

Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria

Enric Corominas, Montse Tesouro, Dolors Capell, Joan Teixidó, Joaquín Pèlach y Ramón Cortada

Grupo de investigación «Bitàcola» de la Universitat de Girona

Resumen

¿Cuáles son las representaciones mentales de los profesores sobre la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria en el marco del espacio europeo de educación superior? Tras aportar precisiones al concepto de competencia y de competencias genéricas se selecciona un conjunto referencial de diez competencias genéricas y se delimitan posibles vías o estrategias de intervención. Una muestra de 277 profesores de la Universitat de Girona responden un cuestionario en el que valoran la importancia en el perfil de formación de cada una de las competencias seleccionadas y las vías preferentes de intervención. Se evidencia una positiva aceptación de parte del profesorado de la formación de competencias genéricas, aunque queda patente la reticencia a incorporarlas en el propio currículum académico, atribuible a carencias en su preparación docente. Se sugieren posibles pasos para avanzar en esta interesante dimensión de la formación superior.

Palabras clave: competencias genéricas, formación universitaria, competencia profesional, competencia clave, perfil profesional.

Abstract: *Perceptions of the teaching staff in view of the incorporation of generic competencies into university education*

What are the mindsets of teachers regarding the incorporation of generic competencies into university education within the framework of the European space for higher education? After clarifying the concept of competency and generic competencies, we selected a reference set of ten generic competencies and delimited the possible ways or strategies of intervention. A sample of 277 teachers in the University of Girona completed

a questionnaire in which they evaluated the importance of each one of the competencies selected for the education profile and the preferred courses of action. There was a general acceptance on the part of the teaching staff of the need for the development of generic competencies. However, it is obvious they were reticent to incorporate them into the academic curriculum, which can be attributed to gaps in their teacher training. In order to make progress on this interesting aspect of higher education, a number of possible steps are put forward.

Key words: generic competencies, university education, professional competency, key competency, professional profile.

Introducción

Este trabajo se enmarca en los nuevos retos para garantizar una formación universitaria de calidad en el contexto de convergencia europea de los estudios superiores.

Tiene como objetivos:

- Delimitar los conceptos de competencias y competencias genéricas y precisar la terminología utilizada.
- Seleccionar un referencial de competencias genéricas susceptibles de ser incorporadas en la formación universitaria.
- Proponer vías de intervención y criterios metodológicos para incorporar las competencias genéricas en la formación universitaria.
- Conocer las representaciones mentales del profesorado sobre la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria.

Ello implica conocer:

- El saber teórico y experiencial que el profesorado de nuestra universidad tiene sobre el tema.
- La valoración del interés o importancia de incorporar la formación de las competencias genéricas en la titulación en la que se imparte docencia.
- Qué estrategias -infusión curricular, acciones institucionales, u otras- considerarán más apropiadas para la adquisición de las competencias genéricas.

La investigación tiene pues un carácter descriptivo. Pretende una sensibilización inicial del profesorado respecto a este tema y un conocimiento del estado de la cuestión.

Delimitación conceptual y precisión terminológica

Aproximación conceptual: definiciones

En un trabajo previo (Corominas, 2001) planteábamos la confusión e imprecisión conceptual y terminológica en este tema. No parece que se haya adelantado demasiado. Desde hace un tiempo, el término «competencias» se ha incorporado plenamente a los escritos científicos sobre planes de formación tanto en el nivel de estudios de formación profesional básica como en el nivel de Educación Secundaria Obligatoria y también en los estudios superiores. Podríamos decir que ha venido a suplir al término «saberes» en la concepción de formación tradicional. «De un aprendizaje centrado en las materias (donde el acento se pone en los «saberes»), la pedagogía orientada hacia las competencias define las acciones que el alumno tendrá que ser capaz de efectuar después del aprendizaje» (Dolz et Ollagnier, 2002).

Esta incorporación seguramente ha estado influida por el amplio uso del término «competencias» en el ámbito laboral.

Como apunta el Informe Delors (Delors, 1996), en lugar de calificación, aún muy impregnada de la idea de habilidad material, los empresarios reclaman cada vez más la «competencia», que es una especie de composición propia de cada individuo que combina la capacitación y calificación, adquirida para la formación técnica y profesional, con el comportamiento social, la aptitud para el trabajo en equipo, la iniciativa, el gusto por el riesgo, etc. En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.

Zarifian (1999) expone que el artesano o el labrador medieval ejercía su trabajo según los conocimientos y el saber hacer heredados por tradición y mejorados por la experiencia. Casi no tenía sentido separar el puesto de trabajo, la ocupación específica y el trabajador. Eran las capacidades y habilidades del oficial las que definía su actuación. Con la industrialización, y consecuente diversificación de los trabajos, se

distingue y separa el trabajo del trabajador. El puesto de trabajo es objeto de análisis y se describe en tareas y funciones. El taylorismo se preocupa del rendimiento en el puesto de trabajo, que las tareas se hagan bien y rápido. La calificación del trabajador se hace en función del puesto de trabajo. Calificar al trabajador quiere decir que sabe hacer las funciones y tareas. El trabajador es pasivo, él no ha definido el puesto de trabajo o las tareas. La calificación rige por una parte la formación profesional y por otra la remuneración, así como situaciones de homologación de títulos profesionales, posibilidad del ejercicio profesional en otros países o parecidos. Cabe destacar que es todavía el modelo dominante hoy en día.

La gran mutación a partir de los años sesenta del siglo XX con la incorporación de las competencias, es que «el trabajo retorna al individuo». No se califica el puesto de trabajo sino, directamente, el individuo. El trabajo es la actualización, la realización de una competencia.

Zarifain añade que se hace necesario incorporar el concepto de situación para entender el de competencia: se es competente en referencia a una situación (Ej.: el vendedor es competente en referencia a una situación de relación con el cliente). La competencia se ejerce en una situación, es la manera de intervenir exitosamente en una situación. La situación no existe sin el individuo. Ahora no es el puesto de trabajo quien define la calificación sino el individuo activo en una situación.

«La tarea es un elemento de la situación de trabajo. La competencia es una característica del operador que le permite dar una significación a la situación de trabajo» (Aubert y Gilbert, 2003: 16).

Situación y acontecimiento (eventualidad, incidente) se relaciona con la toma de iniciativa. Ser competente es tomar una iniciativa en relación a una situación y hacerse responsable de ella.

Hoy muchas situaciones de trabajo se resisten a ser planificadas con antelación, tienen mucho de imprevisible, de fortuito. A menudo el trabajo consiste en vigilar fallos o detectar errores. (De las rutinas del trabajo se encargan los automatismos, los programas informáticos. En la producción, el hombre se encarga de situaciones producidas por fallos o por el azar. En el trabajo de servicios se encarga de las demandas imprevisibles de los clientes.) El trabajo es la acción experta del individuo en una situación casual.

Aunque completar algunas tareas de la vida requiere el uso de una sola competencia, es común que se utilicen varias competencias en conjunción.

«Una sola competencia es raramente operacional. Se tiene que asociar con otros dominios de competencias para conseguir su plena eficacia». «El conjunto de competencias adquiridas constituye el potencial humano» (Labruffe, 2003: 42-43).

Las competencias se capitalizan, se suman y resulta el perfil profesional. Desde el enfoque que guía el presente artículo, las competencias se atribuyen al individuo, pero está emergiendo la perspectiva de las «competencias colectivas» (Rabasse, 2000, Boreham, 2004). Se entiende que el trabajo es el resultado del esfuerzo cooperativo de un conjunto de actores que, en cohesión, persiguen un objetivo común.

Las competencias tienen que poder ser evaluadas. Aunque en el presente trabajo no tratamos la evaluación de las competencias, hace falta recordar que es en las prácticas de evaluación donde se hace imprescindible un lenguaje común y donde hace falta delimitar unívocamente criterios, indicadores, niveles, etc.

Estamos lejos de «la definición» de competencia. Ofrecemos algunas definiciones con el afán de extraer puntos comunes:

- *Competencia de Acción Profesional*: es poner en práctica el conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y que son necesarias para afrontar de forma efectiva –con el nivel y calidad requeridas– las funciones y tareas que demanda una profesión y para resolver los problemas emergentes de forma autónoma y creativa, colaborando en la organización del trabajo y en el conjunto del entorno sociolaboral. Es el resultado indivisible de la integración de cuatro componentes básicos: «saber» o competencia técnica (posesión de saberes especializados), «saber hacer» o competencia metodológica (aplicación de conocimientos a situaciones laborales concretas), «saber estar» o competencia participativa (atención a la evolución del mercado de trabajo, disposición a la cooperación con los otros) y «saber ser» o competencia personal (auto-imagen realista, asunción de responsabilidades) (Echeverría, 1996 y 2002).
- *Competencia*: es la característica de una persona, ya sea innata o adquirida, que está relacionada con una actuación de éxito en un puesto de trabajo (Ernest & Young Consultoras, 1997).
- *Competencias*: conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y un momento particulares. (Dieter Martens, citado en INCANOP, 1997).

