ayuda cuando tengo una duda si le doy un aprobado o un notable, o entre un notable y un sobresaliente [Caso 03-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

- c) Otros entrevistados -que utilizan las rúbricas como instrumentos que ayudan a evaluar niveles de desempeño-, no las ven viables para evaluar la asimilación de conocimientos, en cuyo caso optan por una evaluación sumativa mediante instrumentos tipo test:

*Lo que ocurre es que ahí no tengo actividades; es una asignatura de tipo teórico, por ahora [...]. Es una asignatura en la cual el contenido teórico es el centro de la asignatura [...], en el concepto teórico no tienes producción, tienes comprensión;*

*pero no haces necesariamente, a menos que lo hagas a través de una actividad. Para mí la rúbrica es una manera de ver desempeño, de alguna manera, en un producto; no desempeño directo, pero sí en el producto: desempeño en el proceso cognitivo si sabes hacer la dimensión correspondiente, en la toma de decisiones si sabes hacer la dimensión, si la consideras. Sin embargo, en el proceso de asimilación teórica no estoy viendo producto a mi juicio, estoy asimilando, haciendo un proceso pero no tengo cómo mirar un desempeño a menos que haga una práctica. [...] Por eso evaluo en el examen final, tipo test; es puramente teórico, lo reconozco [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

- d) Y, finalmente, entrevistados expertos en el uso de rúbricas son conscientes de la complejidad de su elaboración, que requiere una formación técnica, con la que no siempre cuentan los profesores. Además, estos docentes señalan que el propio proceso de aplicar las rúbricas es complejo, dado que precisa de consensos entre los distintos actores que participan en la evaluación:

*Es algo que cuesta, pues todo lo nuevo siempre pues cuesta. Y, sobre todo, intentar hacerlo con poca formación, porque luego nos encontramos que no tenemos la formación o no tenemos la cualificación suficiente como para desarrollar una rúbrica con la entidad que supone desarrollar una rúbrica. Una rúbrica es muy compleja, hacerla bien no es fácil. Se hace lo que buenamente se puede. Desde mi punto de vista y desde mi experiencia reconozco que es un proceso muy complejo el desarrollar una buena rúbrica, y que luego todos coincidan a la hora de ese diseño y –sobre todo, lo que es más importante- que sea aplicada por todos con los mismos criterios [Caso 18-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Un modo de lograr precisamente ese consenso entre los distintos agentes llamados a participar en el uso de las rúbricas, sería involucrarlos en su diseño, especialmente los que la aplicarán (profesores-tutores) y los que serán evaluados por ellas (estudiantes). En efecto, como lo señalan los entrevistados, implicar a los destinatarios directos de las rúbricas no sólo ofrece seguridad y fiabilidad en el uso de estas herramientas, sino que ayuda a disipar dudas e identificar los aspectos más valorados para el aprendizaje, potenciándolo:

[...] yo ahí veo un posicionamiento jerárquico, y creo que es algo que se impone desde arriba, desde el propio profesor. No sé yo si eso puede dar resultado o no. Imagínate otro procedimiento: cada docente consensua con los tutores esa rúbrica, a mí me da que los tutores van a poner más interés a la hora de evaluar, en tener en cuenta esa rúbrica porque ha sido parte suya. [...] Yo, fíjate que dejaría campos abiertos. Imagínate: llegaría al consenso con los tutores para la calificación de 0 a 8, por ejemplo [...], y yo dejaría dos puntos de la calificación para consensuarlo con el alumnado. Y cada año lo consensuaría con el grupo del alumnado, de la promoción correspondiente. Eso es lo más equitativo. Lleva trabajo, pero te digo que en eso inviertes tiempo pero luego lo avanzas perfectamente, porque empiezan a trabajar de otra forma y a implicarse de otra forma [Caso 23-Ciencias Sociales y Jurídicas].

En todo caso, incorporar a los profesores-tutores y a los estudiantes en el diseño de las rúbricas que serán utilizadas para evaluar el desempeño y el aprendizaje, sería un proceso complejo dada las dimensiones en los primeros cursos de la UNED. Pero no por ello se debe minimizar su potencial. En primer lugar, porque sería un modo de hacer partícipes a los profesores-tutores en la nueva labor que se les ha encomendado: la evaluación continua. Y en segundo lugar, los estudiantes formarían parte del proceso de evaluación de un modo más activo, centrado en su propio aprendizaje y en su capacidad de aprender, exigiendo más protagonismo y cuotas más altas de compromiso, ya que es el estudiante quien debe progresar en el desarrollo de sus competencias de forma cada vez más autónoma.

Ahora bien, algunos de los docentes manifestaron en las entrevistas el haber elaborado las rúbricas para que los profesores-tutores de sus asignaturas se guiaran a efectos de hacer la evaluación continua de las actividades de aprendizaje. La aplicación por parte de los profesores-tutores de estos protocolos ha evidenciado su capacidad para unificar los criterios de evaluación, uno de los mayores retos que se le presenta a la UNED como institución que basa su modelo en la coordinación entre los docentes responsables de las asignaturas y los profesores-tutores que los apoyan:

*Yo, por ejemplo, me hice una revisión de todos los tutores para ver cómo habían corregido para ver cómo había ido. Yo me corregí entre, al menos, dos prácticas de*

*cada tutor. Sobre todo estaba buscando las que estaban mejor calificadas y peor calificadas, y prácticamente todos los tutores han corregido muy uniformemente y no ha habido prácticamente quejas de los alumnos en cuanto a cómo se les ha corregido las pruebas. Porque estaba todo muy claro en cuánto y en cómo les íbamos a evaluar. Y no hemos tenido muchos problemas. [...] Nosotros también les insistíamos a los tutores que les incluyesen comentarios de por qué les habían puesto esta calificación y dónde habían fallado [Caso 05-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Además de la utilidad que representan las rúbricas para los docentes y para los profesores-tutores, estas matrices sirven también para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante, y en ese sentido se puede considerar como una herramienta de evaluación formativa cuando se convierte en parte integral del proceso de aprendizaje. Incluso, como lo manifiestan los entrevistados, las rúbricas son útiles para potenciar el aprendizaje significativo de adultos (Bolton, 2006), característica ésta distintiva de los estudiantes de la UNED:

*Yo creo que estaría muy bien. Ahora hay muchísimo interés por todo lo del meta-aprendizaje y la meta-cognición y el ser uno consciente de lo que está aprendiendo. Y sin duda es muy importante. [...] Ahora bien, acompañado; es decir, la rúbrica en sí mismo, no. Pero como un producto dentro de lo que es una filosofía de enfocar el aprendizaje, sí. Sería un elemento muy útil y muy válido, pero en ese contexto que te digo. En ese sentido quizás, nuestros estudiantes que son adultos, su propia madurez personal les ayuda a darse cuenta de qué es lo que están aprendiendo solos; porque son gente madura, que además tienen hijos y ayudan a estudiar a sus hijos, entonces saben a dónde van y de dónde vienen y tienen claras las razones por las que están estudiando [Caso 16-Humanidades].*

También la rúbrica se presenta como una herramienta que facilita al alumno el preparar sus estudios, dado que le brinda de manera clara los distintos criterios por los cuales será evaluado, ya en las actividades prácticas o en el examen presencial. De este modo, las rúbricas pueden mejorar el rendimiento estudiantil:

*Ahora sirve un poco para ayudar al alumno, que se tiene que fijar en otras cuestiones, no solamente en escribir la solución del problema, sino que hay que*

*razonar un poco, interpretar algunos resultados [...]. Ahora pueda que esta rúbrica les sirva para preparar un poco el examen [Caso 22-Enseñanzas Técnicas].*

En la práctica, algunos docentes entrevistados manifestaron que el conocimiento previo por parte de los estudiantes de los criterios con los que será evaluado facilitó el proceso de revisión de las calificaciones. Esta experiencia evidencia una mejor comunicación entre docente y alumno, pues las rúbricas proporcionan a los estudiantes un marco de retroalimentación informativa conocido y compartido, y una oportunidad para el aprendizaje:

*No sé si todo el mundo la habrá usado cuando corrigió, pero nosotros, el equipo docente sí que la consideramos [la rúbrica]. Y muchas de las reclamaciones o incidencias que tuvimos a la hora de evaluar, al contestar a los alumnos pues tienes un poco más de peso para decirle que: «no, es que aquí date cuenta que lo que se evalúa es todo esto y tú solamente te has centrado en este indicador; entonces, todo esto no sabemos si lo sabes o no lo sabes; por favor tenlo en cuenta para la próxima convocatoria» [Caso 22-Enseñanzas Técnicas].*

Por otra parte, las rúbricas proporcionan al estudiante un conocimiento temprano de las expectativas del docente acerca de los componentes críticos del aprendizaje, los factores importantes por los que será evaluado. Este conocimiento permite al estudiante mejorar la calidad del trabajo del estudiante y su aprendizaje, lo que está en la línea de reforzar la orientación al estudiante que se propone en el EEES. La rúbrica transformaría, de este modo, la relación entre esfuerzo, calidad, evaluación y aprendizaje autorregulado. Es decir, la rúbrica otorga al estudiante la libertad de decidir hasta dónde quiere llegar con su aprendizaje: desde el plantearse cuánto tiene que avanzar para aprobar la asignatura o dar un salto hacia el aprendizaje profundo y de calidad:

*[...] ahí sabes los criterios de calidad que te van a puntuar, y también [va dirigido] al control del alumno, que pueda elegir y colocar las expectativas donde considere que las quiere colocar [...] el control sobre el proceso de aprendizaje. Es decir: «este trabajo yo lo quiero bordar y voy a jugarme todos los criterios de máxima calidad; este otro no me parece tan interesante y solamente lo voy a presentar». Me parece que es una de las posibilidades a prestarle al alumno, que me parece una riqueza en el proceso de aprendizaje [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Ahora bien, ¿cómo elaboran los docentes las rúbricas? Uno de los aspectos cruciales para el uso de estos protocolos radica en su diseño. Abunda bibliografía relacionada y sistemas automatizados existentes en Internet<sup>15</sup> que facilitan este trabajo, especialmente a los docentes que se inician en su uso. Algunos de los entrevistados manifestaron haber consultado rúbricas diseñadas por otros docentes, y otros parten de su propia experiencia en el uso de estos instrumentos para elaborarlas. En todo caso, todos coinciden en adaptar las rúbricas a las necesidades de sus asignaturas, un proceso complejo que implica identificar los resultados de aprendizaje asociados al desarrollo progresivo de las competencias, qué se espera de los estudiantes, y los criterios por los cuales se evaluará el desempeño; todo ello explicitado de manera clara e inequívoca. Uno de los entrevistados resume su propio proceso de elaboración de las rúbricas en tres fases:

*Veo como tres fases: primero, los constructos, qué es lo que voy a evaluar, qué es lo que percibo que ese alumno haya conseguido a la hora de realizar esa actividad. Luego, operacionalizar esos constructos; es decir, si yo voy a evaluar la creatividad, cómo operacionalizo la creatividad de mis alumnos. Es decir, pues si el alumno ha utilizado fuentes secundarias, accesorias o que yo no se las he facilitado; si el alumno ha utilizado unas bases de datos de un nivel de dificultad o de acceso que no son lo habitual [...]. Y luego el tercer nivel, vamos a decir la escala, la graduación; a lo mejor una persona es creativa, pero cuánto de creativa puede ser esa persona en un, vamos a decirlo, como en un ranking [...]. Y, bueno, luego el último aspecto, pues ya el formato, si optamos por una puntuación numérica u otro tipo de puntuación o de escala, que es a lo que estamos más acostumbrados [Caso 18- Ciencias Sociales y Jurídicas].*

---

<sup>15</sup> Por ejemplo *RubiStar*, disponible en: <http://rubistar.4teachers.org/>

#### **4.4.6. Análisis de un proyecto de red de investigación en innovación docente de la UNED sobre el uso de rúbricas para la evaluación de competencias**

El equipo investigador entrevistó a la coordinadora de un proyecto de red de investigación en innovación docente para el prácticum virtual (participación en curso virtual) del último curso de una licenciatura de la UNED. Se trata de una asignatura de carácter troncal y obligatorio, y tiene como objetivo fundamental promover el desarrollo de competencias, tanto genéricas como específicas, aprendidas en la carrera, y de hacerlo de manera funcional en situaciones aplicadas.

El proyecto de innovación docente tiene dos objetivos principales. El primero, contrastar la fiabilidad del uso de rúbricas entre diferentes fuentes de evaluación: autoevaluación (por parte del estudiante), coevaluación (entre pares, en este caso de alumnos), y heteroevaluación (realizada por el docente). El segundo objetivo consiste en analizar el grado de satisfacción ante el uso de la rúbrica, con el fin de conocer las percepciones de los estudiantes una vez realizadas las tareas de autoevaluación y coevaluación (González-Brignardello, Méndez, García y Moriano, 2010).

Se trata, entonces, de un estudio cuasi-experimental en el que se compara la evaluación realizada a una tarea, por parte de los distintos agentes: el propio estudiante (autoevaluación), 3 compañeros (coevaluación), y docente (heteroevaluación). Para ello se remitió a cada estudiante un set de archivos que contenía su propio trabajo y los de tres compañeros anónimos, para ser evaluados basándose en una única rúbrica, disponible para todos. En el proyecto participaron 57 alumnos del curso prácticum virtual de la convocatoria 2008-2009.

En la entrevista, se le preguntó a la coordinadora del proyecto de dónde surgió la idea del uso de las rúbricas para esa red de innovación docente. La idea surge para responder una necesidad pedagógica y metodológica del curso virtual de dar retroalimentación a los estudiantes sobre el proceso de evaluación formativa, dado que no cuentan con profesores-tutores en esa asignatura. Para la evaluación formativa que se lleva a cabo en el prácticum, los estudiantes requieren que el docente les otorgue un *feedback* detallado, inmediato, y apropiado. No obstante, esta comunicación fluida se ve obstaculizada por

tres factores: el número de actividades que tienen que realizar los estudiantes (individuales y grupales)<sup>16</sup>, su condición de actividades secuenciadas (con tiempos determinados de entrega y, por tanto, con la expectativa del *feedback* oportuno), y por último, el número de alumnos matriculados.

*[...] no contamos con tutores [...]. Los alumnos del virtual entregan aproximadamente 12 actividades a lo largo de 10 semanas, más las voluntarias [...]. Y ellos piden feedback [...]. Yo creo que el 'feedback' es algo a lo cual no podemos dejar de dar; sin embargo, en el prácticum virtual nos cuesta mucho: requiere mucho tiempo, son muchos trabajos, son muchos alumnos. Entonces, yo por ahora el 'feedback' que doy es al grupo, pero a las tareas individuales es muy difícil de dar [...]. Aquí está el problema que decíamos: cantidad de actividades y cantidad de alumnado. ¿Cómo dar 'feedback' a un alumno [...] en un grupo de 5 compañeros, pero que en paralelo tienes 8, ó 9 ó 10 grupos? [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Precisamente, este constante requerimiento de *feedback* por parte de los estudiantes del prácticum virtual llevó a esta red de innovación docente a introducir la rúbrica como un instrumento que ayudara en esa labor. Lo novedoso de su estudio era "experimentar" en la autoevaluación y la coevaluación como alternativas formales ante la ausencia de profesores-tutores y la inviabilidad de la retroalimentación continua por parte del docente en todas las actividades. De este modo, los estudiantes serían capaces de regular su propio aprendizaje, identificando sus progresos, destrezas y necesidades:

*[...] es como volverles el control a ellos, que tomen el control de su proceso de aprendizaje. Es un truco: si yo les doy 'feedback', ellos están felices. No les puedo dar todo el 'feedback'. A mí me parece que es parte del proceso [de aprendizaje] que ellos auto-reflexionen sobre su propio proceso de adquisición... y se hagan protagonistas y vean dónde tienen dudas y las planteen. No del hecho de: « ¿lo contesté bien? ¿Era así? ». No, no. Esa dependencia en quinto año no puede ser. No puede ser [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

---

<sup>16</sup> La metodología utilizada en el curso virtual del *prácticum* en línea es diversa. Fundamentalmente incluye actividades de simulación y modelado de diversas secuencias de tareas, tanto cotidianas como y excepcionales; presentación de casos; resolución de situaciones que incorporen dilemas profesionales, entre otros.

Ante esta necesidad, la red de investigación en innovación docente se planteó estudiar la fiabilidad del uso de rúbricas por diferentes fuentes: heteroevaluación (docente), autoevaluación (estudiante) y coevaluación (pares):

*Nos pareció interesante la rúbrica como una herramienta [...] como un mecanismo de evaluación de actividades, pero de manera que nos permitiese ver la fiabilidad de diferentes fuentes [...] como instrumento de evaluación. De manera que queríamos comprobar si utilizando la rúbrica, se diferenciaban o no las fuentes: la autoevaluación, la coevaluación o evaluación por pares, y la heteroevaluación que correspondería a la del docente, pero todos ellos utilizando los criterios definidos por la rúbrica [...]. En un curso como este necesitamos que el alumno tenga, primero, feedback inmediato y, que a la vez, pueda ser un agente evaluador fiable. Esa sería la idea fundamental. Porque descargaría de mucho trabajo a un docente que debiera estar preocupado, no tanto de evaluar trabajos, como de estar haciendo una monitorización, un seguimiento, una discusión del proceso de aprendizaje más que del producto [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Ahora bien, antes de proceder a exponer los resultados de si es igualmente fiable el uso de rúbricas cuando la evaluación se hace por diferentes agentes o fuentes, se presenta a continuación las valoraciones de la coordinadora de la red sobre el procedimiento de diseño de rúbricas.

¿Cómo fue el proceso de elaboración y adaptación a los resultados de aprendizaje que querían evaluar?

*[...] nos propusimos seleccionar una de las actividades del curso como actividad diana. Y para seleccionarla, utilizamos las competencias del Libro Blanco y del Proyecto Tuning que nos pudiesen dar claves para justificar por qué esa actividad nos parecía interesante [...], de esa manera lo que pretendíamos era que no perdiésemos de vista en el momento de hacer la rúbrica cuál era la competencia o las competencias que estaban detrás. Nos parecía que era un vínculo que no se podía desprender [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Precisamente, para la entrevistada quien diseña este tipo de protocolos debe tener presente en todo momento qué es lo que quiere evaluar y cómo lo va a evaluar. De este

modo, lo fundamental es tener claro las competencias -genéricas o específicas-, los resultados de aprendizaje que se espera de los estudiantes y las actividades. Así, la utilización de rúbricas permite la interiorización de todos los factores involucrados en el proceso de evaluación:

*[...] creo que si no tienes muy claramente tus resultados de aprendizaje o tus competencias que le dan sentido a la actividad, puedes terminar haciendo una rúbrica un poquito superficial. [...] Las dimensiones de ortografía, que no son superficiales, pero son como muy estructurales, muy de toda la vida: las de ortografía, las de presentación, las de tal... [...] se lleven un peso muy grande y trabajes poco las dimensiones propiamente ligadas a la competencia [...] que estás tratando. [...] Entonces, para no perder de vista eso [...], cuando la fuéramos a diseñar dijimos: « ¿paso previo? Tener muy claro la actividad y las competencias con que se relaciona» [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Este proceso de reflexión por parte del docente implica discernir qué tipo de actividades serán evaluadas por las rúbricas. Es decir, ¿es viable evaluar con rúbricas todas las actividades de aprendizaje que se realizan en un curso? En caso de que el docente tenga que elegir entre todas las actividades, ¿qué criterios utiliza para decidir por evaluar con estos protocolos una actividad u otra?

*Tienes rúbricas muy específicas y muy puntillosas, y rúbricas más generales. No estoy hablando de las analíticas ni las holísticas, no, no. Estoy hablando sencillamente dentro de las que analizan cada dimensión con sus criterios, unas que son más puntillosas que otras. Y eso es una variable a contar cuando hablamos de rúbricas, de hacer muchas rúbricas. Yo creo que depende de la actividad [...]. Cuando selecciono una actividad diana que considero que tiene un proceso mental que es típico del [futuro profesional] experto voy a ser puntillosa; quiero ser puntillosa [...]. ¿Si el alumno no llega a eso? Vale, pero tiene que saber que está dentro de las posibilidades [...]. Pero en la operativización debiera ir el criterio de máxima calidad [...]. Con las otras actividades más "blanditas", las que te decía yo que son peldaños para otras posteriores más interesantes [...], no las hago con ese grado de precisión [...]. Yo quiero que la rúbrica sea justa al tipo de actividad [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

La rúbrica es un elemento de evaluación formativa que, por una parte, hace más objetivo e informado el proceso de cara a los estudiantes, pero a la vez, aporta transparencia al proceso formativo, dando indicadores claros. Es la elección y redacción de esos indicadores otro de los retos de quien diseña una rúbrica. Para ello, es necesario utilizar términos precisos que faciliten ubicar el desempeño del estudiante en un nivel determinado. Efectivamente, la meta a conseguir es la operativización de la rúbrica, tanto de todos y cada uno de los criterios de evaluación elegidos por los equipos docentes, como los niveles de desempeño correspondientes, como lo señala el experto:

*[...] ojalá pudiéramos tener rúbricas que fueran tan operativizadas, cada criterio con su dimensión estuviera tan operativizado, que no hubiera escapatoria de poner esa evaluación a un ejercicio [...], que fuera fiable ciertamente. Creo que la rúbrica tiene una dificultad al elaborarse. O sea, sabemos que la dificultad es operativizar ese criterio con dimensiones, ese punto de intersección. Hay dimensiones que son fácilmente operativizables: tres faltas de ortografía y una de puntuación y ya está [risas]. Pero cuando tenemos que hablar de otro tipo de producto, por ejemplo, la toma de decisión o sacar una información que falta de una entrevista [...], es decir: «si yo hubiera hecho esta pregunta...». Claro, estamos hablando de procesos mentales muy complejos [...], pero a lo mejor una de tus actividades es que te digan cuáles son las preguntas que faltan, ¿me entiendes? Que ponga tres preguntas, que ponga dos; claro, así se pone fácil la rúbrica, pero estamos hablando de cuantificación [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Precisamente para obtener una rúbrica elaborada con los máximos niveles de calidad, la validación del instrumento se presenta como una oportunidad de mejora según el feedback recibido por otros docentes. La experiencia del entrevistado en este tipo de test previos, durante el proyecto de innovación docente, no sólo mejoró el instrumento con miras a su versión final, sino que también permitió el que los miembros de la red que aplicarían las rúbricas interactuaran y consensuaran los criterios de evaluación, la interpretación de conceptos, permitiendo también entre ellos un aprendizaje:

*[...] lo que hicimos fue, cuando se creó el proyecto [...] cuando se generaron las rúbricas [...] hacer entre nosotros unos interjueces, una evaluación de interjueces de cada rúbrica [...]. Y las tres rúbricas se rotaron por todos nosotros, por todo el*

*equipo docente [...]. De manera que, al rotarlo, teníamos que criticar, hacer un análisis de experto de lo que cada uno creía de las rúbricas y tal [...]. La idea era que entre todos mejorásemos las rúbricas, de manera que te pusieses en el lugar de tener que evaluar una actividad con esa rúbrica, a ver cuánto te servía o no. Lo que no hicimos, y ahora que lo estoy pensando, es que debiéramos haber hecho el ejercicio de pasar una actividad real y aplicar la rúbrica; es decir, que yo corrigiese... Debíamos haberlo hecho, no lo hicimos. [...] Nos queda pendiente para el próximo curso. [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Ahora bien, los resultados del proyecto de innovación docente mostraron que la evaluación realizada por los propios estudiantes mediante las rúbricas diseñadas por los docentes resultó fiable. La autoevaluación se diferenció significativamente de la heteroevaluación y de la coevaluación, dado que las calificaciones más altas fueron dadas cuando el estudiante evalúa su propio rendimiento. Por su parte, la evaluación entre pares y la del docente no se diferenciaron significativamente entre sí. Es decir, la utilización de rúbricas en la evaluación por pares es equivalente a la evaluación realizada por el docente:

*Las que no se diferencian son las de co-evaluadores (o evaluación entre pares) con la del docente. Y eso es interesante, claro, porque entonces podríamos estar hablando de que la evaluación por pares es una evaluación fiable, confiable, que te puede servir de ayuda para el proceso de evaluación [...]. Mientras que en la autoevaluación los alumnos suelen ser más benévolos consigo mismo... y es comprensible, por todo lo que han trabajado [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

El cuanto al análisis del grado de satisfacción de los estudiantes con el uso de las rúbricas, los resultados muestran un alto grado de aceptación por su parte, pues consideran notoriamente útil su uso. También definen la tarea de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros como una experiencia interesante y motivadora. Asimismo, los estudiantes prestaron especial atención a su honestidad y, especialmente, mostraron preocupación por su responsabilidad en el rol de evaluadores, más que en la evaluación de su propio trabajo:

[...] *confrontábamos si yo me preocupo de la honestidad cuando me autoevalúo o me preocupo de la honestidad cuando evalúo al otro; si me preocupo sobre la incidencia que esto tiene en la nota, mi nota, o la del otro... como estoy haciendo auto y co [coevaluación]. [...] Todos los ítems puntúan más alto, de mayor responsabilidad y mayor cuidado, por decir así, ético cuando estás evaluando a los compañeros [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

El proyecto de innovación docente objeto de especial tratamiento en este Informe, dada la especificidad de sus objetivos sobre el uso de rúbricas, se encuentra actualmente en una nueva fase: analizar las rúbricas como herramientas orientadas a la calidad:

[...] *En ese primer proyecto que pretendía evaluar la fiabilidad de la utilización de la rúbrica con distintas fuentes, como primer proyecto nos respondía a la fiabilidad, pero como segundo proyecto nos permite ahora –que es en el que estamos- ver qué pasa cuando la rúbrica la pones al comienzo de la tarea y cuando ellos mismos se evalúan o se co-evalúan pero una vez que conocen los criterios previamente, que es como se utiliza la rúbrica en la literatura [...]. En el origen de la formación del primer proyecto ya venía comparar después qué pasaba cuando se hace el uso habitual de la rúbrica, que es ponerlo junto con las instrucciones; o por lo menos muchos autores van en la línea de utilizar la rúbrica, no como herramienta de evaluación solamente, sino que es como una herramienta de instrucción orientada a la calidad [...]. Antes no conocieron la rúbrica hasta el momento en que se les entregó el archivo para que evaluaran. Claro, estábamos probando la herramienta pura, pura... eran libres de hacer los ejercicios como quisiesen, con las instrucciones escritas de siempre. Todos tenían las mismas instrucciones y las interpretaban como podían y como querían, y les daban sus criterios de calidad como ellos mismos definían [...]. Ahora viene la otra tarea, que es ver qué pasa cuando le entregan la rúbrica al comienzo junto con las instrucciones. Es decir: « estas son las expectativas de rendimiento que tú puedes tener, colócalas donde quieras y, además, qué pasa si te evalúas con ella». Es la utilización de la rúbrica como herramienta de evaluación, y ahora como herramienta de calidad, como marcador de calidad [Caso 17-Ciencias Sociales y Jurídicas].*

Los resultados del estudio que está llevando a cabo esta red de innovación docente pondrán a disposición de la academia un antecedente empírico acerca del uso de las rúbricas como herramientas de calidad en el aprendizaje de los estudiantes.

Como ha sido manifestado por los docentes entrevistados en este informe, las rúbricas son una herramienta de extraordinario valor para el desarrollo de competencias de reflexión de la calidad del trabajo propio y el de otros, contribuyendo a un mayor entendimiento del propio proceso de aprendizaje y, en definitiva, a una mayor autonomía y autorregulación del estudiante (Stevens y Levi, 2005). Conocer los resultados de esta experiencia innovadora, repercutirá en la difusión y transferencia de conocimiento sobre el uso de estos protocolos.

## 5. Difusión de resultados

El plan de difusión de este Informe prevé su publicación en la página del IUED de la UNED, así como en el portal de innovación que el IUED está desarrollando, a fin de que esté a disposición de cualquier institución o docente interesado en su utilización. Igualmente, se enviará a los participantes y colaboradores en la investigación. Este plan contiene, además, varias líneas de acción, unas ya realizadas, otras en realización y finalmente, otras con una realización en un futuro próximo, las cuales se detallan a continuación.

### 5.1. Publicación base de datos bibliográficos sobre Competencias Genéricas

Como se señalaba en el Plan de Trabajo del presente proyecto, el plan de difusión de resultados incluía la puesta a disposición de la comunidad universitaria de los datos, resultados e informes generados por el proyecto, junto con la revisión bibliográfica previa y la Guía Práctica, a través de una web específica, con capacidades de búsqueda y múltiples puntos de entrada. Este objetivo se encuentra muy avanzado en el momento de la redacción de este informe; se describen a continuación los trabajos realizados y las características técnicas de la página web específica diseñada a tal efecto.

Se ha alojado en el dominio [iued-uned.es](http://iued-uned.es) (URL completa: [www.iued-uned.es/competencias](http://www.iued-uned.es/competencias)) un gestor *en línea* de bases de datos bibliográficas de altas prestaciones denominado *Aigaion*. El sistema *Aigaion* funciona mediante un conjunto de *scripts* programados en PHP, que extraen y añaden información de una base de datos MySQL. Puede encontrarse este software de código abierto en la URL [aigaion.nl](http://aigaion.nl).

En este sistema **se ha incorporado la base de datos con toda la información bibliográfica referida a la investigación sobre competencias genéricas** descrita en el capítulo 2 de este informe. Para ello se ha traducido la base de datos realizada en

EndNote al formato gestionado por Aigaion, el conocido como BibTEX. El procedimiento consistió en los siguientes pasos:

1. La creación de una plantilla de exportación personalizada en EndNote para cada uno de los tipos de publicación (Artículos en revistas, Libros, Informes, etc.),
2. La importación en JabRef, un programa de gestión de referencias bibliográficas en formato BibTEX, con el que se asignaron identificadores únicos a cada una de las referencias, en formato Autor\_AñoDePublicación.
3. La importación de cada uno de estos archivos al sistema Aigaion.

**Figura 5.1. El sistema de referencia bibliográfica Aigaion con la base de datos sobre competencias genéricas de este proyecto, en [iued-uned.es/competencias](http://iued-uned.es/competencias)**

The screenshot shows the Aigaion II web interface. The browser address bar displays 'iued-uned.es/competencias/index.php/publications'. The page title is 'Aigaion II'. On the left, there is a navigation menu with sections: NAVEGAR (Mis temas, Mis marcadores, Todos los temas, Todas las publicaciones, Todos los autores, Todas las palabras claves, Sin asignar, Reciente, Buscar), EXPORTAR (Exportar todas las publicaciones), ORDENAR POR (Autor, Título, Tipo/Revista, Año, Añadido recientemente), NUEVOS DATOS (Nueva publicación, Nuevo autor, Nuevo tema, Importar), SITIO (Ayuda, Sobre este sitio, Configuración del sitio, Mantenimiento del sitio, Administrar todas las cuentas), and INGRESADO: admin (Mi perfil, Set password, Suscripción temática). The main content area is titled 'Todas las publicaciones' and includes a pagination bar: '| 1-50 | 51-100 | 101-150 | 151-200 | 201-250 | 251-300 | 301-350 | 351-400 | 401-448 |'. Below this, the year '2010' is displayed. The list of publications includes:
 

- Autoimagen profesional de los educadores ambientales: una contribución al estudio de las profesiones educativas**, María José Bautista-Cerro Ruiz (2010), en: Revista Interuniversitaria, 17(97-106) [URL]
- Defining and Comparing Generic Competences in Higher Education**, Outi Kallioinen (2010), en: European Educational Research Journal, 9:1(56-68)
- Diseño y elaboración del Plan de Estudios de Grado en Física de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Alicante**, María Angeles Díaz García, Juan Antonio Miralles Torres, José Antonio Pons Botella, Joaquín Fernández Rossier, Carlos Urbadt Lecuona, Enrique Louis Cereceda, Guillermo Chiappa, María José Caturla Terol, Nuria Olga Grané Teruel, Balbino Mancheño Magán, Inmaculada Pascual Villalobos y Gaspar Mora Martínez, 2010
- El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas**, Elsa Marina Álvarez González, María Remedios Zamora Roselló y Antonio Mª Lara López, en: III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas. "Innovación y Calidad en la Docencia del Derecho", páginas 245, 2010
- Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: Estudio de un caso real**, Jose María Ruiz (2010), en: Revista de Educación, 351(435-459) [URL]
- Exchanging expertise, theory and practice at Master's level healthcare education between Russia and Finland - experiences from an intensive course in St. Petersburg**, Hanna Hopia, Leena Liimatainen, Natalija Victorovna Turkina y Anton Filenkov (2010), en: Nurse Education in Practice, 42(1669-1679) [DOI]
- Facilitating evaluations of innovative, competence-based assessments: Creating understanding and involving multiple stakeholders**, Judith T. M. Gulikers, Liesbeth K. J. Baartman y Harm J. A. Biemans (2010), en: Evaluation and Program Planning, 33:2(120-127)
- Las simulaciones en entornos tic como herramienta para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios**, Mercè Gisbert Cervera, Jose M. Cela-Ranilla y Sofia Isus Barado (2010), en: Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 11:1(352-370) [URL]
- Reviewing psychologists qualifications for career development practice in Australia**, Peter McIveen, Nancey Hoare, Mary McMahon y Wendy A. Patton (2010), en: Australian Psychologist, 45:2(84-97) [URL]
- Wikis e innovación docente**, Guzmán Barés, María Dolores Porto Requejo y Carmen Valero Garcés (2010), en: Revista de educación a distancia, X(1-17) [URL]
- Wikis en lenguas para fines específicos y su traducción**, Raquel Lázaro Gutiérrez, Carmen Pena Díaz y Bianca Vitalaru (2010), en: Revista de Educación a Distancia:XII

 The year '2009' is also displayed, with the following publications:
 

- 'Getting Started' Pre-Induction Access to Higher Education**, Sue Watling, 2009
- ¿De qué me sirve enseñar competencias genéricas?**, Joe Miró, 2009
- ¿Qué competencias debe poseer un ingeniero civil industrial? La percepción de los estudiantes**, Mauricio Valle B y Elsa Piedad Cabrera Murcia (2009), en: Revista Iberoamericana de Educación, 50:4(1-14) [URL]
- A digital literacy proposal in online Higher Education the UOC scenario**, Montse Guitert i Catusas y Teresa Romeu (2009), en: eLearning Papers, 12(1-15) [URL]

Consideramos que el resultado es muy satisfactorio técnicamente, puesto que el sistema utilizado permite diversos tipos de búsqueda y ordenación (por palabras clave, autores, temas, tipo de publicación, año de publicación, etc.), así como el acceso directo a las URL de las publicaciones, en caso de disponer de ellas. También permite una avanzada gestión de usuarios que permite el acceso a las publicaciones a texto completo (típicamente en formato PDF) de manera individualizada, dependiendo de los grupos de usuarios para los que se crean cuentas específicas.

En estos momentos puede accederse a través de esta base de datos a **448 referencias**, con **1012 autores**. Los trabajos previstos para el futuro a medio y largo plazo consisten en su permanente actualización y mantenimiento, así como la construcción de un árbol temático y de una “nube” de palabras clave.

## 5.2. Participación en Jornadas y Congresos

En el marco de este proyecto, el equipo de investigación del IUED participó en el Seminario de reflexión "*El papel de la Evaluación en una Formación por Competencias*", organizado por RED-U (*Red Estatal de Docencia Universitaria*) en la Universitat de Les Illes Balears, Palma de Mallorca, durante los días 4 y 5 de marzo de 2010. A tal efecto, se presentaron las siguientes comunicaciones:

- *Análisis del impacto de las competencias genéricas y su evaluación en la literatura científica y en la información pública de las universidades* (Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, Virginia Fernández Sánchez y M<sup>a</sup> de los Ángeles López González).
- *La adaptación de la UNED a la formación por competencias: Modelo institucional y estudio piloto sobre su implantación* (Miguel Santamaría Lanchó, Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, Emilio Luque Pulgar, Francis García Cedeño y Cristino de Santiago Alba).