- *Competencias clave*: conjunto de capacidades que la persona pone en juego para afrontar las exigencias y obligaciones del trabajo. Las capacidades son observables a través de comportamientos. Toda competencia se relaciona siempre a un contexto. (Evequoz, 2003).
- *Competencia*:
 - Es la toma de iniciativa y de responsabilidad del individuo en las situaciones profesionales que afronta.
 - Es la inteligencia práctica basada en los conocimientos adquiridos y la transformación de este «saber hacer» para los aprendizajes adquiridos en la diversidad de situaciones vividas.
 - Es la facultad de movilizar la red de actores que se asocian en una misma situación, compartir retos y asumir corresponsabilidad (Zarifian, 1999).
 - «La *competencia* es una característica individual o colectiva vinculada a la posibilidad de movilizar y poner en práctica de manera eficaz un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes de comportamiento en un contexto dado» (Aubret et Gilbert, 2003).
- *Competencia* es la combinación dinámica de atributos -respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades- que describe los resultados del aprendizaje de un proceso educativo, o como los aprendices son capaces de actuar al final de un proceso educativo. Distingue competencias específicas en un campo de estudio y competencias genéricas (comunes y transferibles), (Proyecto Tuning, 2003).

Intentamos extraer de estas definiciones algunas notas esenciales del concepto competencia:

- Tiene relación con la acción: se desarrolla, se actualiza, en la acción.
- Está vinculada a un contexto, a una situación dada.
- Integra diferentes elementos: saberes, procedimientos, actitudes, normas.
- Facilita la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas.
- Es educable.

Se pueden diferenciar las competencias específicas de una profesión y las competencias transferibles o genéricas comunes a varias situaciones laborales.

Competencias específicas y competencias genéricas

Como acabamos de mencionar, hay bastantes coincidencias en distinguir las competencias específicas (conocimientos teóricos y procedimientos propios de cada profesión) de las competencias genéricas, también denominadas competencias transversales, (Ej.: selección y uso de la información, liderazgo, ambición profesional, afán por la calidad, etc.) que cooperan en la realización de tareas ocupacionales. Las competencias genéricas o transversales son de aplicación en un amplio abanico de ocupaciones y situaciones laborales, favorecen la inserción como un valor añadido que aporta empleo, y motivan el desarrollo y progreso profesional.

En un contexto de trabajo se desarrollan actividades «técnicas», pero también se dan unas normas sociales compartidas por el grupo. Así hace falta hablar de cooperación, relaciones interpersonales y también de conceptos éticos.

La preparación profesional abarca pues tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (ej.: interpretar una gráfica de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes, etc.) como el entrenamiento en competencias genéricas, comunes a muchas profesiones (ej.: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el «saber» profesional, el «saber hacer» y el «saber guiar el hacer de otras personas»; mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales.

Podemos establecer que el saber ser es en parte un resultado del saber y del saber hacer. Aquí se plantea una confusión común entre competencia genérica y rasgos de personalidad. La personalidad corresponde a lo que es estable en el espacio y en el tiempo, a la parte permanente de nosotros mismos y por lo tanto, en ningún caso puede depender del contexto o de una situación particular. (Evequoz, 2003: 11). Interesa lo que las personas hacen, no lo que son.

Por otra parte el saber ser se manifiesta a través de un saber hacer relacional o personal. La competencia es una noción abstracta que se puede observar por sus manifestaciones. Las competencias se expresan cuando se movilizan en la ejecución de una tarea. Sólo se pueden observar sus manifestaciones, es decir, se infieren desde la actividad ejercida. La «tarea» es un elemento de la situación de trabajo mientras que la «competencia» es una característica del operador que le permite dar una significación a la

situación de trabajo (Aubert, Gilbert, 2003: 15-16) No hay que confundir las competencias con los resultados, si bien los resultados son el mejor indicador de dominio de las competencias.

En el interesante trabajo del ya citado Evequoz (2003) donde presenta un novedoso proceso de evaluación y certificación de competencias establece que las competencias genéricas (competences clés) son una combinación de varias capacidades o «saber hacer». Las competencias se manifiestan mediante comportamientos que son observables y se consideran indicadores de las capacidades. Se ha dicho que esto supone una contradicción: la competencia es la *performance* chomskiana. (En el anexo de la publicación referenciada se presentan cinco competencias clave: tratar la información, organizar, resolver problemas, trabajar en equipo, dirigir/ organizar, y comunicar con las correspondientes capacidades e indicadores).

Si los programas de formación universitaria preparan para el ejercicio de la profesión, la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de formación es incuestionable. En nuestro país, estamos un tanto rezagados. Mora (2003), presenta los resultados de una encuesta realizada a jóvenes titulados superiores en Europa en la que se indaga sobre su situación laboral así como sus opiniones acerca de las competencias profesionales que tenían en el momento de acabar sus estudios y aquellas que exige su actual puesto de trabajo. Se constata que los requerimientos del trabajo son mayores que los adquiridos en la carrera. Los jóvenes graduados españoles perciben que están en un nivel claramente inferior al de sus homólogos europeos en dominio informático, idiomas, capacidad de trabajo bajo presión y atención al detalle. Todos coinciden en señalar que los mayores déficit formativos se dan en las competencias participativas: capacidad de liderazgo, tomar decisiones, asumir responsabilidades y, en el caso de la universidad española, se considera que no desarrolla ni estimula el trabajo en equipo, la confianza en sí mismo, la capacidad crítica así como la rigurosidad en el trabajo o, simplemente, una actitud positiva hacia éste.

De Miguel (2003, p. 18) advierte que «la calidad de la enseñanza depende del tipo de objetivos que se quieren alcanzar. En la Universidad Española necesitamos clarificar el perfil del profesional que queremos formar concretando tanto los conocimientos como las destrezas, habilidades, técnicas de trabajo, actitudes y valores que hoy se consideran necesarios para que los titulados puedan adaptarse a un mundo social y laboral en constante cambio, etc. La fragmentación de los planes de estudio actuales hace que cada profesor se ocupe de que los alumnos dominen los conocimientos de «su asignatura», pero nadie es responsable del resto; es decir, de todo lo que incide en la formación global los titulados».

Ante el proceso de incorporación al espacio europeo de educación superior debe asumirse plenamente el reto de atender a la formación de competencias genéricas. Surgen los interrogantes clásicos: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Quién? Nos parece crucial indagar en la motivación, la perspectiva, la disposición de los implicados en promover y facilitar estos aprendizajes en la nueva concepción de la universidad.

Selección de un referencial de competencias genéricas susceptibles de ser incorporadas en la formación universitaria

La expresión «referencial de competencias» proviene del campo de los recursos humanos, es el documento que identifica las competencias útiles en la organización ahora y en el futuro, que comporta la determinación de niveles de complejidad creciente en el interior de cada una de ellas. Se utiliza en el reclutamiento, la formación, la promoción, la reconversión de los trabajadores. El *bilan de compétences* se hace a partir de este documento base (Labruffe, 2003).

Siguiendo este modelo, cada universidad tendría que establecer cuáles serán las competencias genéricas que pretende conformar y mejorar en sus estudiantes.

Criterios de selección. Categorización

Nos planteamos dos preguntas: ¿cuáles son las competencias genéricas que la universidad tendría que fomentar o mejorar? y, ¿hace falta establecer una categorización?

En un estudio anterior (Corominas, 2001) se analizó la complejidad terminológica y semántica de destacadas propuestas de competencias genéricas, SCANS (US Department of Labour, 1991), O*NET; Bennet, Dune & Carré (1999); Working (Miles, 1994, 1996).

Consideramos que las fuentes en las que podemos ilustrarnos son los estudios hechos en el ámbito empresarial (¿qué piden los empresarios?), y en el ámbito académico (¿qué hacen otras universidades?) o bien la opinión de los principales implicados (¿cuál es la percepción de los graduados en formación o de los que ya han hecho la transición de la universidad al mundo del trabajo?).

Como ejemplo aportamos algunas informaciones obtenidas de las fuentes mencionadas y de trabajos teóricos sobre el tema.

Aubret y Gilbert (2003: 132) distinguen cuatro categorías de competencias:

- De orden intelectual: generar ideas nuevas, aplicar ideas ya existentes a nuevas situaciones, hacer deducciones complejas.
- De orden interpersonal: comprender las necesidades de los otros, persuadir, confiar en los otros.
- De orden empresarial: establecer objetivos realistas y evaluar las actuaciones en referencia a estos objetivos, trabajar autónomamente, esforzarse para incrementar la propia eficacia o para mejorar las actuaciones, etc.
- De orden madurativo: cuidar la apariencia, adaptar los comportamientos a las situaciones, controlar comportamientos intuitivos, etc.

En un estudio conjunto de cuatro universidades canadienses (Grayson, 1999) se utilizan las siguientes siete categorías de competencias (se indican sólo algunos de los tópicos que incorpora cada categoría):

- Analíticas (identificar pros y contras de una cuestión controvertida, explicar los propios puntos fuertes o puntos débiles a un potencial empresario, etc.).
- De comunicación (leer un artículo, escribir un informe, etc.).
- De relaciones interpersonales (valorar sentimientos de las personas, aceptar los propios errores, etc.).
- Organizativas (planificar estrategias, organizar prioridades, etc.).
- Comparativas (establecer comparaciones entre países, entre épocas, etc.).
- De cálculo (calcular descuentos, determinar porcentajes, etc.).
- De uso del ordenador (procesar textos, uso de una hoja de cálculo, etc.).