También se participó en el Seminario Internacional "*Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*", organizado por la Universidad del País Vasco, en Donostia – San Sebastián, durante los días 17 y 18 de junio de 2010. En este caso, se presentó la siguiente comunicación:

- *El uso de las rúbricas para la evaluación de competencias discentes y docentes: El caso de la UNED* (Ángeles Sánchez-Elvira Paniagua, Yolanda Agudo Arroyo, Eduardo Requejo García, Emilio Luque Pulgar, Francis García Cedeño, Virginia Fernández Sánchez, Cristino de Santiago Alba y Miguel Santamaría Lancho).

Por otra parte, como consecuencia de este proyecto, se están preparando unas Jornadas en las que se presentará el trabajo realizado y sus principales conclusiones, ofreciendo un espacio de debate para el intercambio de experiencias similares en otras universidades. Estas Jornadas se centrarán en el análisis interuniversitario de la incorporación de las competencias genéricas, especialmente en instituciones caracterizadas por una metodología semipresencial o en línea, profundizando en las reformas pedagógicas y metodológicas en el diseño de las asignaturas, en lo que se refiere a la elaboración de los resultados de aprendizaje como al planteamiento de actividades, y a la evaluación de competencias genéricas, con especial interés en el diseño de protocolos de evaluación o rúbricas. Las Jornadas estarán abiertas a la participación de las universidades españolas, lo que permitirá compartir experiencias y proyectos, así como crear sinergias entre los participantes.

Se prevé, además, presentar los resultados en otras jornadas y congresos, nacionales e internacionales, con temáticas afines.

### **5.3. Realización de talleres y elaboración de manuales**

Los resultados derivados de la ejecución del proyecto serán tenidos en cuenta a la hora de adoptar acciones formativas (talleres) para los equipos docentes de la UNED, así como para el diseño de manuales que les apoyen en la elaboración de las guías de estudio de sus asignaturas.

En este sentido, se ha iniciado una línea específica de acción basada en el apoyo a los docentes para la incorporación de las competencias genéricas, consistente en las siguientes fases o áreas de trabajo:

- **Talleres específicos para el diseño y aplicación de rúbricas** para la evaluación de competencias genéricas en las asignaturas. Durante este periodo ha tenido lugar un taller práctico, que seguirá impartándose anualmente.

Efectivamente, el taller titulado [“La evaluación mediante rúbricas”](#)<sup>17</sup> fue impartido por las profesoras de la Universidad Europea de Madrid María José Terrón López, directora del Máster Universitario en Educación Superior, y María José García García, coordinadora de formación del profesorado. A este taller asistieron, principalmente, equipos docentes de la UNED con asignaturas de grado o máster ya implantadas o por implantarse en el curso 2010-2011. Su objetivo era la enseñanza-aprendizaje del diseño de rúbricas adecuadas a las actividades docentes que se propongan para una asignatura.

Se ha utilizado un sistema de aprendizaje *blended learning* en el que se combina una sesión presencial de 4 horas el día 22 de junio del año en curso, con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, y la reflexión en pequeño y gran grupo. Para el seguimiento en línea durante 15 días se habilitó una comunidad virtual en la plataforma aLF de la UNED, para resolver dudas y compartir las rúbricas elaboradas por los participantes.

- **Talleres sobre la incorporación de las distintas competencias genéricas del *Mapa de CG de la UNED*** (Sánchez-Elvira, 2008a), a cargo de expertos en cada una de estas competencias. Esta línea ya se ha iniciado con la realización de talleres sobre el sub-área competencial referida a la *Gestión de los procesos de la información*, impartidos por el personal especializado de la Biblioteca de la UNED: M<sup>a</sup> Jesús López Manzanedo, Isabel Calzas González, Ramiro Lozano Morant, José Antonio Vargas Funes y Hugo Contreras Navarro.

---

<sup>17</sup> En: <http://www.uned.es/iued/subsitio/html/convocatorias/taller%20de%20rubricas/taller%20de%20rubricas.htm>

- **Guías prácticas de apoyo para la incorporación de las competencias** de cada área competencial del mapa de la UNED en las asignaturas. Estas guías serán elaboradas por los expertos que hayan impartido los talleres y estarán disponibles para los docentes en el portal de innovación del IUED. El objetivo es proporcionar orientaciones para el trabajo autónomo de los docentes sobre cómo implementarlas, desarrollarlas y evaluarlas. Se hará especial énfasis en el proceso de evaluación, es decir, se contempla diseñar propuestas sobre las maneras de evaluar competencias genéricas en coherencia con el resto del proceso de diseño de la asignatura, haciendo especial hincapié en el desarrollo de protocolos de evaluación o rúbricas. En esta línea, se ha elaborado ya la primera guía a cargo de los responsables de la Biblioteca de la UNED denominada *Competencias genéricas en información. Guía para profesores*.
- Finalmente, consideramos igualmente importante que los estudiantes dispongan de unas orientaciones bien estructuradas para que puedan, con carácter autónomo, conocer en qué consisten cada una de estas competencias genéricas y cómo se desarrollan en el contexto de una asignatura, a fin de guiarles en la realización de actividades que, de forma implícita o explícita, trabajen con ellas. Para ello, se contempla asimismo la elaboración de cursos en abierto, a disposición en el portal OCW de la UNED para los estudiantes. En esta línea, se están virtualizando, estando ya próxima su publicación en el mes de octubre de 2010, los dos primeros cursos en abierto para las áreas competenciales *Gestión autónoma y autorregulada del trabajo* (elaborado por expertos del Centro de Orientación, Información y Empleo - COIE, del IUED y de la Facultad de Educación de la UNED) y *Gestión de los procesos de la información* (a cargo de expertos de la Biblioteca de esta Universidad).

#### 5.4. Publicaciones

El equipo investigador ya cuenta con una publicación internacional, titulada *El uso de las rúbricas para la evaluación de competencias discentes y docentes: El caso de la UNED*, donde se presentan avances del Proyecto. Esta publicación se hace en el marco

del Seminario Internacional "*Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*", organizado por la Universidad del País Vasco, en Donostia – San Sebastián, durante los días 17 y 18 de junio de 2010. Está identificada con ISBN: 978-84-9860-401-6.

Por otra parte, en el punto 3 del Plan de Trabajo aprobado para el presente proyecto se plantea la publicación de un artículo resumen de resultados en una revista internacional, y de otro en una revista nacional temáticamente afín. En este apartado del informe damos cuenta del estado del trabajo en este sentido, respecto de la selección de *journals* candidatos, la situación de la redacción del texto, y las referencias teóricas que lo estructuran.

Por el lado de las publicaciones nacionales, la revista destinataria natural parecería la *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, publicada por la *Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* (AIESAD).

En cuanto a las revistas internacionales, entre las más afines temáticamente, con el máximo nivel de calidad e impacto, estarían las que son probablemente dos de las más prestigiosas, *Higher Education* y la *Review of Educational Research*, seguida por *Studies in Higher Education* (publicada por la prestigiosa editorial Routledge en nombre de la Society for Research into Higher Education). Sin embargo, dos alternativas interesantes son *Assessment & Evaluation in Higher Education* (con el énfasis en el diseño de los procesos de evaluación ligados a las competencias genéricas y herramientas como las rúbricas) y *Teaching in Higher Education* (centrándonos más decididamente en las creencias y paradigmas de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje). Por último, el *International Journal for Academic Development* ofrece una alternativa más ligada a la formación y perspectiva de los profesores universitarios en tanto que profesionales en desarrollo constante.

¿Cuáles son las principales referencias que van articulando el artículo en el que analizamos nuestros resultados? En primer lugar, la perspectiva de las “*creencias de los profesores*”, expuesta en los trabajos de diversos autores como Munby (1982), Katherine Samuelowicz y John Bain (originalmente en Samuelowicz y Bain [1992], y luego “revisitada” en Samuelowicz y Bain [2001, 2002]), o con una metodología fenomenográfica por Prosser, Trigwell y Taylor (1994). El éxito de las reformas de la

enseñanza universitaria impulsadas por el *Espacio Europeo de Educación Superior* se juega simultáneamente en muchos niveles y procesos: institucionales (normativa sobre titulaciones y procesos de control de calidad, entre otros), pero también en los asociados a las transformaciones en la cultura académica, en el conjunto de creencias y visiones que articulan las prácticas pedagógicas de los profesores universitarios. Formando parte de esta “*visión del mundo*” estaría su identidad como tales profesores, sus concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, sus imágenes de quiénes son y cómo aprenden los alumnos, etcétera. El material cualitativo recogido en el marco de este proyecto nos permite analizar cómo emergen las resistencias en el paso de las formas “tradicionales” de diseño docente, como el llamado “enfoque intelectual” predominante hasta ahora en el diseño de asignaturas y materias (D’Andrea, 2002) a enfoques basados en los resultados de aprendizaje.

Otra de las líneas teóricas que estamos incorporando a nuestro artículo es la de analizar la *explicitación* del conocimiento profesional del profesor universitario. Dado que el acceso al profesorado en la Universidad española no ha incluido históricamente períodos ni requisitos formativos en lo relativo a la pedagogía, muchas de sus prácticas y saberes docentes se derivan de procesos de socialización informal, de aprendizajes “en el lugar de trabajo”. El proceso de la adaptación al EEES está marcado por múltiples instancias de obligada explicitación de las concepciones del aprendizaje, del conocimiento, y de su relación con las actividades programadas en el marco de las asignaturas que imparten (Sandretto, Kane y Heath, 2002). Este proceso de explicitación colectiva tiene un enorme potencial para impulsar cambios en los discursos colectivos sobre la enseñanza.

En relación con lo anterior, un tercer eje de análisis del material recogido a través de las entrevistas realizadas concierne el desarrollo de un “profesional reflexivo” (Light, Cox y Calkins, 2009). Nuestras conclusiones preliminares apuntan a que el nuevo marco de trabajo ha potenciado las prácticas de aquellos profesores que incluían formas de recogida de *feedback* sobre la efectividad de sus diseños docentes.

Por último, en lo que constituía una de las principales apuestas del EEES para impulsar una reconexión más estrecha entre mercado de trabajo y Universidad, el lenguaje de las competencias, y en especial el de las competencias genéricas, nuestro análisis apunta a

una penetración limitada en términos sustantivos, e incluso en sentido formal, en este primer ciclo de implantación de las reformas.

## **5.5. Otras acciones**

Por otro lado, y desde un enfoque práctico relativo a la evaluación de las competencias genéricas, el equipo investigador pretende seguir profundizando en esta línea de investigación con los docentes que están incorporando rúbricas de evaluación en sus asignaturas, a fin de obtener resultados sobre la eficacia y grado de satisfacción de los actores implicados (docentes, tutores y estudiantes) con el uso de este instrumento para la evaluación de competencias.

Para apoyar en esta labor, se han comprado con cargo al Proyecto 18 libros (ver Tabla 6.1), los cuales están disponibles desde ya en la Biblioteca del IUED, para su consulta por parte de docentes, investigadores y estudiantes.

**Tabla 5.2. Libros con cargo al Proyecto EA2009-0102**

Autor	Título	Año	Editorial
Afferbach, Peter	Understanding and using reading assessment, K-12	2007	Intenational Reading Association
Arter, Judith A. y Chappuis, Jan	Creating & recognizing quality rubrics	2007	Pearson Education
Arter, Judith A.; McTighe, Jay	Scoring rubrics in the classroom: using performance criteria for assessing and improving student performance	2001	SAGE Publications, Inc
Boyle, J. y Fisher, S.	Educational testing: A competence-based approach	2007	Blackwell Publishing
Burge, E.	The Strategic Use of Learning Technologies (J-B ACE Single Issue Adult & Continuing Education)	2001	Jossey Bass; No. 88 edition
Burke, K.	From Standards to Rubrics in Six Steps: Tools for Assessing Student Learning	2010	Corwin Press
Burke, K.	How to Assess Authentic Learning	2009	Corwin
Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J.	Evaluación educativa de aprendizajes y competencias	2010	UNED-Pearson
Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J.	La práctica de la evaluación educativa: Materiales e instrumentos	2010	UNED-Pearson
Escalona Orcao, A. I. y Loscertales Palomar, B.	Actividades para la enseñanza y el aprendizaje de competencias genéricas en el marco del espacio europeo de educación superior	2005	Prensas Universitarias de Zaragoza
Jones, E. y Brown, S.	Internationalising Higher Education: Enhancing Learning, Teaching and Curriculum	2007	Routledge

Autor	Título	Año	Editorial
Poblete Ruiz y A. García Olalla (Eds.)	Desarrollo de competencias y créditos transferibles: experiencia multidisciplinar en el contexto universitario	2007	Ediciones Mensajero
Ribé i Guitart, J.; Liesa Hernández, E.; Reina Casé, M. A.; Pérez Gutiérrez, L.; Marín Guerrero, À.; Pardo Villaverde, C.; Farran Roig, M.; Tena Fantova, A.; Real Mas, M. À.; Badia Garganté, A.; Prenafeta Ferrer, D.	Aprender autónomamente	2005	Editorial Grao
Sánchez, González, Mari Paz	Técnicas Docentes y Sistemas de Evaluación en Educación Superior	2010	Narcea, S.A., Ediciones
Stevens, D.	Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback and Promote Student Learning	2004	Stylus Publishing
Taggart, Germaine L.	Rubrics: a handbook for construction and use	1998	Technomic Pub.
Tobón, S.; Rial Sánchez, A.; Carretero, M.A.; García, J.A.	Competencias, calidad y educación superior	2006	Cooperativa Editorial Magisterio
Wilson, Maja	Rethinking rubrics in writing assessment	2006	Heinemann

## 6. Conclusiones

El presente estudio ha abordado la problemática de la inclusión de las competencias genéricas en los nuevos títulos de EEES, centrándose de forma específica en los estudios de grado, a través de varios objetivos y metodologías de análisis y dando lugar a la elaboración de varios productos encaminados a proporcionar apoyo al docente en el proceso de incorporación de este tipo de competencias en el diseño de sus asignaturas.

A continuación se comentan los principales resultados obtenidos en el estudio y sus diferentes fases.

### 6.1. Objetivo 1

En primer lugar, se pretendía conocer el eco que las competencias genéricas está registrando en la comunidad científica y académica, especialmente a raíz de que hayan pasado a ser un elemento fundamental de los nuevos títulos universitarios en el EEES, y siendo algunas de estas competencias especialmente destacadas por la Comisión Europea como competencias necesarias para el aprendizaje permanente.

Este objetivo se cubrió a través del análisis bibliográfico de la producción científica registrada en las bases de datos que cumplían con los estándares necesarios.

El análisis de esta primera parte del proyecto nos permite concluir lo siguiente:

- Se aprecia una **evolución ascendente de la productividad** durante los últimos años, siendo especialmente notable a partir del año 2000, lo que concuerda con el comienzo de las propuestas de reformulación de la formación superior en el marco del EEES.
- La **mayor parte de estas publicaciones podemos encontrarla en el entorno académico**, más que en el profesional, siendo pocos los estudios realizados de forma conjunta, lo que evidencia una cierta desconexión entre el mundo

universitario y el profesional que debería subsanarse, tal y como se aboga asimismo en las directrices de la Comisión Europea sobre formación universitaria y la formación a lo largo de la vida.

- La **mayor producción** de la actividad científica se sitúa en los artículos publicados en **revistas científicas** (un total de 312), lo que por otra parte es común a los estudios realizados en otras áreas.
- Una buena parte de esta producción se circunscribe a **un conjunto limitado de revistas** (15) **especializadas**, destacando especialmente la producción de la revista en línea de la *Red de Docencia Universitaria Española* (RED-U), que se convierte en un referente en este tema, así como la RIED (*Revista Iberoamericana de Educación*).
- El 76.92% de las referencias se han encontrado en una única base de datos.
- El **índice de coautoría** es **bastante bajo**, indicando que, en su conjunto, y aunque un 63.34% de los trabajos son realizados por varios autores, estos equipos de trabajo son pequeños.
- Los autores más productivos han elaborado sus trabajos en los últimos 7 años, es decir, muy recientemente.
- Los trabajos en lengua inglesa y en lengua española son los más frecuentes, especialmente en esta última lengua.
- Un total de **962 autores**, pertenecientes a **48 países** han sido contabilizados.
- Entre las instituciones universitarias españolas, destacan especialmente por su producción la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid, con más de 10 publicaciones cada una.

El cumplimiento de este objetivo ha dado lugar a la **creación de una base de datos con la bibliografía encontrada para la consulta y apoyo a los docentes** en su familiarización y comprensión de las competencias genéricas y su inclusión en los diseños de sus asignaturas.

No obstante, cabe mencionar, como principal limitación, que los términos de búsqueda no recogen, seguramente, alguna variante del término, como *generic skills* u otros que estén siendo utilizadas en otros entornos académicos no europeos, como el australiano,

el canadiense o el norteamericano y que, por tanto, no hayan dado lugar a la identificación de sus publicaciones, si bien ya vienen trabajando en este campo desde hace muchos años en estos países contando con un amplio bagaje y experiencia (Fallows y Steven, 2000). Tal y como se mencionó en la introducción, la variedad de nomenclaturas referidas al concepto genérico es muy amplia (Corominas et al, 2006; Fallows y Steven 2000; Rué, 2007). Por otro lado, destaca la amplia producción española, probablemente debido al impacto e interés suscitado por este tipo de competencias, recogidas por los términos analizados en el estudio en el contexto del desarrollo de los nuevos títulos de EEES

## 6.2. Objetivo 2

La **segunda fase** tuvo como principal objetivo **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**, a través de recabar información y llevar 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. Esta fase 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).

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. Sin embargo, 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 elección del 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.

Tal y como se mencionó en el capítulo 3, las memorias de verificación aprobadas por ANECA (2009) incluyen necesariamente un apartado referido a las competencias genéricas incluidas en cada grado. La pregunta es cómo están reflejando 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?

Los resultados del estudio, que tuvo lugar 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).

### 6.2.1. Conclusiones sobre los datos globales de adaptación al EEES

- 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. Podemos encontrar 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 referimos en el capítulo 3, 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 (entendemos que otro tipo de información más vinculada a las orientaciones que el estudiante

necesita, una vez matriculado, puedan ser proporcionadas directamente por el docente en el aula, a excepción de las universidades a distancia que deberán proporcionarlas 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 el caso de la UNED, existe un formato de *Guía de Estudio* y unas orientaciones para su elaboración, proporcionados por el IUED, lo que da lugar a una homogeneización de los apartados sobre los que los docentes informan a sus estudiantes.

En su conjunto, entendemos que 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.

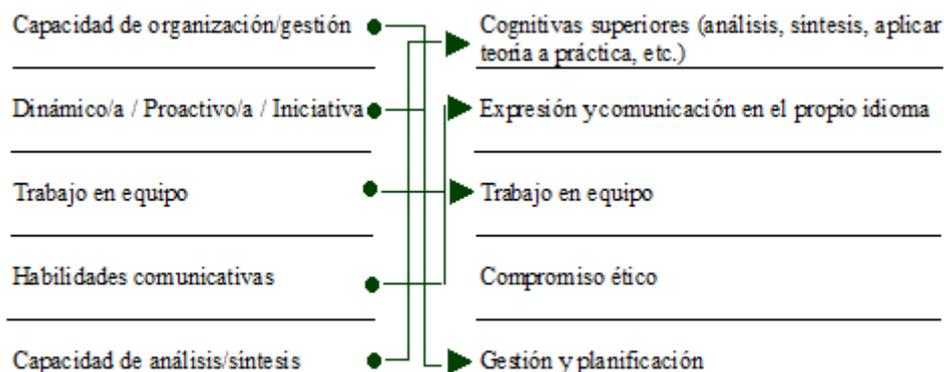
### **6.2.2. Conclusiones sobre la incorporación de las competencias genéricas en los grados**

- En lo que respecta a la información académica sobre las competencias genéricas, proporcionada por las universidades, esta se caracteriza por su 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 descendemos 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 tratamos 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 estamos 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 si 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) 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 por nuestro estudio, podemos señalar que en los cinco primeros puestos aparecen competencias similares entre empleadores y académicos (ver figura 6.1). 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, estiman como más relevantes las competencias de expresión en lengua materna, mientras que los empleadores siguen valorando 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.

**Tabla 6.1: CG más demandadas por los empleadores (García, Terrón y Blanco, 2009; Terrón *et al.*, 2009) y ofertadas en los grados (ver figura 3.11 de este informe)**



- 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 sí 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 implicando 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 planteadas.

### 6.3. Objetivo 3

La tercera fase del proyecto se ocupó del análisis del proceso de implantación de los nuevos Grados en universidades con modalidad educativa de *blended-learning*, (**en este caso la UNED**), en el curso académico 2009/10. Para conocer cómo se ha llevado a cabo este proceso, se evaluó el diseño curricular de las asignaturas implantadas mediante el análisis de las guías de estudio elaboradas por los equipos docentes. Así mismo, se realizaron entrevistas a profesores de la UNED a fin de **conocer la percepción, opiniones, dificultades y procesos seguidos por los docentes de una modalidad de *blended-learning* en el diseño de sus nuevas asignaturas, con carácter general, y en relación a la incorporación y evaluación de las competencias genéricas**. A fin de conocer las “*creencias de los profesores*”, se sigue la perspectiva expuesta en los trabajos de diversos autores como Munby (1982), Katherine Samuelowicz y John Bain (originalmente en Samuelowicz y Bain (1992), y luego “revisitada” en Samuelowiz y Bain (2001, 2002).

El estudio tuvo dos vertientes principales:

1. De carácter cuantitativo, mediante el **análisis de todas las guías de estudio** (primera y segunda parte) y de las orientaciones al tutor elaboradas por los equipos docentes

de primero de grado de la UNED, del curso académico 2009-2010, mediante un protocolo elaborado *ad-hoc* para este proceso. Este análisis nos permitió valorar en profundidad las estrategias seguidas por los profesores para el diseño de sus asignaturas y su nivel de entendimiento e incorporación de las competencias genéricas en una universidad a distancia con un modelo de *blended-learning*.

2. De carácter cualitativo, con la **realización de entrevistas en profundidad** con responsables de la implantación de títulos y de los equipos docentes, a través del análisis pormenorizado de sus estrategias de programación, en especial en lo relativo a la evaluación. La finalidad era conocer, a través de sus opiniones, qué imagen se habían forjado de las competencias, en especial las genéricas, y de su traducción en el diseño instruccional en forma de resultados de aprendizaje, alternativas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de sus asignaturas, prestando especial atención a la utilización de rúbricas.

Los resultados obtenidos nos permiten resaltar algunos puntos de interés:

### **6.3.1. Conclusiones sobre la experiencia del diseño de las asignaturas en el EEES**

- La elaboración de **directrices institucionales y formatos de documentos básicos** orienta a los profesores en la elaboración de sus materiales y el diseño de sus asignaturas. En la UNED, y 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 Innovación y Apoyo Docente*, a través del IUED, lo que homogeniza la información para el estudiante.
- Las dificultades para conocer y comprender el nuevo modelo del EEES -cambios pedagógicos y metodológicos, terminología...- manifestadas por los entrevistados, y la observación de casos que mantienen el énfasis en la transmisión de conocimientos y en la evaluación de los contenidos, abre las puertas a **nuevas estrategias de**

**formación del personal docente, y a la elaboración de manuales orientativos** que les faciliten esa comprensión.

- Los **cuatro pilares en los que los docentes fundamentan la planificación de sus asignaturas** con mayor atención y detalle son: los contenidos, el perfil profesional, las características de ingreso de los estudiantes, y los medios o recursos con los que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, los elementos más tradicionales, presentando mayor dificultad a la hora de diseñar estrategias metodológicas más innovadoras.
- La adaptación a los nuevos Grados permite a los docentes tener un marco para reflexionar más allá de los contenidos, también en el *para qué* y en el *cómo* del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la definición de las competencias y los resultados de aprendizaje. Por ello, entendemos que, si bien con una premura y presión que han generado altos niveles de estrés en muchos docentes, **la “ventana” de oportunidad para la innovación, el cambio y la mejora en la práctica docente, es evidente.**
- La adaptación al EEES en una universidad que hace uso habitual de los medios tecnológicos, como es el caso de la UNED, también ha supuesto para los docentes, de manera generalizada, **preparar las actividades de aprendizaje de los contenidos en coherencia con el entorno virtual.** De forma que podemos hablar de que la tecnología ha estado al servicio de la metodología, y que la plataforma virtual resulta un entorno favorable para modelos de enseñanza-aprendizaje activos y participativos, confirmando de este modo las afirmaciones de las asociaciones de universidades a distancia, así como de los organismos oficiales, acerca de la relevancia de las TIC para el logro de los objetivos del EEES (ej. *Declaración de Madrid sobre el e-bologna*, EADTU, 2000).
- En el marco de una evaluación continuada, la **incorporación progresiva de actividades** plantea serios retos para el proceso de evaluación, especialmente si se considera que la evaluación debe ser formativa. Reto aun mayor cuando se trata de **universidades con altas tasas de matriculación**, como es el caso de la UNED.

- Los **equipos docentes, al incorporar las actividades de evaluación continua, persiguen tres objetivos principalmente:** a) facilitar al estudiante la oportunidad de consolidar conocimientos y poner en práctica habilidades relacionadas con los resultados de aprendizaje y las competencias asignadas; b) proveerle información sobre su proceso de aprendizaje (evaluación formativa); y c) proporcionarle elementos de apoyo y reconocimiento de su trabajo durante el curso, contribuyendo en la calificación global de la asignatura. Por tanto, en nuestro estudio, cuando los docentes entienden el objetivo final de la inclusión de la evaluación continua, son capaces de verbalizar perfectamente cuáles son las razones de esta inclusión.
- La incorporación de actividades de evaluación continua no se traduce necesariamente en la obligatoriedad de las mismas en el análisis realizado; **la mayoría de los equipos docentes deciden que las actividades tengan carácter voluntario.** Principalmente hay dos factores que inciden en esta decisión: el elevado número de estudiantes matriculados y la falta de experiencia por parte de los profesores-tutores de la UNED, en este caso, en la evaluación continua. Hay que pensar, no obstante, que el estudio está realizado con profesores pertenecientes al primer año de los grados y, por tanto, con un número de estudiantes excesivo. Por otro lado, se requiere de una reflexión conjunta, en el contexto de la titulación, de dónde debe requerirse la constatación obligatoria de un resultado de aprendizaje y dónde no, de cara a ser consecuentes con los planteamientos de la formación de competencias. No es cuestión de evaluar por evaluar, sino de **evaluar actividades de aprendizaje alineadas con los resultados de aprendizaje previstos** (Biggs, 1999, 2005). Asimismo, se infiere de estas dificultades, la evidente necesidad de plantear instrumentos que apoyen la homogeneización de la evaluación, como es el caso de las rúbricas.

### 6.3.2. Conclusiones sobre el tratamiento de las competencias genéricas

- Aunque en el análisis de las *guías de estudio* se encuentran casos puntuales en que los equipos docentes eligieron competencias genéricas distintas a las del mapa de la

UNED, lo cierto es que destaca el hecho de haber utilizado un instrumento común propuesto a toda la institución, que incluye todas aquellas que la Universidad ha considerado identificativas de sus egresados. Por tanto, en el caso de las competencias genéricas o transversales, **puede ser de gran ayuda para los centros y los docentes, el contar con propuestas comunes que orienten al profesorado.**

- Es de destacar que los equipos docentes que han explicitado en las guías de estudio el sistema de evaluación de competencias genéricas, **lo han hecho de manera alineada con los resultados de aprendizaje esperados y las actividades previstas**, especialmente en los grados de Humanidades. Por tanto, el hecho de haber hecho explícito las fórmulas de evaluación de las CG denota una reflexión adecuada sobre su desarrollo.
- Cerca del 75% de las *guías de estudio* de la UNED informan a sus alumnos de las competencias genéricas que desarrollarán durante el curso, probablemente facilitado, en relación a otras universidades (como se desprende de los resultados del Objetivo 2), por el hecho de contar, como ya se ha mencionado, con el *mapa de competencias genéricas* institucional. En esto destacan los Grados de las áreas de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Humanidades. **La no incorporación de estas competencias en algunas asignaturas pudiera explicarse por las resistencias que aún existen en el profesorado a la adaptación al EEES**, percibidas en algunas de las entrevistas realizadas, así como por un posible entendimiento superficial, quizás debido al desinterés, de los cambios a introducir en la concepción y metodología de las asignaturas en los nuevos planes de estudio.
- El *aprendizaje autónomo y autorregulado* es uno de los principios metodológicos del EEES que es propio de las modalidades a distancia o de *blended-learning*. En el caso de la UNED, por tanto, la adaptación de su metodología al EEES no debiera requerir de cambios demasiado drásticos. No obstante, al analizar las competencias genéricas de **Gestión y planificación** se observa que éstas no se han explicitado mayormente en las guías de estudio de los nuevos grados en la UNED, lo que podría estar indicando que los docentes no están familiarizados con la inclusión y valoración de este tipo de competencias como parte del aprendizaje de los estudiantes, siendo estas precisamente, las más valoradas por los empleadores.

- Las competencias genéricas de la subcategoría **Competencias cognitivas superiores** son, no sólo las más trabajadas por los equipos docentes, sino también las más explicitadas en las guías de estudio, especialmente en los grados de Humanidades. Ciertamente es que este tipo de habilidades son propias de la educación superior y suelen incluirse como criterios de evaluación, como así aparece en la segunda parte de nuestro proyecto, en relación al conjunto de universidades.
- Las competencias relativas a la **Gestión de calidad y la innovación**, son las que los equipos docentes han incorporado en menor medida a sus diseños curriculares. Esto podría explicarse por ser asignaturas de primer curso, y que se haya decidido dejar para etapas cercanas al egreso el que los estudiantes innoven y apliquen medidas de mejora en sus trabajos y proyectos, si bien es cierto que también forman parte del conjunto de competencias habitualmente no tratadas en la formación universitaria más tradicional. En todo caso, destacan los equipos docentes que toman en cuenta las autoevaluaciones de los estudiantes para efectos de valorar el aprendizaje adquirido, ya que las competencias de monitorización y autoevaluación del proceso de aprendizaje son importantes para establecer procesos de mejora. No obstante, estos datos concuerdan con los obtenidos en el conjunto de universidades.
- Es de resaltar el esfuerzo de los equipos docentes por formar en competencias relacionadas con la **Expresión y comunicación**, dado que solía ser uno de los aspectos más demandados por alumnos que habían culminado sus estudios en la UNED, lo que indica que podrán irse solventando estas lagunas en el futuro. Queda por resolver, cómo trabajar en las modalidades a distancia la competencia de expresión oral, si bien los nuevos desarrollos tecnológicos ya van permitiendo la interacción síncrona por audio y vídeo para la presentación de trabajos, por ejemplo mediante las distintas herramientas de conferencia en línea existente.
- Los equipos docentes están incluyendo de manera expresa las competencias relacionadas con el **Uso eficaz de las herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento**, un grupo de competencias a la que los egresados de la UNED valoraban como escasamente desarrollada en promociones de egresados anteriores a la incorporación sistemática de la virtualización. Sin embargo, en el conjunto de universidades analizadas, aún no ocupan un lugar preponderante en los títulos.

- La incorporación de competencias de *Trabajo en equipo* en el modelo de enseñanza-aprendizaje a distancia, como el de la UNED, tradicionalmente centrado en el trabajo individual, es quizá uno de los mayores retos en la implantación de los nuevos Grados, si bien nuevamente, gracias a las tecnologías, la educación a distancia puede ofrecer también posibilidades de trabajo colaborativo *en línea*. Este tipo de metodologías es más difícil aún con altos niveles de matriculados en los primeros cursos, como es el caso de los profesores intervinientes en este estudio. Este tipo de competencias son, por otra parte, altamente valoradas por empleadores y por los propios académicos. En la segunda parte del estudio se observa que es la tercera competencia más incluida.
- Los equipos docentes han iniciado la formación en competencias de *Compromiso ético*, con las que se pretende fomentar actitudes y valores especialmente vinculados a un desempeño académico responsable (por ejemplo, en la realización de trabajos sin plagios), a la deontología profesional y al desarrollo de los valores propios de las sociedades democráticas.

### 6.3.3. Conclusiones sobre la experiencia de inclusión de rúbricas en el proceso de evaluación

Este apartado hace referencia a las valoraciones de los docentes de la UNED que han comenzado a utilizar rúbricas de evaluación.

- La **elaboración de rúbricas ha exigido a los docentes reflexionar acerca de la finalidad de la propia enseñanza universitaria**, reconsiderar sus referentes teóricos sobre los procesos didácticos y evaluativos, y, especialmente, revisar sus propias prácticas de evaluación.
- Los profesores ven ventajas en el diseño y uso de estos protocolos puesto que –en un único documento- **tienen sintetizado todos los criterios, los niveles de desempeño y los valores de calificación con los que evaluarán**, funcionando de este modo como marcos de referencia estables y sucintos.

- Destaca que la inclusión de rúbricas se concentre en el área de Enseñanzas Técnicas, algunas de las cuales fueron valoradas muy bien dada su calidad, y fueron elegidas por el equipo investigador para ser mostradas en las entrevistas a los docentes que no conocían las rúbricas, como ejemplos de protocolos elaborados en la UNED en el marco del EEES.
- **La ausencia de rúbricas generalizadas en el sistema de evaluación de los nuevos Grados se puede resumir en diversos factores:** a) desconocimiento por parte de los docentes de la existencia de este tipo de herramientas; b) la ausencia de experiencia previa con el instrumento; c) el elevado número de matriculados, que "obliga" a optar por instrumentos de evaluación tipo test; d) sirven para evaluar niveles de desempeño y aclarar dudas sobre la valoración del aprendizaje del alumno, pero no para calificar ese aprendizaje con miras a la acreditación de la asignatura; e) no las ven viables para evaluar la asimilación de conocimientos, en cuyo caso optan por una evaluación sumativa; y f) la complejidad de su elaboración requiere una formación técnica con la que no siempre cuentan los profesores y precisa de consensos entre los distintos actores que participan en la evaluación.
- **Un modo de lograr un consenso entre los distintos agentes llamados a participar en el uso de las rúbricas, sería involucrarles en su diseño,** especialmente a quienes las aplicarán (profesores-tutores) y a quienes serán evaluados por ellas (estudiantes). Implicar a los destinatarios directos de las rúbricas no sólo ofrece seguridad y fiabilidad en el uso de estas herramientas, sino que ayuda a disipar dudas e identificar los aspectos más valorados para el aprendizaje, potenciándolo.
- **La aplicación por parte de los profesores-tutores de estos protocolos ha evidenciado su capacidad para unificar los criterios de evaluación,** uno de los mayores retos que se le presenta a la UNED como institución que basa su modelo en la coordinación entre los docentes responsables de las asignaturas y los profesores-tutores que los apoyan.
- Para los entrevistados, las rúbricas son **útiles para potenciar el aprendizaje significativo de adultos,** característica ésta distintiva de los estudiantes de la

UNED. Facilita al alumno el preparar sus estudios, dado que le brinda de manera clara los distintos criterios por los cuales será evaluado, ya en las actividades prácticas o en el examen presencial, mejorando el rendimiento.