Una propuesta bastante simplificada es la de Bennet, Dune & Carré (1999):

- Dirección/gestión de sí mismo (distribuir el tiempo efectivamente, establecerse objetivos y prioridades, mostrar flexibilidad intelectual, afrontar situaciones de estrés, etc.).
- Dirección/gestión de la información (utilizar las fuentes de información apropiadas, utilizar el lenguaje adecuado a las diversas actividades y situaciones, uso innovador y creativo de la información, etc.).

- Dirección/gestión de los otros (respetar puntos de vista y valores de los otros, tomar la iniciativa y liderar el grupo, saber negociar, trabajar productivamente en un contexto cooperativo, etc.).
- Dirección/gestión de las tareas (identificar la estructura clave de un proceso, saber planificar y llevar a cabo una actuación, evaluar resultados, etc.).

Lawrence K. Jones profesor emérito de la North Carolina State University ha desarrollado un recurso de orientación disponible en la red (The Career Key <http://www.careerkey.org>) que agrupa las competencias genéricas en cuatro apartados:

- Competencias básicas: lectura escritura, matemáticas, escuchar y hablar.
- Competencias de pensamiento: pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, visualización.
- Competencias de relación con personas: relación social, negociación, liderazgo, trabajo en equipo y comprensión de la diversidad cultural.
- Cualidades personales: autoestima, autogestión, responsabilidad.

El Career Center de la Bowling Green State University a Ohio (*Competencies Defined*) propone para sus estudiantes la consecución de competencias en los siguientes bloques:

- Planificación y organización.
- Comunicación oral y escrita.
- Toma de decisiones, supervisión, gestión y/o liderazgo.
- Gestión financiera.
- Pensamiento crítico, solución de problemas y resolución de conflictos.
- Construcción de un equipo de trabajo y trabajo en equipo.
- Tolerancia y ética.
- Gestión personal y profesional.

Ya en el 1982 Paul Breen y Urban Whitaker en San Francisco State University establecieron las competencias transferibles a las artes liberales (*Career Development Liberal Artes Skills at Evergreen*) después de una consulta a los estudiantes, profesores y empresarios. La propuesta que ha sido adoptada por otros centros superiores constituye un amplio repertorio agrupado en las siguientes categorías:

- Gestión de la información.
- Diseño y planificación.
- Investigación.
- Comunicación.
- Relaciones humanas e interpersonales.
- Pensamiento crítico.
- Gestión y administración.
- Valoración.
- Desarrollo personal y profesional.

La Universidad de Cambridge tiene establecidos cuatro categorías de competencias transferibles para todos sus estudiantes (*Transferable Skills for Undergraduate Students, 1998-2003*):

- Competencias intelectuales (ej.: análisis, síntesis, valoración crítica, solución de problemas, etc.).
- Competencias de comunicación (oral y escrita).
- Competencias de organización (ej.: trabajar independientemente, iniciativa, gestión del tiempo, etc.).
- Competencias interpersonales (ej.: trabajar con otros, motivarlos, flexibilidad/adaptación, etc.).

Un ejemplo de categorización desde la empresa:

La *European Space Agency* tiene establecido un modelo de competencias genéricas para sus empleados dividido en cuatro categorías. (*ESA-Careers at ESA-Core Skills*):

- Cognición (pensamiento): aprendizaje continuo, pensamiento sistémico y estratégico, innovación y creatividad, solución de problemas.
- Relaciones (interacción): comunicación, acompañamiento y motivación de los otros, gestión de las relaciones, trabajo en equipo.
- Identidad corporativa (manera de ser): integridad, auto-motivación y disciplina, sensibilidad cros-cultural.
- Acciones (manera de hacer): orientación hacia los resultados, planificación y organización, enfoque hacia el cliente, tomar riesgos de forma responsable.

El informe *Employer's Needs and Graduate Skills* (1998) describe la consulta hecha a 80 empresarios de los graduados en la Universidad de Surrey en Reino Unido. Las competencias que más pedían, en orden descendente eran: comunicación (oral, escrita e interpersonal); trabajo en equipo, incluyendo habilidades de liderazgo; solución de problemas; dominio de tecnologías de la información; planificación y organización, incorporando la autogestión; iniciativa; y flexibilidad/adaptabilidad.

Bennett (2002) llevó a término, también en el ámbito del Reino Unido, un análisis de las *transferable skills* que se piden en 1.000 anuncios de oferta de trabajo a recientes graduados. En orden de mayor a menor frecuencia aparecen: comunicación; IT; organización; trabajo en equipo; relación interpersonal; pensamiento analítico; autoconfianza; razonamiento numérico; iniciativa; presentación; lengua extranjera; liderazgo; y adaptabilidad.

Resulta que encuentra una muy notable coincidencia entre este listado y el que había establecido previamente a partir de un análisis bibliográfico. Subrayamos que en las conclusiones reclama un trabajo conjunto de conceptualización entre las asociaciones de empresarios, las universidades y las organizaciones gubernamentales para hacer un informe de la terminología y definiciones.

La *University of Western Australia* (Paton, 1996) en una encuesta a los estudiantes analiza el nivel de competencias genéricas logrado poco antes de completar sus estudios. Se relacionan a continuación. (El asterisco indica aquellas competencias genéricas en las que los estudiantes valoraban que habían recibido un desarrollo significativo durante sus estudio/s): comunicación oral; comunicación escrita*; aprendizaje de nuevas habilidades y nuevos procedimientos*; trabajo en equipo; toma de decisiones; solución de problemas*; adaptación de los conocimientos a nuevas situaciones*; trabajar con supervisión mínima*; comprender la ética y las implicaciones sociales y culturales de las decisiones; cuestionar los saberes establecidos; estar abierto a nuevas ideas y posibilidades*; pensamiento y razonamiento lógico*; pensamiento creativo; análisis*; y madurez de juicio y responsabilidad en aspectos morales, sociales y prácticos.

En la también australiana *University of Western Sidney*, (Martin y otros, 2000) al evaluar el contraste entre la satisfacción de los graduados y la percepción que tenían de como los habían preparado para conseguir ocupación en los más altos niveles de satisfacción con el desarrollo de competencias genéricas se asociaba con los más altos niveles de preparación para la ocupación percibidos. Las competencias genéricas que se tomaban en consideración eran pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación efectiva y gestión de la información.

Acabaremos esta revisión con un interesante trabajo sobre competencias genéricas en el proceso de convergencia de estudios superiores europeos.

El proyecto TUNING de armonización de los estudios universitarios europeos ha asumido plenamente este planteamiento. Con respecto a las competencias genéricas ha seleccionado un conjunto de 30 competencias que han sido objeto de estudios en varias universidades con muestras de recientes graduados, de profesorado docente y de personas vinculadas a la práctica profesional. En un futuro próximo estas competencias –con ciertas modificaciones o variantes peculiares– tendrán que formar parte, formalmente y en los procesos de intervención, de los planes de formación de primero o segundo ciclo y de estudios de postgrado. La categorización de las 30 competencias genéricas se presenta seguidamente (el asterisco destaca aquéllas que consideraron prioritarias los empresarios y los recién graduados):

- Competencias instrumentales. Capacidad para el análisis y la síntesis*. Capacidad para organizar y planear. Conocimientos básicos generales*. Fundamento de los conocimientos básicos de la profesión*. Comunicación oral y escrita en lengua materna*. Conocimiento de una segunda lengua*. Habilidades informáticas fundamentales*. Habilidades para gestionar la información: recuperar y analizar información de diferentes fuentes. Solución de problemas. Toma de decisiones*.
- Competencias interpersonales. Habilidad para la crítica y la autocrítica*. Trabajo en equipo*. Habilidades interpersonales*. Habilidad por trabajar en un equipo interdisciplinario. Habilidad para comunicarse con expertos de otros campos. Sensibilidad en relación con la diversidad y la multiculturalidad. Habilidad para trabajar en un contexto internacional. Compromisos éticos*.
- Competencias sistémicas: capacidad para llevar el conocimiento a la práctica*. Habilidades investigadoras*. Capacidad de aprender. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)*. Capacidad de liderazgo. Comprensión de las culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de manera autónoma. Capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos. Iniciativa y espíritu empresarial. Preocupación por la calidad. Voluntad de éxito.

Se hace difícil elaborar una síntesis del conjunto de propuestas presentadas. Como dice Bennett (1999), las propuestas de los empresarios o las listas de competencias genéricas de las universidades o los informes gubernamentales suelen ser tan diversas en extensión como en propósito y reflejan diferencias en las definiciones y en las interpretaciones de su significado.

Hemos optado por una selección de diez competencias genéricas, entendiendo que la utilidad de este referencial es estrictamente para la consulta que se quiere hacer al profesorado. El establecer un conjunto de competencias genéricas con las que una universidad se compromete tiene que surgir de un amplio debate de la comunidad universitaria.

Un criterio que nos ha guiado es no incorporar competencias instrumentales como comprensión lectora, dominio de idiomas, uso de la informática, por entenderlas como requisito al acceso a estudios universitarios. También hemos obviado aquéllas que pudieran considerarse como rasgos de personalidad o como valores (ej.: auto-confianza, comportamiento ético, integridad, responsabilidad). Con todo, somos conscientes que en la selección resultante podían haberse incorporado otras competencias.

No hemos establecido ninguna categorización. En la revisión que acabamos de presentar se da una gran variabilidad y se encuentran unas mismas competencias genéricas bajo categorías bastante diferentes. Esperamos analizar las agrupaciones que se produzcan en las valoraciones del cuestionario y ver si se perfilan ciertas agrupaciones que se puedan rotular delimitando grupos o categorías.

Para comprender operativamente el significado de cada competencia genérica se incluyen, como ejemplo, algunas manifestaciones de comportamiento que son la evidencia de la posesión de la mencionada competencia.

Propuesta de diez competencias genéricas

■ Organización y gestión

- Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.).
- Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios.
- Determinar funciones y establecer responsabilidades.
- Gestionar tiempos, dinero, materiales, etc.
- Evaluar procesos y resultados.

■ Comunicación

- Expresar la propia opinión y saber defenderla.
- Adaptar el discurso verbal y no verbal en función de la intención, la audiencia y la situación.

- Verificar la comprensión del mensaje.
- Saber escuchar y saber hacer preguntas.
- **Gestión de la información**
 - Seleccionar las fuentes donde obtener información relevante y fiable.
 - Análisis e interpretación de la información.
 - Clasificar y archivar la información.
 - Identificar contradicciones, falacias o falsas analogías.
- **Toma de decisiones y solución de problemas**
 - Clarificar el problema y analizar causas.
 - Generar alternativas de decisión o de solución de problemas y valorar ventajas e inconvenientes.
 - Saber encontrar el equilibrio entre la racionalidad y la intuición en la toma de decisiones.
- **Trabajo en equipo**
 - Identificar claramente los objetivos del grupo y orientar la actuación para lograrlos.
 - Priorizar los intereses colectivos a los personales.
 - Evaluar la actuación del grupo de trabajo y hacer críticas constructivas.
 - Saber trabajar en red: compartir y articular tareas entre los trabajadores de diferentes secciones o departamento de una empresa o institución o entre personas que trabajan en diferentes organizaciones.
- **Relaciones interpersonales**
 - Capacitado de empatía: «saber ponerse en el lugar del otro».
 - Saber entender y saber trabajar con personas de etnia, religión, cultura o nivel de formación diferente.
 - Saber actuar como mediador/a acercando posiciones divergentes.
 - Saber tratar a los otros con amabilidad, cordialidad y simpatía.
- **Adaptación al cambio**
 - Flexibilidad y apertura a nuevas ideas, circunstancias o situaciones.
 - Asumir el riesgo, la incertidumbre, la ambigüedad.
 - Percibir los cambios como oportunidades.
 - Modificar el comportamientos ante nuevos contextos o nuevas circunstancias.
- **Liderazgo, iniciativa, dirección**
 - Saber persuadir o influir en las conductas de los otros.
 - Animar y motivar a los otros.

- Crear sinergias.
- Saber delegar.
- Previsión y anticipación de acontecimientos o situaciones.
- Disposición hacia la calidad
 - Afán de mejora en los procesos y en los resultados.
 - Afán de innovación.
 - Deseo de conseguir la excelencia.
 - Sentirse orgullosa/o de hacer las cosas bien.
 - Procurar la satisfacción del cliente o usuario.
- Control y gestión personal
 - Autonomía: saber trabajar sin o con mínima supervisión.
 - Saber afrontar el estrés o el trabajo bajo presión.
 - Ofrecer una imagen personal positiva.
 - Implicarse en la propia formación personal a lo largo de la vida.
 - Desarrollar estrategias de auto-promoción: «saberse vender».

Propuesta de vías de intervención para incorporar las competencias genéricas en la formación universitaria

Las competencias se tienen que aprender en la acción. Según Evequoz (2003) se adquieren en la diversidad de momentos que van más allá del marco de la profesión y se extienden en la vida asociativa, la esfera familiar, la práctica del deporte o de una actividad cultural. Por lo tanto la universidad puede promover situaciones de aprendizaje y proporcionar guías que clarifiquen dónde y cómo el estudiante puede incrementar o mejorar sus competencias genéricas.

¿Qué estrategias ponen en juego las universidades para ayudar a los alumnos en la adquisición de competencias genéricas? ¿En qué entornos las sitúan y qué metodologías aplican?

Clanchy y Bailar (1995) se preguntan por el compromiso que razonable y legítimamente una universidad puede asumir respecto de las competencias genéricas. Entienden que la función central de la universidad es la extensión y transmisión del conocimiento vía investigación y vía enseñanza-aprendizaje. Recomiendan no proponerse un extenso listado de competencias genéricas ni ir más allá de los ámbitos que

le son propios, sino que las limitan a pensamiento/razonamiento, investigación y comunicación oral y escrita.

El pensamiento analítico es la habilidad intelectual más característica del aprendizaje universitario con propósitos de solución de problemas, toma de decisiones, establecer directrices, etc. En los procesos de investigación se podrán entrenar habilidades para el acceso y gestión de la información y aspectos éticos como el respeto a las fuentes y a la propiedad intelectual. Comunicar los resultados de los aprendizajes e investigaciones implica escoger el medio apropiado y saber utilizar las convenciones propias del medio elegido y también incluye otras habilidades como estructuración coherente de ideas, selección de datos relevantes, presentación adecuada de los datos vía verbal, gráfica o estadística, y control del registro pertinente a la audiencia.

Planas et al. (2004) analizan distintos mecanismos de producción y certificación de competencias: *modalidades formales* (no escolares) en cuyo desarrollo pueden intervenir instituciones de formación, el Estado, las Comunidades Autónomas, el Fondo Social Europeo, etc. Se describen las posibilidades ofrecidas por las *modalidades informales* de adquisición de competencias tales como el trabajo «espontáneo» o real, saberes adquiridos en la vida social o el «consumo cultural». Asimismo se exponen distintas prácticas, tanto formales como informales de reconocimiento de competencias: reconocimiento de los «quasi-títulos» expedidos por multinacionales, empresas punteras, formación continua, empresas de selección, exámenes, entrevistas personales, etc.

Bennet, Dunne y Carré (1999) disciernen, según contenidos, si el aprendizaje de las competencias genéricas tiene que asociarse más al entorno académico o a las experiencias de trabajo simuladas o directas, o vehicularlas a través de proyectos. En su artículo citan a Dummond y otros (1997) que consideran tres enfoques de tratamiento de las competencias genéricas en la enseñanza superior: infundido o integrado en el currículum, cursos paralelos o independientes y conexión con el puesto de trabajo o proyectos basados en el trabajo.

El *WonderTech Work Skills Simulation*, utilizado por la Universidad de Calgary en el Canadá (Cairns and Woodward, 1994 y Cairns, 1996) atiende a las siguientes competencias como preparación por la inserción: conocimientos lingüísticos y matemáticos; auto-dirección; solución de problemas; acción cooperativa y trabajo en equipo; y liderazgo/iniciativa.

Para ellos la mejor manera de conformar las competencias genéricas es el aprendizaje experiencial, el aprendizaje que se vive, en el que se tiene experiencia del contenido. La simulación es una forma de experiencia sin riesgo. Permite revisar el proceso y evaluar los aprendizajes.

La Universidad de Cambridge, en el ya citado, *Transferable Skills for Undergraduate Students*, ofrece una guía interactiva para poder explorar la posesión de estas competencias e identificar maneras de desarrollarlas.

Establece que la universidad asume el proporcionar maneras de favorecer el desarrollo de habilidades transferibles, pero la responsabilidad de aprovechar las oportunidades recae en los estudiantes. Cuando las competencias no se integran en las materias, la adquisición tendría que ser a través de actividades como el estudio voluntario, las actividades extracurriculares o las experiencias de trabajo. Así, por ejemplo, las competencias organizativas pueden entrenarse en la propia gestión diaria o a largo plazo del dinero o del tiempo de estudio y también participando en la gestión de equipos de deportes del campus o de asociaciones o comisiones de estudiantes.

En la Universidad de Surrey, a través del TRANSEND Project identifica tres modelos de intervención en las competencias genéricas: *embedded* (desarrollar las habilidades, pero sin referirse directamente), *integrated* (las habilidades son enseñadas y practicadas dentro de los módulos estándar de formación) y *bolt-on* (establecimiento de módulos específicos para el desarrollo de las competencias). Los profesionales implicados debaten y comentan resultados y éxitos en talleres. También editan *cd-rom* con ejemplos prácticos.

Nabi and Bagley (1998) con la intención de identificar qué competencias genéricas tienen que ser incluidas en la formación universitaria, distinguen lo que tendría que ser integrado en el currículum y lo que se tendría que facilitar desde fuera del currículum. Sugieren cursos o módulos opcionales en los que podrían cooperar la universidad y las organizaciones profesionales y los empresarios.