- En la práctica, algunos docentes entrevistados manifestaron que el conocimiento previo por parte de los estudiantes de los criterios con los que serán evaluados **facilitó el proceso de revisión de las calificaciones**. Esta experiencia evidencia una mejor comunicación entre docente y alumno, pues las rúbricas proporcionan a los estudiantes un marco de retroalimentación informativa conocido y compartido, y una oportunidad para el aprendizaje.
- Por otra parte, las rúbricas proporcionan al estudiante un **conocimiento temprano de las expectativas del docente acerca de los componentes críticos del aprendizaje, los factores importantes por los que será evaluado**. Este conocimiento permite al estudiante mejorar la calidad del trabajo del estudiante y su aprendizaje. La rúbrica transformaría, de este modo, la relación entre esfuerzo, calidad, evaluación y aprendizaje autorregulado. Es decir, la rúbrica otorga al estudiante la libertad de decidir hasta dónde quiere llegar con su aprendizaje: desde el plantearse cuánto tiene que avanzar para aprobar la asignatura o dar un salto hacia el aprendizaje profundo y de calidad.
- Algunos de los entrevistados manifestaron haber consultado rúbricas diseñadas por otros docentes, y otros parten de su propia experiencia en el uso de estos instrumentos para elaborarlas. En todo caso, todos coinciden en **adaptar las rúbricas a las necesidades de sus asignaturas**, un proceso complejo que implica identificar los resultados de aprendizaje de las competencias, qué se espera de los estudiantes, y los criterios por los cuales se evaluará el desempeño; todo ello explicitado de manera clara e inequívoca. Así, la utilización de rúbricas permite la interiorización de todos los factores involucrados en el proceso de evaluación.
- Las **rúbricas pueden servir como instrumentos que den *feedback* a los estudiantes**, tanto en los casos de autoevaluación y coevaluación, como alternativas formales ante la ausencia de profesores-tutores y la inviabilidad de la retroalimentación continua por parte del docente en todas las actividades. De este

modo, los estudiantes serían capaces de regular su propio aprendizaje, identificando sus progresos, destrezas y necesidades.

- **La evaluación realizada por los propios estudiantes mediante las rúbricas diseñadas por los equipos docentes resulta fiable.** La utilización de rúbricas en la evaluación por pares es equivalente a la evaluación realizada por el docente.
- El cuanto al análisis del grado de satisfacción de los estudiantes con el uso de las rúbricas, **los resultados muestran un alto grado de aceptación por su parte, pues consideran notoriamente útil su uso.** También definen la tarea de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros como una experiencia interesante y motivadora. Asimismo, los estudiantes prestaron especial atención a su honestidad y, especialmente, mostraron preocupación por su responsabilidad en el rol de evaluadores, más que en la evaluación de su propio trabajo.

Para concluir; el estudio realizado revela que la utilización de protocolos de evaluación homogéneos, como las rúbricas, está asociada a determinadas visiones del conocimiento, del aprendizaje, de la tarea de profesores y estudiantes, del significado de la evaluación y su relación con el proceso educativo en su conjunto. Asimismo, con las entrevistas se buscó determinar las dificultades y resistencias que encuentran los docentes en este nuevo contexto, las bondades del modelo y las soluciones que aportan para su implementación. De este modo, se puede conocer la imagen que se han forjado a través de la experiencia, tanto del proceso en general, como acerca de las competencias genéricas en particular, y la traducción en forma de resultados de aprendizaje, formas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje en el marco de su asignatura de su entendimiento del nuevo modelo.

De los resultados se desprende que la experiencia de los docentes de la UNED con las rúbricas responde, precisamente, a las características que los expertos atribuyen a este tipo de instrumentos (Blanco, 2010), y que su extensión a un número mayor de asignaturas podría ser muy beneficiosa para todos los actores involucrados en el proceso de evaluación, cuestión en la que habrá que seguir abundando e investigando.

Los productos y líneas de acción derivadas del presente proyecto se detallan en el capítulo de difusión, en el que se presta especial atención a la formación y apoyo, no

solo de docentes, sino también de los estudiantes en el proceso de desarrollo de sus competencias genéricas.

## Referencias bibliográficas

- A.P.A. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª ed.). Washington, DC: APA.
- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and Using Reading Assessment, K-12*. Newark, DE, USA: International Reading Association.
- 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](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](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](http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/index_es.html)
- Arter, J. y McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the Classroom*. Thousand Oaks, CA, USA: Corwin Press.
- 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](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/>

[análisis%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](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
- Berelson, B. (1960). *Graduate education in the United States*. Nueva York: Mc Graw-Hill.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Blanco, A. (2010, 17-18, Junio). *Tendencias actuales de la investigación educativa sobre las rúbricas*. Paper presented at the Seminario Internacional de trabajo sobre la evaluación a través de rúbricas, UPV, San Sebastian-Donostia.
- Bolton, F. C. (2006). Rubrics and Adult Learners: Andragogy and Assessment. *Assessment Update*, 18(3), 5-6. Disponible en: [http://uctl.canterbury.ac.nz/files/arcfiles/rubrics\\_in\\_teaching\\_loginreq/Bolton\\_2006\\_Rubrics-and-Adult-Learners\\_Andragogy-and-Assessment.pdf](http://uctl.canterbury.ac.nz/files/arcfiles/rubrics_in_teaching_loginreq/Bolton_2006_Rubrics-and-Adult-Learners_Andragogy-and-Assessment.pdf)
- Bookstein, A. (1994). Towards a multidisciplinary Bradford Law. *Scientometrics*, 30(1), 353-361.

- Bordons, M. y Zulueta, M. A. (1999). Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos. *Revista española de Cardiología*, 52, 790-800.
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>
- Brown, S. y Glasner, A. (2004). *Evaluar en la universidad*. Madrid: Narcea.
- Brown, S. y Glasner, A. (eds.) (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- CCHS-CCSIC (2010). *Ranking web de Universidades del Mundo*. Recuperado de: [http://www.webometrics.info/index\\_es.html](http://www.webometrics.info/index_es.html)
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- 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](http://web.udg.edu/pedagogia/images/resultats_recerca.pdf)
- Cruz Tomé, M. A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- D'Andrea, V. M. (2003). Organizing teaching and learning: outcomes-based planning. En H. Fry, S. Ketteridge y S. Marshall (2003), *A Handbook for teaching & learning in higher education* (2ª ed., pp. 26-41). Great Britain: Kogan Page.
- 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](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](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)

Delgado, E., Jiménez-Contreras, E. y Ruiz-Pérez, R. (2006). Criterios del *Institute for Scientific Information* para la selección de revistas científicas. Su aplicación a las revistas españolas: metodología e indicadores. *International Journal of clinical and health psychology*, 6(2), 401-424.

*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.

EADTU (2000). “E-Bologna” *Progressing the European Learning Space*. Communication of Madrid, 8<sup>th</sup> November 2003. Annual EADTU Conference.

*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](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.

- Fernández-Ríos, L. y Buela-Casal, G. (2009). Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(2), 329-344.
- Fink, D. L. (2003). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*. Oklahoma: University of Oklahoma. Disponible en: [http://trc.virginia.edu/Workshops/2004/Fink\\_Designing\\_Courses\\_2004.pdf](http://trc.virginia.edu/Workshops/2004/Fink_Designing_Courses_2004.pdf)
- García Aretio, L. (coord.). (1997). *Unidades y Guías Didácticas. Orientaciones para su elaboración*. IUED. UNED.
- García, M. J., Terrón, M. J. y Blanco, Y. (2009, Julio, 8-10). Desarrollo de Recursos Docentes para la Evaluación de Competencias Genéricas. Papel presentado al XV JENUI, Barcelona. ISBN: 978-84-692-2758-9. Disponible en: <http://jenui2009.fib.upc.edu/>
- Generalitat Valenciana Consellería D'Empresa i Ciència (2006). Documento guía para la elaboración de guías didácticas/docentes ECTS. Disponible en: <http://www.recursoseees.uji.es/guia/g20061010.pdf>
- Gibbs, B. y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Cuadernos de docencia universitaria*, 13. Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González-Brignardello, M. P., Méndez, L., García, M. A. y Moriano, J. A. (2010, Junio, 17-18). *La utilización de rúbricas para evaluación en el practicum virtual de psicología: comparación de diferentes fuentes*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional "Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia", Donostia-San Sebastián. ISBN: 978-84-9860-401-6. Disponible en:

[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,990476,93\\_20540812&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,990476,93_20540812&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Gulikers, J. (2010, 17-18, Junio). *Authentic assessment and student learning. Is authenticity in the eye of the beholder?* Paper presented at the Seminario Internacional de trabajo sobre la evaluación a través de rúbricas, UPV, San Sebastian-Donostia.

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.

Lévy-Levoyer, C. (1997) *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000. (Edición original en francés, de 1996).

Light, G., Cox, R. y Calkins, S. (2009). *Learning and Teaching in Higher Education. The Reflective Professional*. London, UK: SAGE.

Luque, E., De Santiago, C., García-Cedeño, F. y Gómez, M. (2009). Informe sobre Encuesta piloto de competencias genéricas. Madrid: UNED-IUED. Disponible en: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INNOVACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/INSTITUCIONAL/INFORMECOMPETENCIASGEN%C3%89RICAS\\_080909.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/INSTITUCIONAL/INFORMECOMPETENCIASGEN%C3%89RICAS_080909.PDF)

Martín, J. L. R., Garcés, A. T. y Seoane, T. (2006). *Revisiones sistemáticas en las ciencias de la vida. El concepto Salud a través de la síntesis de la Evidencia Científica*. Fiscam: Castilla-La Mancha.

Martínez, I., Arandia, M., Del Castillo, L. y Santamaría, M. (2010). El trabajo en equipos como estrategia para la formación. En J. Rué y L. Lodeiro (Edits.) (2010).

*Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (1ª ed., pp. 85-111). Madrid: Narcea.

Ministerio de Educación (2010). Universidades españolas. Recuperado de: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/que-estudiar-donde/universidades-espanolas.html>

Moore, M. G. (2007). The Theory of Transactional Distance. En M. G. Moore (ed.) (2007), *The Handbook of Distance Education* (2ª ed., pp. 89-108). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Moore, M. G. y Kearsley, G. (2005). *Distance Education: a Systems View* (2ª ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Moya-Anegón, F., Chinchilla-Rodríguez, Z., Corera-Álvarez, E, Gómez-Crisóstomo, R., González-Molina, A, Muñoz-Fernández, F. J. y Vargas-Quesada, B. (2009). *Indicadores bibliométricos de la actividad científica española 2007*. Madrid: FECYT.

Munby, H. (1982). The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, 11(3), 201-225. doi: 10.1007/bf00414280

OECD (2001). *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for international student assessment (PISA) 2000*. OECD, Paris. Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/53/33691596.pdf>

OECD (2004). *Learning for tomorrow's world-first results from PISA 2003*. OECD, Paris. Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>

OECD (2005). *The definition and selection of key competences. Executive summary*. OECD, Paris. Organisation for Economic Co-operation and Development. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.

- 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](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Prieto, L. (2004). La alineación constructiva en el aprendizaje universitario. En J. C. Torre y E. Gil (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Libro homenaje a Pedro Morales Vallejo, S.J.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Prince, D. J. S. (1972). *Hacia una ciencia en ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Prosser, M., Trigwell, K. y Taylor, P. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction* (4), 217–232. [doi:10.1016/0959-4752\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90024-8)
- Real Decreto 1993/2007 (2007, 29 de Octubre). *Boletín Oficial del Estado (B.O.E.)*, 260.
- Robles, S., Martínez, B., Huegún, A., Lareki, A., Martínez de Morentin, J. I., Sola, J. C.,...Sánchez-Elvira, A. (2010). Recursos tecnológicos para la coordinación. En J. Rué y L. Lodeiro (Eds.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas* (1ª ed., pp. 147-170). Madrid: Narcea.
- 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. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rué, J. (2007). 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.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, 24(1), 93-111. doi: 10.1007/bf00138620
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325. doi: 10.1023/a:1004130031247
- Samuelowicz, K.. y Bain, J. (2002). Identifying academics' orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43(2), 173-201. doi: 10.1023/a:1013796916022
- Sánchez-Elvira, A. (2008a). Criterios para la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones de Grado: Justificación del mapa de competencias genéricas de la UNED. *Ier Seminario de Formación para asesores de Espacio Europeo*. Disponible en: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/46836DD1BC5BA235E040660A32695491>
- Sánchez-Elvira, A. (2008b). Propuesta del Mapa de Competencias Genéricas de la UNED. Madrid: UNED-IUED. Disponible en: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INNOVACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/PROPUESTA\\_MAPA\\_COMPETENCIAS\\_GENERICAS\\_UNED.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/DOCUMENTOS/PROPUESTA_MAPA_COMPETENCIAS_GENERICAS_UNED.PDF)
- Sánchez-Elvira, A., Agudo, Y., Requejo-García, E., Luque, E., García-Cedeño, F., Fernández-Sánchez, V., de Santiago-Alba, C. y Santamaría, M. (2010, 17 y 18 de Junio). *El uso de las rúbricas para la evaluación de competencias discentes y docentes: El caso de la UNED*. Comunicación presentada en el Seminario Internacional "Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia", Donostia-San Sebastián. ISBN: 978-84-9860-401-6.
- Sancho, R. (1990). Indicadores bibliométricos utilizados en la evaluación de la ciencia y la tecnología. *Revista española de documentación*, 13(3-4), 842-865.

- Sandretto, S., Kane, R. y Heath, C. (2002). Making the tacit explicit: A teaching intervention programme for early career academics. *International Journal for Academic Development*, 7(2), 135-145. doi:10.1080/1360144032000071314
- Santamaría, M. y Sánchez-Elvira, A. (2009). Las claves de la adaptación de la UNED al EEES. En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira (Coord.) (2009). *La UNED ante el EEES. Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007* (pp. 19-54). Madrid: UNED.
- Scott, H. (2007). *The Temporal Integration of Connected Study into a Structured Life: A Grounded Theory*. UK: University of Portsmouth. Disponible en: <http://userweb.port.ac.uk/~scotth/Temporal%20Integration%20Helen%20Scott.pdf>
- Solano, E., Castellanos, S. J., López, M. M. y Hernández, J. I. (2009). La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 7(4), 89-62.
- Stevens, D. D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics. An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II). *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- 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=down&bid=111](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=down&bid=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.

Universitat Kassel (2007). *Carees after Graduation –An European Research Study (CHEERS)*. Recuperado de <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/>.

University of Cambridge (2008). *Cambridge Undergraduate Transferable Skills Website: an interactive guide*. Cambridge University. Recuperado de <http://www.caret.cam.ac.uk/transkills/>.

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. (Dirs.) (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](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. (2003). *Competencias didácticas del profesorado universitario. Diseño curricular en la universidad*. Madrid: Narcea.

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](http://www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF)

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_2

Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (eds.) (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New York, US: Lawrence Erlbaum Associates.

## Apéndice A. Análisis de la incorporación de las Competencias Genéricas en los estudios de grado de las universidades españolas para el curso académico 2009-2010

**Tabla A.3. Listado de universidades españolas organizadas por el ranking del CSIC**

<b>Ranking</b>	<b>Universidad</b>	<b>Ranking</b>	<b>Universidad</b>
01	Complutense de Madrid	38	Jaén
02	Politécnica de Madrid	39	Cádiz
03	Sevilla	40	Miguel Hernández de Elche
04	Barcelona	41	León
05	Politécnica de Catalunya	42	Lleida
06	Autónoma de Barcelona	43	Almería
07	Granada	44	Deusto
08	Alicante	45	Huelva
09	País Vasco	46	Politécnica de Cartagena
10	Politécnica de Valencia	47	Pública de Navarra
11	Murcia	48	Pablo de Olavide
12	Valencia	49	Pontificia de Comillas
13	Salamanca	50	Burgos
14	Autónoma de Madrid	51	La Rioja
15	Vigo	52	San Pablo CEU
16	Zaragoza	53	Europea de Madrid
17	Universidad Nacional de Educación a Distancia	54	Rovira i Virgili
18	Santiago de Compostela	55	Internacional de Andalucía
19	Illes Balears	56	Mondragón Unibersitatea
20	Pompeu Fabra	57	Católica San Antonio
21	Jaume I de Castellón	58	Cardenal Herrera-CEU
22	Oviedo	59	Ramon Llull
23	Málaga	60	Pontificia de Salamanca
24	Castilla-La Mancha	61	Alfonso X el Sabio
25	Carlos III de Madrid	62	Vic
26	Navarra	63	Antonio Nebrija
27	A Coruña	64	Internacional Menéndez Pelayo
28	Las Palmas de Gran Canaria	65	Francisco de Vitoria
29	Valladolid	66	Católica de Valencia San Vicente Mártir
30	Oberta de Calalunya	67	Camilo José Cela
31	Córdoba	68	Internacional de Catalunya
32	La Laguna	69	Abat Oliba CEU
33	Extremadura	70	Universidad a Distancia de Madrid
34	Alcalá	71	Europea Miguel de Cervantes
35	Girona	72	Católica Santa Teresa de Ávila
36	Cantabria	73	San Jorge
37	Rey Juan Carlos	74	IE University

Figura A.4. Información recogida en la base de datos en la sección de datos generales



UNED  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

COMPETENCIAS
DESGLÓSE CG

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

Ciudad MADRID **Universidad Nacional de Educación a Distancia** Link [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93.1&\\_dad=portal&\\_schema=PORTA](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93.1&_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...](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD...)