Hay que destacar el interesante trabajo editado por Fallows & Steven (2000) donde se describe todo el programa de la Universidad de Luton en el sudeste de Inglaterra además de otras realizaciones en otras universidades del Reino Unido, de USA y de Australia. En los modelos que se presentan, además de aprovechar las metodologías tradicionales (ciclos de conferencias, talleres, grupos de discusión, tutorías personalizadas o grupales, etc.), se describen nuevas maneras de intervención: establecer enlaces con el mundo de la empresa, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, uso de recursos *on line*, etc. En todo caso se hace patente que incorporar la formación de las competencias genéricas desde la propia acción docente del profesor en el aula o en tutorías no supone sólo cambios en los contenidos sino también en la metodología.

A partir de la información que acabamos de referenciar hemos delimitado tres entornos formativos donde se puede incidir en la formación de competencias genéricas en la universidad, sin hacer referencia a las metodologías empleadas: muchas competencias

genéricas pueden ser enseñadas y practicadas en el propio currículum de las diversas materias o asignaturas del plan de estudios. También pueden ser objeto de tratamiento específico, bien en materias optativas o de libre configuración, o bien en acciones institucionales diseñadas con esta finalidad: plataforma de recursos informáticos, ciclos de conferencias, acciones de servicios de ayuda al estudiante, Internet, etc.

Los entornos formativos son los siguientes:

- Vía curricular: infundiendo o incorporando contenidos y actividades de aprendizaje en el propio currículum de la asignatura que el profesor imparte. El profesor asume la función de ayudar a los alumnos en la adquisición de las competencias genéricas desde su acción docente en el aula o mediante tutorías al mismo tiempo que aprenden contenidos teóricos o procedimientos prácticos propios de la asignatura.
- Vía acción institucional (*currículum paralelo*): estableciendo materias como asignaturas optativas o de libre configuración, acciones especiales en el período de prácticum, cursos intensivos u otros módulos de formación, con contenidos propios de las competencias genéricas. Es decir, añadir un currículum paralelo del que se responsabilizan profesores especiales. El alumno tiene que participar de forma optativa y serían aprendizajes con valor crediticio.
- Vía acción institucional: ofertando fuentes de formación también paralelas al currículum (plataforma informática, recursos de nuevas tecnologías como CD-ROM, DVD, Internet, etc.) en las que el alumno puede acceder libremente, y que sean promovidas por servicios de ayuda y orientación al estudiante, o por equipos o grupos de profesores universitarios, o por otras personas o instituciones vinculadas a la formación de los estudiantes, pero externas a la universidad.

En el cuestionario, que más adelante describiremos, quedan reflejadas estas tres vías, pero además hemos añadido una cuarta propuesta en el sentido de que las competencias genéricas se tendrían que desarrollar fundamentalmente en periodos de prácticum o de contactos o estancias en empresas o instituciones puesto que el entorno laboral es un contexto más idóneo que el del aula para conformar las competencias genéricas.

A menudo estas opciones no son excluyentes o simplemente yuxtapuestas; sino que son complementarias, o todavía más, integradas en el plan de formación de manera que la acción sinérgica las potencia. Por lo tanto, en el cuestionario se hace una valoración de cada una de ellas lo cual permite que se marquen diferencias o que se valoren por igual.

Trabajo empírico. La recogida de información se diseñó en forma de consulta a todo el personal académico de la UDG, mediante un cuestionario que se cumplimentaría a través de la web, valorando para cada competencia genérica:

- La importancia de ser incorporada en la formación universitaria. Con ello se pretende priorizar de las diez competencias genéricas propuestas cuáles se consideran más asumibles.
- Las preferencias hacia las diversas estrategias de acción formativa. Se pretende conocer para cada competencia qué estrategias parecen más oportunas.

El cuestionario. Diseño y aplicación

Después de haber elaborado un primer borrador del cuestionario, se estableció contacto con cada uno de los Coordinadores de Estudio (Titulación). Se les envió previamente un documento donde se pedía su colaboración y se les informaba de los objetivos de la investigación y se adjuntaba una breve conceptualización de competencias genéricas, las diez competencias seleccionadas y sus descriptores, así como las vías de intervención y un esbozo del cuestionario. Posteriormente se concertó una entrevista en la que se pedía su opinión cualificada como representante de la titulación respecto del conjunto del trabajo y, específicamente, si consideraban oportunos algunos cambios en el planteamiento y en el cuestionario.

Del análisis de las entrevistas realizadas, y obviando consideraciones sobre aspectos particulares de carácter formal, extraemos las siguientes aportaciones generales:

- Nos encontramos con una acogida cordial, en varios casos se podría considerar entusiasta. No obstante, la diversidad de secuencias en las entrevistas y los distintos enfoques sugieren que se trata de un tema complejo.
- Se valora positivamente el tema educativo que se plantea, especialmente su oportunidad en el contexto actual de convergencia hacia el modelo europeo de enseñanza superior. El cuestionario puede tener un efecto reactivo de sensibilización sobre esta dimensión educativa en el colectivo docente. Implícitamente, aunque no de manera sistemática en algunas acciones formativas programadas en las titulaciones, ya emerge la preocupación por las competencias genéricas como una dimensión formativa que va más allá de la estricta «preparación científica». Solicitan que la investigación en su desarrollo tendría

que proporcionar recursos (guías, ejemplos, etc.) que resuelvan el interrogante del profesorado sobre como afrontar esta acción formativa.

- A la pregunta de si consideraban que hacía falta suprimir o añadir competencias genéricas, algunos comentarios apuntan hacia la necesidad de incorporar habilidades de aprendizaje como saber leer, buen conocimiento de lenguas extranjeras, dominio de la informática. Son las denominadas competencias básicas o instrumentales, que no las incluimos en nuestra propuesta por las razones que ya hemos indicado.
- En algún caso se menciona la posibilidad de añadir «cuestiones éticas». Sin dejar de considerar la importancia de los valores y la dimensión moral en la inserción sociolaboral y en el progreso en la carrera profesional, no se han incluido en la propuesta del presente trabajo debido a la compleja delimitación con las características esenciales que conceptualizan las competencias.
- Respecto a las vías de intervención planteadas, mayoritariamente se inclinan por la inclusión en el currículum con el compromiso del equipo de profesores. No descartan las otras vías, pero las consideran poco «serias» y de una eficacia dudosa.
- Se pone de manifiesto en el análisis particular de algunos de los entrevistados que desde la óptica de su titulación, algunas de las competencias genéricas que hemos propuesto se constituyen en competencias específicas en sus planes de formación. Sería el caso de «Organización y gestión para estudios de administración y dirección de empresas» o la «Gestión de la información para estudios de informática de gestión», entre otros. Esta evidencia nos sugirió la inclusión en el cuestionario, de una última pregunta antes mencionada.

Se consideró oportuno que el documento que se enviara al profesorado tuviera dos partes. En la primera, de manera breve, se expone la «conceptualización» que adoptamos de competencias genéricas, se indica cuáles se han seleccionado y qué vías de intervención prevemos que pueden ser utilizadas. La segunda parte es el cuestionario propiamente dicho con unas instrucciones iniciales y recogida de datos demográficos (tipos de personal académico –numerario, contratado o becario–, género, dedicación –exclusiva o parcial y tiempo de experiencia docente con tres niveles–), y a continuación diez páginas, una por cada competencia genérica, (en la página siguiente se reproduce una de dichas páginas).

COMPETENCIA: Organización y gestión

- Conocer los códigos de funcionamiento interno y las interdependencias de los sistemas sociales y organizativos (empresas, asociaciones, organizaciones, etc.).
- Fijar objetivos y priorizarlos en función de determinados criterios.
- Evaluar procesos y resultados.
- Determinar funciones y establecer responsabilidades.
- Gestionar tiempo, dinero, materiales, etc.

	mínima	1	2	3	4	5	6	máxima
A. En qué intensidad consideras que esta competencia genérica tiene que ser asumida por la acción formativa que lleva a término la Universidad?		<input type="checkbox"/>						
<i>(Si tu respuesta es 1 ó 2 no tienes que contestar las otras cuatro preguntas, las puedes dejar en blanco y pasar a la pág. siguiente).</i>								
<i>Las estrategias de formación que se podrían llevar a cabo para incorporar esta competencia genérica en la formación universitaria que se presentan en las preguntas B, C, D y E no son excluyentes.</i>								
<i>Tienes que manifestar tu grado de acuerdo con cada una de ellas.</i>								
	total desacuerdo	1	2	3	4	5	6	total acuerdo
B. Los servicios centrales de la Universidad tendrían que promover algunos recursos de auto-formación (CDRom, plataforma informática, portafolio auto-evaluable, etc.) disponibles para los estudiantes, a través de los cuales con carácter voluntario y autónomamente, podrían entrenarse y perfeccionar esta competencia.		<input type="checkbox"/>						
C. La Facultad o Escuela tendría que programar actividades paralelas a las asignaturas (créditos de libre configuración, ciclo de conferencias, talleres, etc.) con valor crediticio para los estudiantes, a través de las que podrían entrenarse y perfeccionar esta competencia.		<input type="checkbox"/>						
D. Se necesitaría una actuación coordinada en el desarrollo del plan de estudios para que los profesores incorporasen el tratamiento de esta competencia genérica en su acción docente en el aula, laboratorios, tutorías.		<input type="checkbox"/>						
E. La acción formadora para fomentar esta competencia genérica se tendría que desarrollar fundamentalmente en los periodos de prácticum o de actividades en empresas o instituciones ya que ofrecen un contexto más idóneo que el entorno del aula.		<input type="checkbox"/>						

Se incorporó una última pregunta con la siguiente formulación: «Atendiendo a la materia o materias que impartes, ¿te parece que alguna de estas competencias se corresponde más a una competencia específica (propia de la profesión para la cual se prepara los estudiantes) que a una competencia genérica (transversal)?».

Parece que la distribución del cuestionario a través de la Intranet de la universidad ha dificultado que llegara a todo el profesorado. Todavía no está extendido el hábito de su consulta diaria. Aunque se intentó superar este inconveniente desde acciones informativas a través de los Coordinadores de Estudio y de los decanatos de las Facultades o la dirección de las Escuelas, las respuestas fueron, globalmente, escasas. Por otra parte, para aquellas personas que realmente accedieron a la página web,

algún problema técnico de configuración y, especialmente, la novedad para muchos de responder un cuestionario directamente en la pantalla, pudo actuar como elemento poco motivador.

Por ello se planteó una nueva distribución del cuestionario en el formato clásico (responder sobre papel y distribución en los casilleros de los profesores y devolución por correo interno, con la recomendación de que no respondieran nuevamente el cuestionario si ya lo habían hecho previamente sobre la pantalla).

Con ello se consiguió ampliar considerablemente las respuestas obtenidas.

Muestra

Tras depurar la matriz de datos la muestra con que se ha trabajado es de 277 sujetos, con la siguiente distribución: 156 son profesores numerarios, 91 son contratados y 30 son becarios. Por género se distribuyen en 147 hombres y 130 mujeres. En cuanto a dedicación, 234 tienen dedicación exclusiva y 43 dedicación parcial. La experiencia docente se distribuye así: 58 con menos de tres años, 85 con experiencia que oscilan entre cuatro y diez años y 134 con más de diez años de experiencia. Pertenecen a las diversas Facultades y Escuelas de la Universidad de Girona: Facultad de letras (35), Facultad de Ciencias (28), Facultad de Derecho (25), Facultad de Económicas y Empresariales (33), Facultad de Educación y Psicología (53), Escuela Politécnica (82), Escuela de Enfermería (11) y Escuela de Turismo (10).

Los porcentajes respecto de la población se sitúan en torno al 30%, aunque se da cierto desequilibrio en cuanto a tipo de profesorado en el sentido que el profesorado contratado (asociados) participa menos que el profesorado numerario y en cuanto a género ya que proporcionalmente participan más las profesoras que los profesores.

Con esta muestra los análisis que hacemos no pueden considerarse estrictamente representativos del personal académico de la udg, por lo tanto tampoco son generalizables. Aun así, constituyen el parecer de un grupo amplio que nos puede aportar un conocimiento interesante.

Análisis de los resultados

Significación de las diferencias de medias de las valoraciones otorgadas. Aplicamos la prueba «t» de Student para grupos independientes cuando la variable es dicotómica,

cuando son tres las categorías de la variable aplicamos una «Anova» simple y prueba de contraste de Sheffé.

Hemos reconvertido la variable Facultades/Escuelas en la variable «Estudios» agrupando el profesorado en tres grandes áreas: Área de estudios Humanísticos (Letras+Educación y Psicología); Área de estudios de Ciencias y Tecnologías (Ciencias+Politécnica+Enfermería); y Área de estudios de Ciencias Sociales (Derecho+Económicas y empresariales+Turismo).

- Atendiendo a la vía de respuesta del cuestionario (sobre pantalla/sobre papel) podemos afirmar que no se detectan diferencias significativas. De hecho aparecen sólo en dos ocasiones esporádicas, son de bajo nivel, sin que se identifique ninguna tendencia ni se pueda aventurar alguna interpretación causal.

TABLA I. Diferencias significativas en las valoraciones de la «intensidad» con que debe incorporarse cada competencia genérica en la formación universitaria. (Importancia)

VARIABLES	Tipo de profesorado	Género	Dedicación	Experiencia	Estudios
Competencias					
Organización y gestión	n>c ^(*)				
Comunicación	n>b ^(*)		parc>plena ^(**)		H>CT ^(**)
Gestión de la información					H>CT ^(*) CT<CS ^(*)
Toma de decisiones y solución de problemas	n>c ^(*)	m>h ^(**)			
Trabajo en equipo		m>h ^(*)			H>CS ^(**)
Relaciones interpersonales	n>c ^(*)	m>h ^(**)			H>CT ^(**) H>CS ^(*) CS>CT ^(*)
Adaptación al cambio			parc>plena ^(*)	0>1 ^(*)	
Liderazgo, iniciativa, dirección		m>h ^(*)			
Disposición hacia la cualidad	n>c ^(*) c<b ^(**)				H>CS ^(**)
Control y gestión personal	n<b ^(**) c<b ^(**)			0>1 ^(**) 0>2 ^(**)	
	n: prof. numerario c: prof. contratado (asociado) b: becario	h: hombre m: mujer	parc: parcial ple: plena	0: menos de 3 años 1: entre 4 y 10 a. 2: más de 10 años	H: Humanidades CT: Ciencias y Tecnologías CS: Ciencias Sociales

Mediante los signos > < se indica el sentido de las valoraciones. Los asteriscos entre paréntesis indican el nivel de significación: (*): p<0,05, (**): p<0,01, i (***) : p<0,001).

- Para el resto de variables analizamos en primer lugar la valoración otorgada a la importancia (véase la Tabla I) y luego las valoraciones otorgadas a las cuatro opciones propuestas como vías de intervención.

Identificamos tres patrones, aunque no muy marcados:

El profesorado numerario atribuye más la importancia que el profesorado contratado (asociados) en cuatro ocasiones. Parece propio que el profesorado contratado que sólo presta una colaboración temporal y que habitualmente tiene su ocupación fuera de la universidad, se implique menos en la formación integral del alumnado. En cierto modo es lamentable dado que el profesorado contratado suele estar más estrechamente ligado a la práctica de la profesión y podría aportar la dimensión de las competencias genéricas en la situación «real».

Las mujeres en cuatro de las competencias valoran la importancia significativamente superior a los hombres. Casi se justifica que consideremos que las mujeres sean más sensibles a esta temática y tiendan a valorarla más, al constatar que en un 70% de los casos la media de sus valoraciones está por encima de la de los hombres, aunque la diferencia no sea estadísticamente significativa. Es un aspecto a tener presente en posteriores estudios.

Finalmente, el profesorado de los estudios de Humanidades superan significativamente al de las otras dos Áreas de Estudios en seis competencias. Cabe considerar que más de dos tercios de dicho profesorado pertenece a la Facultad de Educación y Psicología, lógicamente más implicado en una visión formativa del alumnado que abarque todas las dimensiones de la persona.

Respecto a las valoraciones en las posibles vías de intervención (no presentamos una tabla que visualice los resultados porque resultaría muy compleja) indicamos algunas observaciones para cada variable.

- Tipo de profesorado. La alternativa de infundir la formación de competencias genéricas en el propio currículum académico así como la conveniencia de intensificar la intervención en períodos de prácticas o contacto con empresas se valoran significativamente más en diversas competencias por parte de los becarios que por parte del profesorado numerario y del profesorado asociado, y, en correspondencia, en algunas competencias los becarios valoran de modo significativamente inferior que los demás profesores las otras dos vías de intervención. Este sector de personal académico, para los que aún es reciente la experiencia de ser alumno universitario, parece que tienen una visión más

ideal del auténtico papel del profesor universitario. Le atribuyen plena responsabilidad en esta dimensión formativa. Más adelante, cuando consideraremos las valoraciones de manera global, hay evidencias que no avalan esta posición en el conjunto del profesorado.

- **Género.** Se observa también, como en la valoración de importancia, que cuando se dan diferencias significativas, casi siempre es en el sentido de mayor valoración de parte de las mujeres. Ahora bien, la tendencia no es general sino que se registra en tres o cuatro competencias en cada una de las vías de intervención.
- **Dedicación.** Sólo en la vía de establecer un currículum paralelo se dan diferencias significativas en cuatro competencias, siempre con mayor valoración del profesorado a tiempo parcial que los de dedicación plena. La interpretación pudiera hallarse en que tienen un tiempo reducido de dedicación a la formación de los universitarios, que dedican a aprendizajes de mayor carácter teórico-conceptual o aplicativo y derivan de la formación «actitudinal-emotiva» hacia las actividades que se programen en paralelo.
- **Experiencia.** Son pocas las situaciones en que se dan diferencias significativas. No acabamos de configurar una interpretación clara entre ellas. Tal vez parezca que los profesores con mayor experiencia efectúan valoraciones significativamente más bajas que los de menor experiencia en la vía de infusión en el currículum académico y en la intensificación de la intervención en período de prácticas. Inversamente, los profesores de mayor experiencia valoran por encima de los de menor experiencia, en las vías de intervención, a través de recursos de auto-formación y de currículum paralelo.
- **Estudios.** Como más destacable observamos que en ningún caso se dan diferencias significativas en la opción de incorporar al propio currículum las competencias genéricas. En varias ocasiones se valora más la intensificación en períodos de prácticum por parte de los estudios de Ciencias Sociales y de los estudios científicos y tecnológicos que por parte de los estudios de Humanidades.