**Info CG** Información completa

**Estruct. homogénea**  Si  No

	nº titulaciones adaptadas 2009-2010	14	nº de titulaciones con guías	14
<b>Titulación</b>	<b>Asignaturas</b>		<b>Info CG</b>	<b>Info. Contenido</b>
Adapt.EEES	Link			
Derecho	<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No			
Economía	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	Información completa	Guía de la Titulación
E. Social	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	Información completa	Guía de la Titulación
Hª del Arte	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	Información completa	Guía de la Titulación
I. Eléctrica	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	Información completa	Guía de la Titulación
I. Electrónica	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	Información completa	Guía de la Titulación
I. Mecánica	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	Información completa	Guía de la Titulación
Psicología	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	Información completa	Guía de la Titulación
Sociología	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Link	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 A.2. Información recogida en la base de datos en la sección de datos generales (especial atención a las asignaturas)



UNED  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

COMPETENCIAS

DESGLDSE CG

C.A. MADRID (Comunidad de) **Universidad** ID 16 Cerrado  Si  No

Ciudad MADRID **Carlos III de Madrid** Link <http://www.uc3m.es/portal/page/portal/inicio>

Tipo universidad Pública

Puesto Webom 0466

Ranking Enero 10 25

**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**

**Info CG** Sin información

**Estruct. homogénea**  Si  No

	Titulación	Asignaturas	nº titulaciones adaptadas 2009-2010	nº de titulaciones con guías
			31	31
		Link		Estruc.homog
				Notas
Derecho	Asignaturas	<a href="http://www3.uc3m">http://www3.uc3m</a>	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Información completa, incluidas las CG
Economía	Asignaturas	<a href="http://www3.uc3m">http://www3.uc3m</a>	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Información completa, incluidas las CG
E. Social	Asignaturas		<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	
Hª del Arte	Asignaturas		<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	
I. Eléctrica	Asignaturas	<a href="http://www3.uc3m">http://www3.uc3m</a>	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Información completa, incluidas las CG
I. Electrónica	Asignaturas	<a href="http://www3.uc3m">http://www3.uc3m</a>	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Información completa, incluidas las CG
I. Mecánica	Asignaturas	<a href="http://www3.uc3m">http://www3.uc3m</a>	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Información completa, incluidas las CG
Psicología	Asignaturas		<input type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	
Sociología	Asignaturas	<a href="http://www3.uc3m">http://www3.uc3m</a>	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Información completa, incluidas las CG
Otras titulaciones	Asignaturas	<a href="http://aplicaciones.uc3m">http://aplicaciones.uc3m</a>	<input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No	Información completa, incluidas las CG
Otras Titulaciones adaptadas	Grado en Administración de Empresas; Grado en Administración de Empresas; Grado en Comunicación Audiovisual; Grado en Estadística y Empresa; Grado en Finanzas y Contabilidad; Grado en Información y Documentación; Grado en Periodismo; Grado en Relaciones Laborales y Empleo; Grado en Turismo; Grado en Humanidades; Grado en Ingeniería Aeroespacial; Grado en Ingeniería Biomédica; Grado en Ingeniería Informática; Grado en Ingeniería de Sistemas Audiovisuales; Grado en Ingeniería de Sistemas de Comunicaciones; Grado en Ingeniería Telemática; Grado en Ingeniería en Tecnologías Industriales; Grado en Ingeniería en Tecnologías de Telecomunicación; DOBLES TITULACIONES: Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas; Doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas; Doble Grado			

Figura A.5. Información recogida en la base de datos sobre competencias genéricas

DATOS GENERALES    DESGLOSE CG

ID **74**    Link [http://www.uvigo.es/index.html?\\_\\_locale=gl](http://www.uvigo.es/index.html?__locale=gl)

Universidad **Vigo**

Institucional    Derecho    Economía    E. Social    H. Arte    I. Eléctrica    I. Electrónica    I. Mecánica    Psicología    Sociología    Otras titul

B1 Respeito aos valores éticos e cívicos. Compromiso ético co traballo  
B2 Desenvolver sensibilidade respecto ao medio ambiente e compromiso cunha economía sustentable  
B3 Capacidade de traballar en equipo  
B4 Espírito emprendedor e capacidade de liderado, incluíndo empatía co resto de persoas  
B5 Responsabilidade e capacidade de asumir compromisos  
B6 Habilidades para argumentar de forma coherente e intelixible, tanto orais como escritas  
B7 Competencias ligadas á procura e organización de documentación e á presentación do seu traballo de maneira adecuada á audiencia  
B8 Ler e comunicarse en inglés no ámbito profesional  
B9 Capacidade de elaborar informes de asesoramento económico  
B10 Fomentar a actitude crítica e autocrítica  
B11 Capacidade de xerar reflexións propias sobre problemas de natureza económica e os seus efectos sociais e éticos  
B12 Exercitar habilidades de aprendizaxe autónoma que abran campos para a innovación  
B13 Autocontrol no sistema de traballo, a respecto de tempo e planificación  
B14 Fomentar a mobilidade e adaptabilidade a ámbitos e situacións diferentes  
B15 Fomentar o espírito investigador, desenvolvendo a capacidade para analizar problemas novos cos instrumentos adquiridos

Figura A.6. Desglose de competencias genéricas

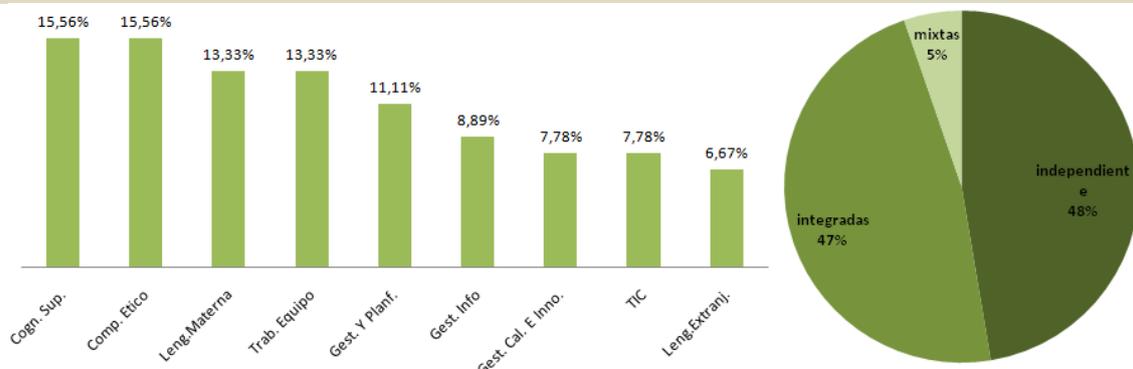
DATOS GENERALES		COMPETENCIAS								
 ID <b>08</b>		Adaptación EEES <input checked="" type="radio"/> Si <input type="radio"/> No								
Universidad Autónoma de Barcelona		Derecho	Economía	E. Social	Hª del Arte	I. Eléctrica	I. Electrón	I. Mecánica	Psicología	Sociología
		<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si	<input checked="" type="radio"/> Si
Gestión del trabajo autónoma y autorregulada	Competencias de gestión y planificación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Competencias cognitivas superiores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Competencias de gestión de la calidad y la innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestión de los procesos de comunicación e información	Competencias de expresión y comunicación	Propio idioma	<input type="radio"/>							
		Otro idioma	<input type="radio"/>							
	C. en el uso de las herramientas y recursos de la Soc. del Coto	TIC	<input type="radio"/>							
		Gestión de la INFORMACIÓN	<input type="radio"/>							
Trabajo en equipo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso ético		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tto Competencias		Independ	Independ	Mixtas	Independ	Independ	Independ	Independ	Independ	Mixtas
Calidad			Excelente				Excelente			

**Tabla A.2. Listado de universidades españolas adaptadas al EEES para el curso 2009-2010, número de grados que ofrecen (2ª columna) indicando aquellos que aportan guía de la titulación (3ª columna).**

<b>Nacional</b>					
UNED	14	14			
<b>Andalucía</b>			<b>Galicia</b>		
Sevilla	32	5	Vigo	25	25
Córdoba	27	27	Santiago de Compostela	24	24
Jaén	16	16	A Coruña	25	25
Cádiz	9	0	<b>Islas Baleares</b>		
Almería	6	6	Illes Balears	27	27
Huelva	25	-	<b>Islas Canarias</b>		
Pablo de Olavide	14	14	Las Palmas de Gran Canaria	2	0
<b>Aragón</b>			La Laguna	20	20
Zaragoza	17	17	<b>La Rioja</b>		
San Jorge	11	0	La Rioja	10	10
<b>Asturias</b>			<b>Comunidad de Madrid</b>		
Oviedo	12	12	Complutense de Madrid	51	51
<b>Cantabria</b>			Politécnica de Madrid	29	29
Cantabria	24	24	Autónoma de Madrid	31	31
<b>Castilla-León</b>			Carlos III	31	31
Salamanca	11	11	Alcalá	19	19
Valladolid	8	8	Rey Juan Carlos	30	15
León	7	7	Pontificia de Comillas	15	15
Europea Miguel de Cervantes	8	0	Europea de Madrid	51	51
Católica Santa Teresa de Ávila	11	11	Alfonso X el Sabio	24	24
<b>Cataluña</b>			Antonio Nebrija	12	12
Barcelona	64	64	Camilo José Cela	15	15
Politécnica de Catalunya	37	37	UDIMA	10	10
Autónoma de Barcelona	73	73	<b>Región de Murcia</b>		
Pompeu Fabra	25	25	Murcia	46	46
Oberta de Catalunya	19	19	Politécnica de Cartagena	3	3
Girona	37	37	Católica San Antonio	17	17
Lleida	26	26	<b>Comunidad Floral de Navarra</b>		
Rovira i Virgili	33	33	Navarra	40	40
Ramón Llull	31	31	Pública de Navarra	2	2
Vic	24	24	<b>País Vasco</b>		
Internacional de Catalunya	12	12	Deusto	23	23
Abat Oliba CEU	8	8	Mondragón Unibersitatea	10	10
<b>Extremadura</b>			<b>Comunidad de Valencia</b>		
Extremadura	46	46	Politécnica de Valencia	5	0
			València-Estudi General	47	47
			Jaume I de Castellón	7	7
			Cardenal Herrera-CEU	1	1
			Cat.Valencia S. Vicente Mártir	19	19

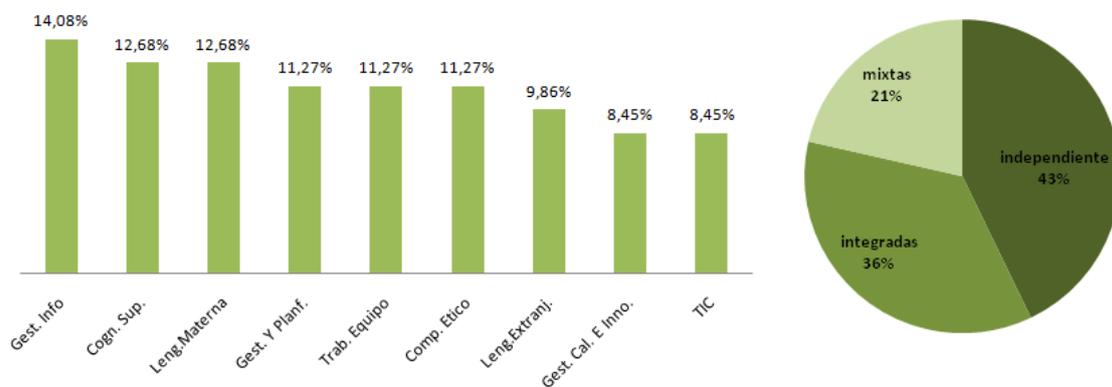
**Figura A.7. Análisis de la distribución porcentual de las CG en los distintos grados considerados así como tratamiento de las mismas.**

**Grado de Derecho**



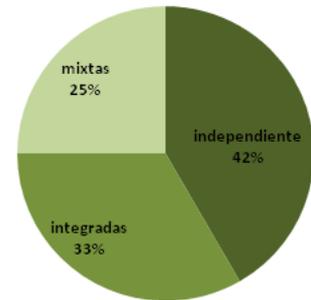
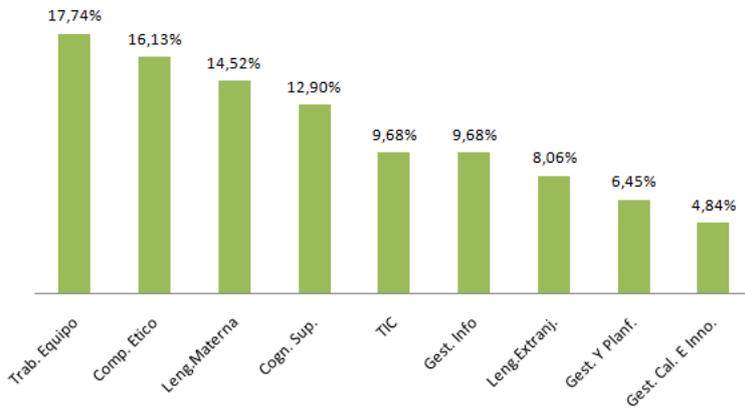
**38 universidades tienen el Grado en Derecho**  
**el 52% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

**Grado de Economía**



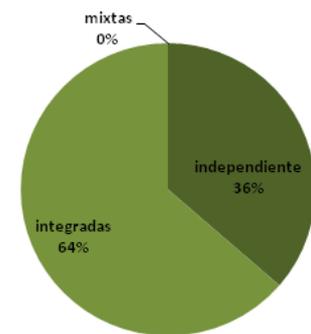
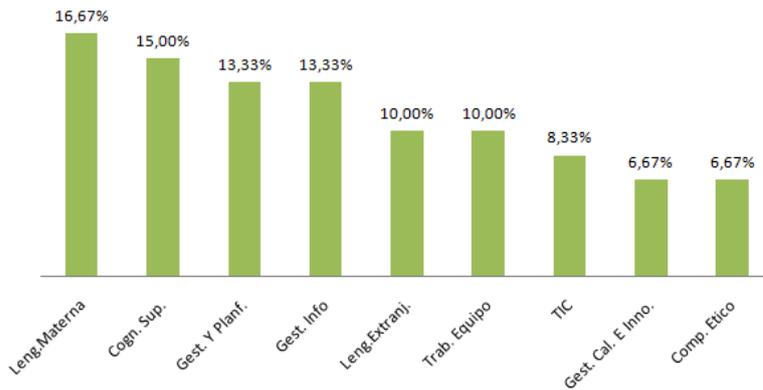
**25 universidades tienen el Grado en Economía**  
**el 56% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

## Educación Social



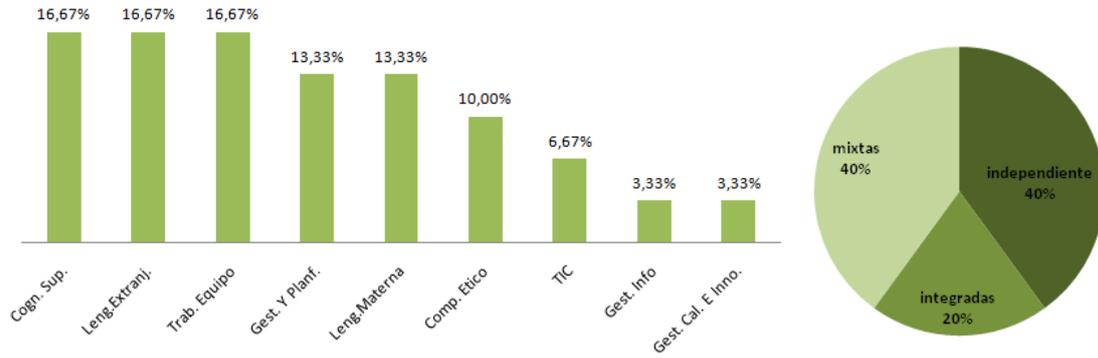
**21 universidades tienen el Grado en Educación Social**  
**el 57% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

## Historia del Arte



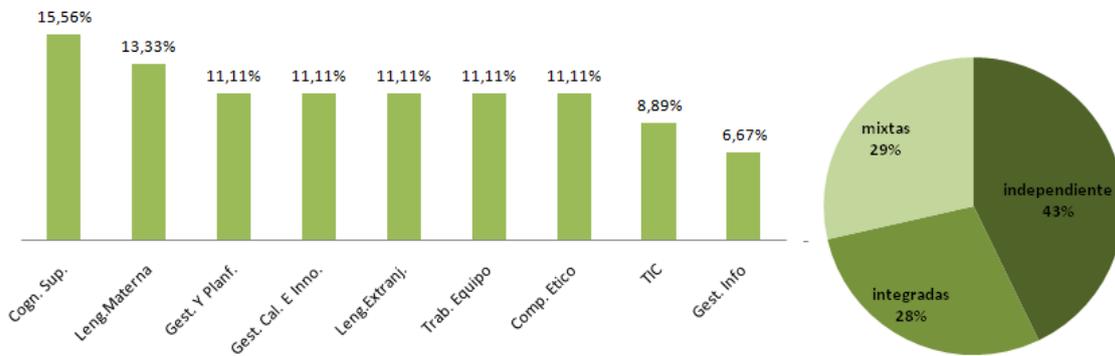
**19 universidades tienen el Grado en Historia del Arte**  
**el 63% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

## Ingeniería Eléctrica



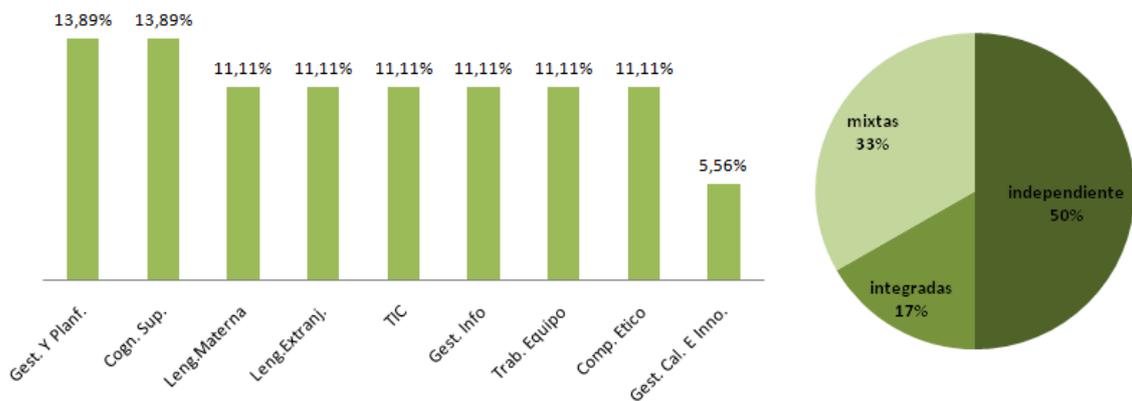
**14 universidades tienen el Grado en Ingeniería Eléctrica**  
**el 36% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

### Ingeniería Electrónica



**17 universidades tienen el Grado en Ingeniería Electrónica**  
**el 24% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

### Ingeniería Mecánica



**17 universidades tienen el Grado en Ingeniería Mecánica**  
**el 35% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

## Psicología



**27 universidades tienen el Grado en Psicología**  
**el 52% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

## Sociología



**10 universidades tienen el Grado en Sociología**  
**el 60% de ellas ofrecen información sobre las CG en este título**

## Apéndice B. Adaptación al EEES en un modelo de *blended learning*: El caso de la UNED

### Apéndice B.1. Protocolo de Evaluación de las Guías de Estudio de Asignaturas del primer curso de los Grados de la UNED

Identificación de las Guías de Estudio

Universidad:	UNED
Título de Grado:	
Área académica:	<input type="checkbox"/> Ciencias Sociales y Jurídicas <input type="checkbox"/> Enseñanzas Técnicas <input type="checkbox"/> Humanidades
Facultad / Escuela:	
Departamento:	
Asignatura:	
Código:	
Equipo docente:	
Facultad/Escuela del equipo docente	
Número de créditos:	
Tipo:	<input type="checkbox"/> Anual <input type="checkbox"/> Primer Cuatrimestre <input type="checkbox"/> Segundo Cuatrimestre
Carácter:	<input type="checkbox"/> Formación básica <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa

Aspectos generales sobre formación en competencias recogidas en las Guías de Estudio

La universidad tiene un mapa o listado de las competencias genéricas en que formarán las titulaciones.	(0) No (1) Sí	
La guía de la titulación hace referencia a las competencias genéricas en las que formará a sus estudiantes.	(0) No (1) Sí	
La guía de la asignatura informa sobre las competencias genéricas en las que se formará el estudiante.	(0) No informan (1) Implícita (2) Insuficiente (3) Bien	
La guía de la asignatura hace referencia al Mapa de competencias genéricas de la Universidad.	(0) No informan (1) Implícita (2) Insuficiente (3) Bien	
Hace referencia (contextualiza) a las competencias genéricas en el conjunto de la titulación.	(0) No informan (1) Implícita (2) Insuficiente (3) Bien	
Proporciona información sobre la contribución de las competencias genéricas al perfil profesional.	(0) No informan (1) Implícita (2) Insuficiente (3) Bien	

Proporciona información sobre la contribución de las competencias genéricas al desarrollo de las competencias del título.	(0) No informan (1) Implícita (2) Insuficiente (3) Bien	
Define los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas a formar.	(0) No informan (1) Insuficiente (2) Bien	
Informa sobre la utilidad de cada actividad para conseguir los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas.	(0) No informan (1) Insuficiente (2) Bien	
Existe coherencia entre las actividades de aprendizaje propuestas y los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas.	(0) No aplica (1) No existe (2) Insuficiente (3) Bien	
Describe los procedimientos y la secuencia de realización de las actividades de las competencias genéricas.	(0) No aplica (1) No existe (2) Insuficiente (3) Bien	
Ofrece variedad de actividades planteadas en función de los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas.	(0) No aplica (1) No existe (2) Insuficiente (3) Bien	
Describe el sistema de evaluación de las actividades de aprendizaje	(0) No aplica (1) No existe (2) Insuficiente (3) Bien	
El procedimiento de evaluación permite valorar la adquisición de los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas.	(0) No aplica (1) No existe (2) Insuficiente (3) Bien	
Ofrece indicadores y criterios sobre los procedimientos de evaluación de las actividades para adquirir las competencias genéricas.	(0) No aplica (1) No existe (2) Insuficiente (3) Bien	
Establece rúbricas con los distintos niveles de desempeño a ser valorados.	(0) No (1) Sí	

Análisis de las competencias genéricas incluidas en las Guías de Estudio

<b>I.- Área competencial de gestión autónoma y autorregulada del trabajo</b>			
<b>a) Competencias de gestión y planificación</b>			
Iniciativa y motivación	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		
	(6) Explícita bien		
Planificación y organización	(7) Propia de la asignatura		
	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		
(6) Explícita bien			
(7) Propia de la asignatura			

Manejo adecuado del tiempo	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
<b>b) Competencias cognitivas superiores</b>			
Análisis y síntesis	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
Aplicar teoría a la práctica	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
Resolución de problemas	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
Pensamiento creativo	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
Razonamiento crítico	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
Toma de decisiones	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		

<b>c) Competencias de gestión de la calidad e innovación</b>			
Seguimiento, monitorización y evaluación del trabajo propio y de otros	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		
	(6) Explícita bien		
Aplicación de medidas de mejora	(7) Propia de la asignatura		
	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		
Innovación	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
(5) Explícita insuficiente			
(6) Explícita bien			
(7) Propia de la asignatura			
<b>II.- Área competencial de gestión de los procesos de comunicación e información</b>			
<b>a) Competencias de expresión y comunicación</b>			
Escrita	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		
	(6) Explícita bien		
Oral	(7) Propia de la asignatura		
	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
	(5) Explícita insuficiente		
Otras lenguas	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
	(0) No aparece		Enunciado:
	(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):
	(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
	(3) Explícita (sólo área competencial)		
	(4) Explícita (sólo la enuncia)		
Matemática, científica y tecnológica	(5) Explícita insuficiente		
	(6) Explícita bien		
	(7) Propia de la asignatura		
	(0) No aparece		Enunciado:
(1) Implícita		Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):	
(2) Implícita (con resultado de aprendizaje)			
(3) Explícita (sólo área competencial)			
(4) Explícita (sólo la enuncia)			

	(5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
<b>b) Competencias de uso de herramientas y recursos de la sociedad del conocimiento</b>			
Manejo de las TIC	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado:  Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):  Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Búsqueda de información	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado:  Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):  Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Gestión y organización de la información	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado:  Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):  Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Recolección de datos, manejo base de datos y su presentación	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado:  Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):  Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
<b>III.- Área competencial de trabajo en equipo y diversos roles</b>			
Coordinarse con el trabajo de otros	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado:  Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):  Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Negociar en forma eficaz	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado:  Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):  Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Mediación y resolución de conflictos	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje)		Enunciado:  Resultado(s) de aprendizaje asociado(s):

	(3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Liderazgo	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado: Resultado(s) de aprendizaje asociado(s): Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
<b>IV.- Área competencial de compromiso ético</b>			
Compromiso ético	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado: Resultado(s) de aprendizaje asociado(s): Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Ética profesional	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado: Resultado(s) de aprendizaje asociado(s): Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
Valores democráticos	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado: Resultado(s) de aprendizaje asociado(s): Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):
<b>Otras competencias genéricas no incluidas en el Mapa de la UNED.</b>			
[Citar competencia genérica]	(0) No aparece (1) Implícita (2) Implícita (con resultado de aprendizaje) (3) Explícita (sólo área competencial) (4) Explícita (sólo la enuncia) (5) Explícita insuficiente (6) Explícita bien (7) Propia de la asignatura		Enunciado: Resultado(s) de aprendizaje asociado(s): Actividad(es) de aprendizaje asociada(s):

Análisis del sistema de evaluación recogido en las Guías de Estudio, por actividades

Actividad	Tipo de evaluación		Modalidad	Trabajo autónomo		Lugar de realización		Responsable de la evaluación	
Exámenes presenciales	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Participación en tutorías	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Prácticas	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Laboratorios	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Pruebas de evaluación a distancia	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Pruebas de autoevaluación	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Cuadernillos	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Ensayos	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Trabajo individual	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Análisis de lecturas	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática
					No se especifica		No se especifica		Solucionario
Trabajo en grupo	Sumativa		Obligatoria		Individual		Centro asociado		Equipo docente
			Optativa		En grupo		Curso virtual		Profesor-tutor
	Continua		No se especifica		Ambas		Ambas		Automática

Actividad	Tipo de evaluación	Modalidad	Trabajo autónomo	Lugar de realización	Responsable de la evaluación
Comentarios de texto	Sumativa	Obligatoria	Individual	Centro asociado	Equipo docente
	Continua	Optativa	En grupo	Curso virtual	Profesor-tutor
Mapas conceptuales	Sumativa	No se especifica	Ambas	Ambas	Automática
	Continua		No se especifica	No se especifica	Solucionario
Visualización y/o audición de materiales	Sumativa	Obligatoria	Individual	Centro asociado	Equipo docente
	Continua	Optativa	En grupo	Curso virtual	Profesor-tutor
Participación en foros	Sumativa	No se especifica	Ambas	Ambas	Automática
	Continua		No se especifica	No se especifica	Solucionario
Participación en chats	Sumativa	Obligatoria	Individual	Centro asociado	Equipo docente
	Continua	Optativa	En grupo	Curso virtual	Profesor-tutor
Uso de simuladores informáticos	Sumativa	No se especifica	Ambas	Ambas	Automática
	Continua		No se especifica	No se especifica	Solucionario
Prueba Objetiva de evaluación automática	Sumativa	Obligatoria	Individual	Centro asociado	Equipo docente
	Continua	Optativa	En grupo	Curso virtual	Profesor-tutor
Visitas a museos y/o exposiciones	Sumativa	No se especifica	Ambas	Ambas	Automática
	Continua		No se especifica	No se especifica	Solucionario
Construcción de sistema metodológico y de desarrollo de la interacción didáctica	Sumativa	Obligatoria	Individual	Centro asociado	Equipo docente
	Continua	Optativa	En grupo	Curso virtual	Profesor-tutor
[Otro]	Sumativa	No se especifica	Ambas	Ambas	Automática
	Continua		No se especifica	No se especifica	Solucionario

Ponderación de la Evaluación continua	(0) Hasta 0,5 puntos	
	(1) Hasta 1,0 puntos	
	(2) Hasta 1,5 puntos	
	(3) Hasta 2,0 puntos	
	(4) Hasta 3,0 puntos	
	(5) No se especifica	
Condiciones para calificar en la Evaluación continua	(0) Nota mínima de 4 en el examen presencial	
	(1) Nota mínima de 4,5 en el examen presencial	
	(2) Nota mínima de 5 en el examen presencial	
	(3) La nota no difiere en más del 20% a la nota del examen final	
	(4) Hacer todas las actividades	
	(5) Sobresaliente en todas las actividades	
	(6) Otra condición	
(7) No se especifica		

#### Valoración final del análisis de las Guías de Estudio

Coherencia entre las partes de la Guía de Estudios de la asignatura	(0) Sí	
	(1) No	
Uso adecuado y eficaz del modelo de enseñanza por competencias	(0) Mal	
	(1) Sí, pero sólo en cuanto a las competencias específicas	
	(2) Regular (con genéricas)	
	(3) Bien (con genéricas)	
Integración y coherencia entre resultados de aprendizaje, actividades y sistema de evaluación	(0) Mal	
	(1) Sí, pero sólo en cuanto a las competencias específicas	
	(2) Regular (con genéricas)	
	(3) Bien (con genéricas)	

## Apéndice B.2. Pauta para las entrevistas a los equipos docentes

1. ¿Cómo diseñan sus asignaturas? Conocer qué entienden por educación, docencia, alumno, evaluación.
2. ¿Cuáles son los conocimientos, actitudes y valoración del profesorado acerca de la formación basada en competencias?
  - ¿Qué entiende el equipo docente por *competencia*, y en particular por *competencia genérica*? Si hay diferencias, ¿cuáles son éstas y cómo las solventan?
  - Formación previa en la enseñanza-aprendizaje por competencias.
3. ¿Cómo se han planteado la incorporación de las competencias genéricas en el diseño curricular de la asignatura?<sup>18</sup>
  - Competencias genéricas de la titulación, Mapa de la UNED, otros.
  - Apoyo del Departamento y/o de otros equipos docentes o universidades.
  - Aplicación de los cursos realizados.
4. ¿Cómo están aplicando esta reforma metodológica en el diseño de sus asignaturas en los nuevos planes de estudio, tanto en lo que se refiere a las actividades de aprendizaje como a su evaluación?<sup>19</sup>
  - Estrategias de formación utilizadas para entrenar las competencias genéricas (imagen de las CG objetivo y traducción en forma de resultados de aprendizaje, formas de evaluación y actividades de enseñanza-aprendizaje).
  - Además de lo señalado en las guías didácticas, ¿han utilizado otros recursos para informar a los estudiantes sobre la formación en competencias (curso virtual, bibliografía, etc.)?
  - ¿Qué criterios utilizan para determinar y evaluar si la competencia ha sido adquirida o no por parte del estudiante?
  - ¿Se plantean protocolos de evaluación como, por ejemplo, el diseño de rúbricas?<sup>20</sup>

Mostrar ejemplo de rúbrica: ¿le parece útil?, ¿cómo podría incluirlo en su diseño docente?, ¿le parece apropiado para trabajar las competencias genéricas?, ¿cuál podría ser su utilidad en la relación con alumnos y tutores? etc.
  - Comunicación y relación con los tutores de los centros asociados<sup>21</sup>
5. ¿Cuáles han sido las dificultades y resistencias que encuentran los docentes para formar en competencias genéricas, así como las bondades del modelo y las soluciones que aportan para su implementación?<sup>22</sup>

---

<sup>18</sup> Ajustable conforme a si tienen asignaturas en los grados implantados o no.

<sup>19</sup> En los casos de quienes ya han implantado.

<sup>20</sup> Previo a la entrevista, tendremos conocimientos de qué equipos docentes han incorporado rúbricas en las guías docentes.

<sup>21</sup> La mayoría de las competencias genéricas son evaluadas mediante las actividades que se realizan con la evaluación continua a cargo de los profesores-tutores.

<sup>22</sup> En los casos de quienes ya han implantado.

### Apéndice B.3. Pauta para las entrevistas a los coordinadores

1. ¿Desde cuándo es coordinador del grado?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia?
3. ¿Cómo se desarrollan las reuniones de la titulación, departamento, etc.?
4. ¿Cómo se ha llevado el proceso de diseño de las asignaturas del grado?
5. ¿Cuáles son los conocimientos, actitudes y valoración del profesorado acerca de la formación basada en competencias? ¿Qué están entendiendo los profesores por *competencia*?
6. ¿Cómo se han planteado la incorporación de las competencias genéricas en el diseño curricular de la asignatura?
  - Competencias genéricas de la titulación, Mapa de la UNED, otros.
  - Apoyo del Departamento y/o de otros equipos docentes o universidades.
  - Aplicación de los cursos realizados.
7. ¿Cómo están aplicando esta reforma metodológica en el diseño de sus asignaturas en los nuevos planes de estudio, tanto en lo que se refiere a las actividades de aprendizaje como a su evaluación?
  - Resultados de aprendizaje, actividades y evaluación (criterios).
  - Cursos virtuales.
  - Protocolos de evaluación (rúbricas). ¿Le parece útil? ¿Cómo podría incluirlo en su diseño docente? ¿Le parece apropiado para trabajar las competencias genéricas? ¿Cuál podría ser su utilidad en la relación con alumnos y tutores?
  - Comunicación y relación con los profesores-tutores de los centros asociados
8. ¿Cuáles han sido las dificultades y resistencias que encuentran los docentes para formar en competencias genéricas, así como las bondades del modelo y las soluciones que aportan para su implementación?
9. ¿Cómo ha sido el proceso de adaptación al EEES y diseño de su propia asignatura?

## **Apéndice B.4. Pauta para las entrevistas a los equipos docentes que participan en redes de innovación docente con rúbricas**

1. Solicitar una descripción del proyecto de innovación docente, cómo surgió la idea de presentarse como red para el EEES
2. ¿Cuáles son los objetivos del proyecto?
3. ¿A cuál de los objetivos del proyecto responde el uso de las rúbricas?
4. ¿De dónde surgió la idea del uso de estos instrumentos? ¿Las conocían? ¿Cuáles son las fuentes? ¿Tenían experiencia previa en el uso de rúbricas?
5. ¿Cómo procedieron al diseño de las rúbricas? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo fue el proceso de elaboración y adaptación a los resultados de aprendizaje que querían evaluar?
6. ¿Cómo eligieron esos criterios de evaluación? ¿Hubo algunos otros en discusión?
7. ¿Cómo fue el proceso para redactar los niveles de desempeño? ¿Utilizaron algunos modelos?
8. ¿Hubo alguna puesta a prueba (validación) de las rúbricas antes de utilizarlas en la investigación?
9. ¿Qué ha sido lo más fácil y lo más complicado en el proceso de elaboración de las rúbricas?
10. ¿Cómo se utilizaron las rúbricas durante el proyecto de innovación docente? ¿Quiénes las aplicaban? ¿Cómo lo hicieron? ¿Hubo *feedback* por parte de los distintos actores en cuanto a la utilidad de su uso?
11. Visto con perspectiva, ¿cuáles han sido las dificultades en la utilización de rúbricas y cuáles las ventajas (utilidad)?
12. ¿Las están usando –o piensan usarlas- en sus asignaturas de los nuevos Grados?