Estadísticos descriptivos básicos de las valoraciones otorgadas por el conjunto de la muestra

No siendo muy destacadas las diferencias significativas en las diversas variables, entendemos que es lícito hacer una lectura conjunta de las valoraciones otorgadas por todo el personal académico que ha contestado el cuestionario. Los estadísticos descriptivos se presentan en la Tabla II.

TABLA II. Valoraciones de las respuestas otorgadas por el personal académico.
Número de casos, medias y desviaciones típicas

Competencias genéricas	Importancia	Estrategias de intervención			
		Recursos de autoformación (servicios centrales)	Actividades paralelas (con valor crediticio)	Infusión en la acción de enseñanza-	Especial incidencia en periodos de prácticas
Organización y gestión	275	261	261	261	259
	4,04	4,35	3,89	3,86	3,62
	1	1,2	1,5	1,5	1,4
Comunicación	277	265	265	262	265
	5,10	3,39	4,78	4,65	3,44
	1,1	1,5	1,4	1,1	1,4
Gestión de la información	273	274	274	274	272
	5,01	3,31	4,74	4,12	3,96
	0,9	1,6	1,2	1,3	1,4
Toma de decisiones y solución de problemas	277	256	256	256	256
	4,67	4,20	4,52	4,14	3,37
	1,1	1,5	1,2	1,3	1,5
Trabajo en equipo	275	260	262	262	262
	4,62	4,38	4,74	4,16	3,21
	1,2	1,4	1,3	1,3	1,6
Relaciones interpersonales	275	228	228	228	228
	4,10	4,05	4,07	4,34	3,24
	1,4	1,5	1,6	1,2	1,4
Adaptación al cambio	277	253	253	260	256
	4,31	3,88	3,98	3,82	3,18
	1,2	1,4	1,5	1,5	1,4
Liderazgo, iniciativa, dirección	275	232	232	239	239
	3,89	4,04	3,66	3,89	3,24
	1,4	1,3	1,4	1,5	1,5
Disposición hacia la calidad	275	264	264	264	264
	4,85	4,25	4,62	3,88	3,51
	1,1	1,5	1,3	1,5	1,5
Control y gestión personal	275	253	253	253	253
	4,47	4,01	3,86	4,00	3,81
	1,2	1,5	1,4	1,4	1,4

La diferencia entre las «m» en la valoración de importancia y las respuestas a las diversas estrategias es debida a que cuando la respuesta al nivel de implicación que tenía que asumir la universidad era baja (valores 1 ó 2) ya no valoraban las estrategias de intervención

Estamos ante un régimen de valoraciones altas. Se constata que el rango de las medias de las valoraciones tienen poca amplitud. Si consideramos las tres medias más

altas en cada una de las competencias, la distancia entre la media más alta y la más baja en ocho casos está por debajo de 0,8. Con estas características se hace difícil identificar tendencias o pautas dado que a menudo los valores son similares, con poca diferenciación.

Una conclusión a extraer de esta homogeneidad es que el profesorado opina de manera general que las competencias genéricas presentadas tienen que ser adoptadas por la universidad. También, que las vías de intervención propuestas se aceptan todas en gran medida.

Si en lugar de la escala de valoración (que permite otorgar los mismos valores o valores muy parecidos a las diversas opciones y quizás fomenta la aquiescencia) se hubiera pedido que ordenaran las opciones, es posible que se hubieran conseguido posiciones más contrastadas.

Analizamos, no obstante, algunas ligeras tendencias que se pueden identificar en el cuestionario. En la columna rotulada «Importancia», en la Tabla II, se recogen las valoraciones hechas en la pregunta «A) ¿En qué intensidad consideras que esta competencia genérica tiene que ser asumida por la acción formativa que lleva a término la universidad?»

Resulta el siguiente orden de prioridades. Destacan en primeros lugares comunicación y gestión de la información; seguidas, en orden decreciente, por un segundo grupo formado por disposición hacia la calidad, toma de decisiones y solución de problemas y trabajo en equipo; se identifica un tercer grupo formado por control y gestión personal, adaptación al cambio y relaciones interpersonales; finalmente organización, gestión y liderazgo, iniciativa y dirección se sitúan en los últimos lugares.

En lo que se refiere a las vías de intervención nos damos cuenta que no hay diferenciaciones muy marcadas en que se destaque alguna de ellas. Considerando las opciones B), C) y D) del cuestionario, encontramos cinco competencias (toma de decisiones y solución de problemas; relaciones interpersonales; adaptación al cambio, liderazgo, iniciativa, dirección y control y gestión personal) en las cuales los valores de las medias son muy parecidos. En una visión global de las valoraciones otorgadas a las diferentes estrategias de intervención, la media de valoraciones más alta se sitúa en seis ocasiones en la opción C), tres veces en la opción B) y sólo en una ocasión en la opción D).

¿Se detecta alguna pauta relacionada con la prioridad en cuanto a importancia antes descrita? Considerando los dos grupos extremos, más y menos priorizados, observamos que la acción que supone menos implicación (recursos de auto-formación ofrecidos por servicios centrales de carácter voluntario y sin valor crediticio) es la que obtiene

menor valoración en comunicación y gestión de la información (las dos competencias más priorizadas) y, en cambio, las estrategias de currículum paralelo o infusión en la propia acción docente son más valoradas (con valoraciones bastante similares). En las competencias organización y gestión, liderazgo, iniciativa y dirección (las dos menos priorizadas) la situación es totalmente a la inversa.

Las tres competencias priorizadas como segundo grupo (disposición hacia la calidad; toma de decisiones y solución de problemas; y trabajo en equipo) siguen el mismo patrón de valorar primero la acción de currículum paralelo, después la de recursos de auto-formación y en tercer lugar la inclusión en la propia acción docente.

En el tercer grupo de competencias (control y gestión personal; adaptación al cambio; y relaciones interpersonales) el orden de las valoraciones de las estrategias de intervención es diverso, pero hace falta advertir que las medias son muy parecidas.

Una lectura global nos dice que el profesorado tiende a considerar que el entorno de fomento o mejora de competencias genéricas corresponde más a acciones bastante difusas asumidas por servicios centrales de la universidad o por actividades más concretas establecidas como currículum paralelo que a la inclusión en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en su acción directa en el aula o en tutorías. ¿Declina responsabilidades en esta dimensión formativa? ¿Considera que carece de competencias para realizar esta formación?

Haría falta matizar cualquier afirmación categórica a estos interrogantes, pero no deja de ser preocupante la situación que se presenta. Nos decantamos por considerar que la carencia de preparación docente para la nueva singladura de la formación universitaria en la línea de convergencia europea precisa de una intensa preparación del profesorado que tienen que llevar a término el proceso de innovación. «Preparación» que incluye la dimensión de actitud y el equipamiento de recursos y maneras de dirigir los procesos de aprendizaje. Especialmente con respecto a competencias genéricas.

La opción E) del cuestionario no es propiamente una vía de intervención específica, se sugiere que en periodos de estancia en empresas o de prácticum se tendría que desarrollar más la acción formativa de las competencias genéricas puesto que constituyen un entorno más próximo a la realidad profesional.

Sorprende que esta opción casi siempre tenga la valoración más baja. Esta es una percepción de los profesores poco congruente con los principios que piden situar el aprendizaje de competencias genéricas en el marco experiencial del trabajo real o en marcos próximos (visitas, simulaciones, etc.) que permitan vivencias y acerquen la formación académica y la actuación profesional.

Correlaciones. Análisis factorial

Estos cálculos se han hecho sólo con las valoraciones de la pregunta A) del cuestionario, (Importancia). Nos resulta una matriz en que la gran mayoría de las casillas tienen valores significativos al nivel 0,001. Estas fuertes concomitancias resultan del hecho que en las diez competencias se han hecho valoraciones altas y bastante parecidas.

El cálculo de un análisis factorial de componentes principales, con rotación Varimax, delimita dos factores:

- Factor 1. Disposición hacia la calidad; control y gestión personal; relaciones interpersonales; y adaptación al cambio.
- Factor 2. Comunicación; trabajo en equipo; gestión de la información; toma de decisiones y solución de problemas; liderazgo; iniciativa; dirección; y organización y gestión.

Varianza explicada: 57%.

Solicitando cuatro factores a la prueba, las agrupaciones que se producen son:

- Factor 1. Relaciones interpersonales; disposición hacia la cualidad; adaptación al cambio; y control y gestión personal.
- Factor 2. Organización y gestión y Liderazgo; iniciativa; dirección.
- Factor 3. Comunicación; trabajo en equipo y toma de decisiones; y solución de problemas.
- Factor 4. Gestión de la información.

Con un 73% de varianza explicada.

Identificación como competencia específica según la materia impartida por el profesor

Globalmente han hecho uso de esta última pregunta la mitad de las personas que han rellenado el cuestionario. Estas personas, en función de la materia impartida, consideran que alguna de las competencias genéricas propuestas más bien debieran ser consideradas como competencias específicas.