## Apéndice B.5. Resultados del análisis a las Guías de Estudio, por Áreas y Grados

**Tabla B.1. Asignaturas que informan de las competencias genéricas, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	No informa	Implícita	Insuficiente	Bien
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	3 30,0%	0 0,0%	5 50,0%	2 20,0%
	Economía	3 30,0%	0 0,0%	2 20,0%	5 50,0%
	Educación Social	0 0,0%	0 0,0%	6 60,0%	4 40,0%
	Psicología	3 33,3%	0 0,0%	3 33,3%	3 33,3%
	Sociología	2 20,0%	0 0,0%	5 50,0%	3 30,0%
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	6 60,0%	0 0,0%	2 20,0%	2 20,0%
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	6 60,0%	0 0,0%	2 20,0%	2 20,0%
	Ingeniería Mecánica	7 70,0%	0 0,0%	1 10,0%	2 20,0%
Humanidades	Estudios Ingleses	0 0,0%	0 0,0%	7 77,8%	2 22,2%
	Filosofía	2 20,0%	1 10,0%	0 0,0%	7 70,0%
	Geografía e Historia	4 36,4%	0 0,0%	4 36,4%	3 27,3%
	Historia del Arte	2 20,0%	0 0,0%	6 60,0%	2 20,0%
	Lengua y Literatura Españolas	6 37,5%	0 0,0%	5 31,3%	5 31,3%

**Tabla B.2. Asignaturas que desarrollan las competencias de Planificación y manejo del tiempo, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	Iniciativa y motivación		Planificación y organización		Manejo adecuado del tiempo	
		N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	0	0,0	2	20,0	3	30,0
	Economía	2	20,0	3	30,0	3	30,0
	Educación Social	2	20,0	3	30,0	3	30,0
	Psicología	0	0,0	3	33,3	1	11,1
	Sociología	1	10,0	3	30,0	2	20,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	1	10,0	2	20,0	2	20,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	1	10,0	2	20,0	2	20,0
	Ingeniería Mecánica	1	10,0	2	20,0	2	20,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	2	22,2	3	33,3	3	33,3
	Filosofía	0	0,0	4	40,0	3	30,0
	Geografía e Historia	0	0,0	2	18,2	0	0,0
	Historia del Arte	0	0,0	6	60,0	7	70,0
	Lengua y Literatura Españolas	2	12,5	3	18,8	3	18,8

**Tabla B.3. Asignaturas que desarrollan las competencias Cognitivas Superiores, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	Análisis y síntesis		Aplicar teoría a la práctica		Resolución de problemas		Pensamiento creativo		Razonamiento crítico		Toma de decisiones	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	6	60,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0	6	60,0	0	0,0
	Economía	5	50,0	2	20,0	3	30,0	2	20,0	5	50,0	2	20,0
	Educación Social	7	70,0	6	60,0	5	50,0	4	40,0	6	60,0	6	60,0
	Psicología	2	22,2	3	33,3	0	0,0	0	0,0	5	55,6	0	0,0
	Sociología	7	70,0	2	20,0	4	40,0	2	20,0	5	50,0	0	0,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	2	20,0	2	20,0	2	20,0	1	10,0	2	20,0	2	20,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	2	20,0	2	20,0	2	20,0	1	10,0	2	20,0	2	20,0
	Ingeniería Mecánica	2	20,0	2	20,0	2	20,0	1	10,0	2	20,0	2	20,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	7	77,8	7	77,8	3	33,3	3	33,3	6	66,7	2	22,2
	Filosofía	5	50,0	5	50,0	1	10,0	2	20,0	3	30,0	0	0,0
	Geografía e Historia	6	54,5	4	36,4	0	0,0	4	36,4	4	36,4	0	0,0
	Historia del Arte	8	80,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0	0	0,0
	Lengua y Literatura Españolas	5	31,3	5	31,3	1	6,3	2	12,5	6	37,5	1	6,3

**Tabla B.4. Asignaturas que desarrollan las competencias de Gestión de la Calidad e Innovación, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	Seguimiento, monitorización y evaluación del trabajo propio y de otros		Aplicación de medidas de mejora		Innovación	
		N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	1	10,0	0	0,0	0	0,0
	Economía	2	20,0	1	10,0	1	10,0
	Educación Social	2	20,0	2	20,0	3	30,0
	Psicología	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Sociología	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	1	10,0	0	0,0	0	0,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	1	10,0	0	0,0	0	0,0
	Ingeniería Mecánica	1	10,0	0	0,0	0	0,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	1	11,1	0	0,0	0	0,0
	Filosofía	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Geografía e Historia	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Historia del Arte	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Lengua y Literatura Españolas	1	6,3	1	6,3	1	6,3

**Tabla B.5. Asignaturas que desarrollan las competencias de Expresión y comunicación, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	Comunicación escrita		Comunicación oral		Otras lenguas		Matemática, científica y tecnológica	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	2	20,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0
	Economía	7	70,0	6	60,0	4	40,0	2	20,0
	Educación Social	8	80,0	5	50,0	0	0,0	1	10,0
	Psicología	3	33,3	1	11,1	0	0,0	5	55,6
	Sociología	3	30,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	1	10,0	1	10,0	1	10,0	2	20,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	1	10,0	1	10,0	1	10,0	2	20,0
	Ingeniería Mecánica	1	10,0	1	10,0	1	10,0	2	20,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	6	66,7	5	55,6	3	33,3	1	11,1
	Filosofía	4	40,0	2	20,0	1	10,0	0	0,0
	Geografía e Historia	1	9,1	1	9,1	0	0,0	1	9,1
	Historia del Arte	4	40,0	1	10,0	0	0,0	2	20,0
	Lengua y Literatura Españolas	7	43,8	4	25,0	4	25,0	2	12,5

**Tabla B.6. Asignaturas que desarrollan las competencias de Uso de herramientas de la sociedad del conocimiento, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	Manejo de las TIC		Búsqueda de información		Gestión y organización de la información		Recolección de datos, manejo base de datos y su presentación	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	2	20,0	3	30,0	1	10,0	0	0,0
	Economía	5	50,0	4	40,0	3	30,0	4	40,0
	Educación Social	5	50,0	5	50,0	2	20,0	3	30,0
	Psicología	2	22,2	2	22,2	1	11,1	2	22,2
	Sociología	3	30,0	6	60,0	5	50,0	1	10,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	2	20,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	2	20,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0
	Ingeniería Mecánica	2	20,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	2	22,2	3	33,3	4	44,4	1	11,1
	Filosofía	3	30,0	5	50,0	6	60,0	1	10,0
	Geografía e Historia	4	36,4	4	36,4	6	54,5	2	18,2
	Historia del Arte	6	60,0	4	40,0	6	60,0	4	40,0
	Lengua y Literatura Españolas	4	25,0	3	18,8	6	37,5	3	18,8

**Tabla B.7. Asignaturas que desarrollan las competencias de Trabajo en equipo y diversos roles, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	Coordinarse con el trabajo de otros		Negociar de forma eficaz		Mediación y resolución de conflictos		Liderazgo	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Economía	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Educación Social	4	40,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0
	Psicología	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Sociología	0	0,0	0	0,0	1	10,0	0	0,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	1	10,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	1	10,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Ingeniería Mecánica	1	10,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Filosofía	3	30,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Geografía e Historia	3	27,3	0	0,0	0	0,0	1	9,1
	Historia del Arte	5	50,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Lengua y Literatura Españolas	3	18,8	1	6,3	1	6,3	1	6,3

**Tabla B.8. Asignaturas que desarrollan las competencias de Compromiso ético, por Áreas y Grados**

Área Académica	Grados	Compromiso ético		Ética profesional		Valores democráticos	
		N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Economía	1	10,0	1	10,0	1	10,0
	Educación Social	3	30,0	4	40,0	4	40,0
	Psicología	0	0,0	4	44,4	0	0,0
	Sociología	2	20,0	2	20,0	1	10,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	1	10,0	0	0,0	0	0,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	1	10,0	0	0,0	0	0,0
	Ingeniería Mecánica	1	10,0	0	0,0	0	0,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	1	11,1	0	0,0	0	0,0
	Filosofía	1	10,0	1	10,0	0	0,0
	Geografía e Historia	1	9,1	0	0,0	0	0,0
	Historia del Arte	1	10,0	1	10,0	0	0,0
	Lengua y Literatura Españolas	0	0,0	2	12,5	0	0,0

**Tabla B.9. Asignaturas que definen los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas a formar, por Áreas y Grados**

<b>Áreas Académicas</b>	<b>Grados</b>	<b>No informan</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Bien</b>
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	10 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Economía	5 50,0%	3 30,0%	2 20,0%
	Educación Social	5 50,0%	1 10,0%	4 40,0%
	Psicología	3 33,3%	3 33,3%	3 33,3%
	Sociología	10 100,0%	0 0,0%	0 0,0%
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	9 90,0%	0 0,0%	1 10,0%
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	9 90,0%	0 0,0%	1 10,0%
	Ingeniería Mecánica	9 90,0%	0 0,0%	1 10,0%
Humanidades	Estudios Ingleses	2 22,2%	2 22,2%	5 55,6%
	Filosofía	3 30,0%	4 40,0%	3 30,0%
	Geografía e Historia	5 45,5%	5 45,5%	1 9,1%
	Historia del Arte	5 50,0%	5 50,0%	0 0,0%
	Lengua y Literatura Españolas	7 43,8%	5 31,3%	4 25,0%

**Tabla B.10. Asignaturas en las que existe coherencia entre las actividades de aprendizaje y los resultados de aprendizaje de las competencias genéricas, por Áreas y Grados**

Áreas Académicas	Grados	No aplica		No		Insuficiente		Bien	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	8	80	0	0,0	0	0,0	2	20,0
	Economía	7	70	1	10,0	0	0,0	2	20,0
	Educación Social	3	30	0	0,0	0	0,0	7	70,0
	Psicología	3	33	0	0,0	0	0,0	6	66,7
	Sociología	9	90	0	0,0	0	0,0	1	10,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	9	90	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	9	90	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Ingeniería Mecánica	9	90	0	0,0	0	0,0	1	10,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	2	2	0	0,0	0	0,0	7	77,8
	Filosofía	4	40	0	0,0	0	0,0	6	60,0
	Geografía e Historia	5	45	0	0,0	1	9,1	5	45,5
	Historia del Arte	6	60	1	10,0	0	0,0	3	30,0
	Lengua y Literatura Españolas	8	50	2	12,5	0	0,0	6	37,5

**Tabla B.11. Asignaturas que describen el sistema de evaluación de las actividades de aprendizaje, por Áreas y Grados**

Áreas Académicas	Grados	No aplica		No		Insuficiente		Bien	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	4	40,0	0	0,0	2	20,0	4	40,0
	Economía	5	50,0	0	0,0	1	10,0	4	40,0
	Educación Social	1	10,0	0	0,0	1	10,0	8	80,0
	Psicología	3	33,3	0	0,0	1	11,1	5	55,6
	Sociología	6	60,0	0	0,0	1	10,0	3	30,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	7	70,0	0	0,0	1	10,0	2	20,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	7	70,0	0	0,0	1	10,0	2	20,0
	Ingeniería Mecánica	6	60,0	0	0,0	2	20,0	2	20,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	2	22,2	0	0,0	1	11,1	6	66,7
	Filosofía	3	30,0	0	0,0	0	0,0	7	70,0
	Geografía e Historia	5	45,5	0	0,0	1	9,1	5	45,5
	Historia del Arte	4	40,0	1	10,0	0	0,0	5	50,0
	Lengua y Literatura Españolas	8	50,0	0	0,0	0	0,0	8	50,0

**Tabla B.12. Asignaturas en las que el sistema de evaluación permite valorar la adquisición de los resultados de aprendizaje, por Áreas y Grados**

Áreas Académicas	Grados	No aplica		No		Insuficiente		Bien	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	6	60,0	0	0,0	1	10,0	3	30,0
	Economía	6	60,0	0	0,0	0	0,0	4	40,0
	Educación Social	1	10,0	0	0,0	0	0,0	9	90,0
	Psicología	3	33,3	0	0,0	1	11,1	5	55,6
	Sociología	6	60,0	0	0,0	1	10,0	3	30,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	7	70,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	7	70,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0
	Ingeniería Mecánica	7	70,0	0	0,0	0	0,0	3	30,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	2	22,2	0	0,0	0	0,0	7	77,8
	Filosofía	3	30,0	0	0,0	2	20,0	5	50,0
	Geografía e Historia	5	45,5	0	0,0	1	9,1	5	45,5
	Historia del Arte	4	40,0	1	10,0	0	0,0	5	50,0
	Lengua y Literatura Españolas	8	50,0	0	0,0	1	6,3	7	43,8

**Tabla B.13. Asignaturas que ofrecen indicadores y criterios sobre los procedimientos de evaluación de las actividades de aprendizaje, por Áreas y Grados**

Áreas Académicas	Grados	No aplica		No		Insuficiente		Bien	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Ciencias Sociales y Jurídicas	Ciencia Política y de la Administración	8	80,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0
	Economía	6	60,0	0	0,0	0	0,0	4	40,0
	Educación Social	1	10,0	0	0,0	0	0,0	9	90,0
	Psicología	3	33,3	0	0,0	1	11,1	5	55,6
	Sociología	9	90,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	9	90,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	9	90,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
	Ingeniería Mecánica	9	90,0	0	0,0	0	0,0	1	10,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	2	22,2	0	0,0	0	0,0	7	77,8
	Filosofía	4	40,0	0	0,0	0	0,0	6	60,0
	Geografía e Historia	5	45,5	1	9,1	0	0,0	5	45,5
	Historia del Arte	5	50,0	0	0,0	0	0,0	5	50,0
	Lengua y Literatura Españolas	8	50,0	0	0,0	0	0,0	8	50,0

**Tabla B.14. Valoración general del análisis a las guías de estudio de las asignaturas, por Áreas y Grados**

Áreas Académicas	Grados	Uso adecuado de y eficaz del modelo de enseñanza por competencias.				Integración adecuada y coherente de los resultados de aprendizaje formulados, las actividades de aprendizaje			
		Mal	Sí, pero sólo en C.E.	Regular con CG	Bien con CG	Mal	Sí, pero sólo en C.E.	Regular con CG	Bien con CG
		% de fila				% de fila			
Ciencias Sociales y Jurídicas	Educación Social	0,0	0,0	80,0	20,0	0,0	0,0	60,0	40,0
	Psicología	33,3	0,0	55,6	11,1	33,3	11,1	22,2	33,3
	Economía	20,0	10,0	70,0	0,0	20,0	40,0	20,0	20,0
	Ciencia Política y de la Administración	60,0	10,0	30,0	0,0	30,0	50,0	20,0	0,0
	Sociología	20,0	20,0	60,0	0,0	20,0	60,0	20,0	0,0
Enseñanzas Técnicas	Ingeniería Eléctrica	70,0	10,0	0,0	20,0	70,0	20,0	0,0	10,0
	Ingeniería Electrónica, Industrial y Automática	70,0	10,0	0,0	20,0	70,0	20,0	0,0	10,0
	Ingeniería Mecánica	60,0	20,0	0,0	20,0	60,0	30,0	0,0	10,0
Humanidades	Estudios Ingleses: Lengua, Literatura y Cultura	0,0	22,2	55,6	22,2	0,0	22,2	44,4	33,3
	Filosofía	30,0	0,0	70,0	0,0	20,0	20,0	30,0	30,0
	Geografía e Historia	9,1	27,3	63,6	0,0	0,0	36,4	36,4	27,3
	Historia del Arte	10,0	10,0	80,0	0,0	0,0	60,0	20,0	20,0
	Lengua y Literatura Españolas	31,3	0,0	68,8	0,0	0,0	56,3	31,3	12,5
C.E.= Competencias específicas					C.G. = Competencias genéricas				

## Siglas

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

AQU: Agencia de Calidad Catalana

CG: Competencias genéricas

CSI: Centro de Servicios Informáticos de la UNED

CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas

EADTU (European Association for Distance Teaching Universities): Asociación Europea de Universidad de Educación a Distancia

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

FECYT: Fundación Española para la Ciencia Y la Tecnología

ICE: Instituto de Ciencias de la Información

IUED: Instituto Universitario de Educación a Distancia

MEC: Ministerio de Educación

MECES: Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEI: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PHP: *Hypertext Pre-processor*

Programa PISA: *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes)

Proyecto DeSeCO: proyecto de Definición y Selección de Competencias

Proyecto TRANSEND: proyecto *Transferable Skills in Engineering and their Dissemination*

RED U: Red Estatal de Docencia Universitaria

RIED: Revista Iberoamericana de Educación

UA: Universidad de Alicante

UAB: Universidad Autónoma de Barcelona

UAH: Universidad de Alcalá (UAH).

UAM: Universidad Autónoma de Madrid

UANEBRIJA: Universidad Antonio Nebrija

UAO CEU: Universidad Abat Oliba CEU

UAX: Universidad Alfonso X el Sabio

UB: Universidad de Barcelona

UC3: Universidad Carlos III de Madrid

UCADIZ: Universidad de Cádiz

UCANT: Universidad de Cantabria

UCH CEU: Universidad Cardenal Herrera-CEU

UCJS: Universidad Camilo José Cela

UCLM: Universidad de Castilla la Mancha

UCM: Universidad Complutense de Madrid

UCO: Universidad de Córdoba

UCOMILLAS: Universidad Pontificia de Comillas

UCSANTONIO: Universidad Católica San Antonio

UCST: Universidad Santa Teresa de Ávila

UCVSV: Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

UDC: Universidad de la Coruña

UDEUSTO: Universidad de Deusto

UDG: Universidad de Girona

UDIMA: Universidad a Distancia de Madrid

UDL: Universidad de Lleida

UEM: Universidad Europea de Madrid

UEMC: Universidad Miguel de Cervantes

UG: Universidad de Granada

UHU: Universidad de Huelva

UIB: Universidad de las Islas Baleares

UIC: Universidad Internacional de Catalunya

UJAEN: Universidad de Jaén

UJI: Universidad Jaime I

ULEON: Universidad de León

ULL: Universidad de la Laguna

ULPGC: Universidad de las Palmas de Gran Canaria

UM: Universidad de Málaga

UMONDRAGÓN: Mondragón Unibersitatea

UMU: Universidad de Murcia

UNAVARRA: Universidad de Navarra

UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNEX: Universidad de Extremadura

UNIZAR: Universidad de Zaragoza

UNOVI: Universidad de Oviedo

UOC: Universidad Operta de Cataluña

UPC: Universidad Politécnica de Cartagena

UPC: Universidad Politécnica de Cataluña

UPF: Universidad Pompeu Fabra

UPM: Universidad Politécnica de Madrid

UPN: Universidad Pública de Navarra

UPO: Universidad Pablo de Olavide

UPV/EHU: Universidad de País Vasco

UPV: Universidad Politécnica de Valencia

URIOJA: Universidad La Rioja

URIV: Universidad Rovira i Virgili

URL: *Uniform Resource Locator* (Localizador de Recurso Uniforme)

URLL: Universidad Ramón Llull

US: Universidad de Sevilla

USAL: Universidad de Salamanca

USC: Universidad de Santiago de Compostela

USJ: Universidad San Jorge

UV: Universidad de Valencia

UVALLADOLID: Universidad de Valladolid

UVIGO: Universidad de Vigo (UVIGO),

VIC: Universidad de VIC