De alguna manera, los resultados nos indican la «pureza» de las competencias genéricas propuestas.

A veces citan una sola competencia, otras dos o más, y hasta cinco en algunos casos. Atendiendo a la frecuencia con que cada competencia genérica ha sido citada, se establece el siguiente orden (de mayor o menor frecuencia):

- Toma de decisiones y solución de problemas.
- Comunicación.
- Gestión de la información.
- Trabajo en equipo.
- Relaciones interpersonales.
- Disposición hacia la calidad.
- Liderazgo, iniciativa, dirección.
- Organización y gestión.
- Adaptación al cambio.
- Control y gestión de personal.

Se puede deducir que las competencias que registran menos frecuencias son las más «auténticamente» genéricas. No obstante, es necesaria más investigación en este punto.

Possible categorización de las diez competencias genéricas propuestas

Con todos los resultados de «priorización», de vinculaciones entre las competencias y de selección entre genéricas y específicas, y con las reservas del caso, etc., aventuramos una posible categorización:

- Comunicación y gestión de la información configuran un grupo de competencias genéricas muy vinculadas a lo que es esencial del trabajo en el aula universitaria.
- Relaciones interpersonales, trabajo en equipo, toma de decisiones y solución de problemas, constituyen un núcleo de interés según la opinión del profesorado donde se intuye de manera bastante clara la necesidad de acción formativa.
- Disposición hacia la calidad, adaptación al cambio, y control y gestión personal conforman un grupo con fuerte componente de actitud, quizás próximo a rasgos de personalidad, que quedan en un segundo término en las consideraciones del profesorado para ser incorporadas en la formación universitaria.
- Liderazgo, iniciativa, dirección, y organización y gestión, son competencias muy valoradas en el ámbito laboral, y sin embargo, quedan bastante de lado en las valoraciones de los profesores.

Consideraciones finales

Hemos pedido la opinión al personal académico, pero no les hemos pedido su disponibilidad para implicarse en la tarea de conformar las competencias genéricas en la universidad. Esta limitación hace que no podamos conocer hasta qué punto están dispuestos o motivados para la innovación y al esfuerzo personal que ello conllevaría.

Seguramente, en un tiempo no muy a largo plazo, los graduados que vayan a buscar trabajo, llevarán bajo el brazo certificadas una serie de competencias genéricas además de las competencias específicas propias de su profesión. Esto supondrá la creación de centros de certificación en el seno de las universidades o en instituciones independientes externas. Hará falta preparar al profesorado para asumir este reto. Los cursos de formación del profesorado de los ICES tienen que atender esta necesidad. La participación del profesorado en acciones formativas de las vías que denominamos institucionales (recursos de auto-formación, módulos optativos o de libre configuración) pueden ser un proceso de sensibilización y entrenamiento en la formación de competencias genéricas y un paso previo a la asunción e incorporación en el propio currículum académico.

La presente investigación puede aportar cierta información útil para diseñar acciones de formación. Por el momento consideramos que ha despertado o reforzado la motivación hacia esta innovadora dimensión de la educación superior.

En posteriores estudios cabe confirmar las características diferenciales señaladas, especialmente en cuanto a tipo de profesorado y a género.

Sugerimos continuar avanzando simultáneamente en dos caminos:

- Establecer un debate a partir de estos resultados con todos los implicados, utilizando recursos grupales como el *focus group* (presencial) o la técnica Delphi (sin necesidad de encuentro presencial y con el e-mail como vehículo de intercambio de comunicación).
- Diseñar actuaciones específicas en las vías de intervención que hemos propuesto con el apoyo y asesoramiento de profesionales especializados, llevarlas a término y evaluar los procesos y resultados.

La última consideración es que establecer la política, la cultura y la práctica del desarrollo de las competencias genéricas en la formación superior es, como dice Jenkins (2000), *a long hard road!*

Referencias bibliográficas

- AUBRET, J.; GILBERT, P. (2003): *L'évaluation des compétences*. Sprimont (Belgique), Mardaga Ed.
- BALLARD, B. (1995): «Generic Skills in the Context of Higher Education, Higher», en *Education Research and Development*, 14 2, pp. 155-166.
- BENNET, N.; DUNNE, E.; CARRÉ, C. (1999): «Patterns of core and generic skill provision in higher education», en *Higher Education*, 37, pp. 71-93.
- BENNETT, R. (2002): «Employer's Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study», en *Journal of Vocational Education and Training*, 54 ,2, pp. 457-475.
- BOREHAM, N. (2004): «A Theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work», en *British Journal of Educational Studies*, 52 ,1, pp. 5-17.
- CAIRNS, K.V. (1996): «Teaching Employability Skills Using the WonderTech Work Skills», en *Canadian Journal of Counseling*, 30 2, pp. 139-149.
- COROMINAS, E. (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- DELORS, J. (1996): *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins*. Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI. Barcelona, Centre UNESCO de Catalunya.
- DE MIGUEL, M. (2003): «Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado», en *Revista de Educación*, 331, pp.13-34.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (2002): *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles, DeBoeck Université.
- ECHEVERRÍA, B.(Coord) (1996): *Orientació Professional*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- (2002): «Gestión de la Competencia de Acción Profesional», en *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, pp. 7-43.
- ERNEST & YOUNG CONSULTORES (1997): «Innovación en la gestión empresarial», en *Gestión por competencias*. Madrid, Edición especial Cinco Días.
- EVEQUOZ, G. (2003): «Compétences-clés», *Un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés*. Genève, OOFF-Office d'orientation et de formation professionnelle.
- FALLOWS, S.; STEVEN, C. (ed.) (2000): *Integrating key skills in higher education*. London, Kogan Page.

- GRAYSON, J. P. (1999): «Using Surveys to Measure “Value Added” in Skills in Four Faculties», en *The Canadian Journal of Higher Education*, 29, 1, pp. 111-142.
- INCANOP (1997): *Les competències clau: la formació del segle XXI*. Barcelona, Institut Català de Noves Professions.
- JENKINS, A. (2000): «It’s a long hard road!». In S. Fallows and C. Steven, (ed.) *Integrating key skills in higher education*. London, Kogan Page.
- LABRUFFE, A. (2003): *Management des compétences. Construire votre référentiel*. Saint-Denis La Plaine, AFNOR.
- MARTIN, A. J.; MILNE-HOME, J.; BARRET, J.; SPALDING, E.; JONES, G. (2000): «Graduate Satisfaction with University and Perceived Employment preparation», en *Journal of Education and Work*, 13, 2, pp. 199-212.
- MILES, C. (1994): *The Mindful Worker. Learning and Working Into The 21st Century*. Clearwater, FL, H&H Publishing Company.
- (1996): *Working assessing skills, habits, and style*. Clearwater, FL: H&H Publishing Company.
- MORA, J. G. (2003): «Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios», en *Revista de Educación*, 330, pp. 157-170.
- NABIL, G. R.; BAGLEY, D. (1998): «Graduates’ perceptions of transferable personal skills and future career preparation in the UK», en *Career Development International*, 3, 1, pp. 31-39.
- PLANAS, J.; SALA, G.; VIVAS, J. (2004): Nuevas estrategias formativas ante el freno de la expansión educativa en España, en *Revista de Educación*, 333, pp. 237-253.
- PROYECTO TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- RABASSE, A. F. (2000): «Vous avez dit compétences collectives?», en Sandra Bellier, *Compétences en action*. Paris, Editions Liaisons, pp. 153-173.
- US DEPARTMENT OF LABOUR (1991): *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Washington, DC, US Government Printing Office.
- ZARIFIAN, P. (1999): *Objectif Compétence, pour une nouvelle logique*. Paris, Éditions Liaisons.
- (2001): *Le modèle de la compétence*. Paris, Éditions Liaisons.

Páginas web

- Career Development Liberal Arts Skills at Evergreen, The Evergreen State College, Olympia: Washington. En <http://www.evergreen.edu/career/liberal.html>
(Consulta: 01-06-04)
- Competencies Defined. bgsu Career Center, En <http://www.bgsu.edu/offices/sa/career/students/competencies.html> (Consulta: 15-04-04)
- Employer's Needs and Graduate Skills. En <http://www.surrey.ac.uk/Skills/reports/graduate/appendix.html> (1998) (Consulta: 15-02-04)
- ESA-Careers at ESA- Core Skills. En http://www.esrin.esa.it/export/SPECIALS/Careers_at_ESA/SEMYRSXO4HD_0.html
(Consulta: 07-04-04)
- Lawrence K. J. (2000): The Career Key. En (<http://www.careerkey.org>)
(Consulta: 15-04-04)
- O*NET: The Occupational Information Network. <http://www.doleta.gov/programs/onet/>
(Consulta: 28-05-04)
- Paton, Mary-Anne Generic Skills Survey. En <http://www.csd.uwa.edu.au/tl/skills/report.html>. (1996) (Consulta: 28-05-04)
- Transferable Skills for Undergraduate Students, 1998-2003.
En www.caret.cam.ac.uk/transkills/ (Consulta: 10-04-04)