

LA PLANIFICACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LOS MÁSTERES OFICIALES: UN RETO PARA EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

*[Competence-based planning in masters: A challenge for the
university faculty]*

Por/by

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

Ibarra Sáiz, Maria Soledad (marisol.ibarra@uca.es)
Rodríguez-Gómez, Gregorio (gregorio.rodriguez@uca.es)
Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel (miguel.gomez@uca.es)

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

Abstract

To focus the attention on competences means a radical change for the teaching design. It is one of the places where the most effective changes are expected. The research presented here tries to analyze the way that competences are used when describing official Master degrees. The competences of 87 Master degrees from 9 universities are analyzed. The results show that most Masters do not specify their competences. The most common ones refer to the knowledge application and that an enormous heterogeneity exists when classifying the types of competences.

Resumen

Desde la planificación docente, centrar la atención en las competencias supone un giro radical. Es uno de los elementos en los que se aspira a que se introduzcan cambios efectivos para dar respuesta a las demandas que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior. La investigación que aquí se presenta pretende comprobar cómo se conciben las competencias en la planificación de los másteres oficiales. Se analizan las competencias de 87 másteres de 9 universidades españolas. Los resultados reflejan que la mayoría de másteres no explicitan sus competencias, que las más comunes están referidas a la aplicación de conocimientos y que existe una gran heterogeneidad a la hora de clasificar los tipos de competencias.

Keywords

Competence, competence-based teaching, assessment procedures, official Master degree, European Higher Education Area

Descriptoros

Competencia, Formación Basada en Competencias, Procedimiento de Evaluación, Másteres Oficiales, Espacio Europeo de Educación Superior

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior está exigiendo un cambio de enfoque en la planificación y desarrollo del aprendizaje, pasando a jugar un papel central las competencias que se pretenden desarrollar. Debemos recordar que en el RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las

enseñanzas universitarias oficiales específica que “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.” En

relación con esto, investigaciones como las de Briggs, Stark, y Rowland-Poplowski (2003), Ibarra y Rodríguez (2005) o Stark, Briggs, y Rowland-Poplowski (2002) ponen de manifiesto la importancia de la planificación docente como elemento organizador de la actividad universitaria.

La investigación que presentamos [1], realizada sobre la base de un análisis de un conjunto de másteres regulados por el Real Decreto 1393/2007, centra su atención en el análisis de la forma en que el profesorado universitario viene conceptualizando y definiendo las competencias académico-profesionales. En un primer momento, presentamos el marco conceptual en el que se sitúa la investigación, que gira en torno al tópico del concepto de competencia y su evaluación. Posteriormente se expone la investigación realizada, describiendo sus aspectos metodológicos básicos, para terminar el trabajo con la presentación de las conclusiones a las que se ha llegado en la misma y las principales implicaciones que se derivan para el contexto universitario.

Competencias y planificación docente

Podemos observar cómo en la normativa que regula las enseñanzas universitarias en nuestro país, aparece profusamente el término “competencia” como objetivo final a conseguir con los estudiantes y, por tanto, debe ser referencia básica de la calidad del trabajo docente realizado en la universidad. A pesar de la evidente importancia asignada desde la legislación y que en el Real Decreto se cita en 21 ocasiones la palabra “competencia” no se especifica en ningún momento qué debemos entender como competencia ni cómo deben definirse o formularse.

Han surgido gran cantidad de trabajos y artículos en los últimos tiempos que tratan de definir el concepto de competencia. Una de las primeras referencias la podemos encontrar citada en Zabalza (2003:71), donde hallamos una definición expuesta por el Instituto Nacional de Empleo en 1987 que se refería a la competencia como “el conjunto de conoci-

mientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”.

Esta definición se ha ido completando y precisando con estudios posteriores en los que se ponen de manifiesto diversos aspectos que nos ayudan a entender el término competencia en el contexto universitario. En este sentido se destaca que las competencias implican diversos recursos cognitivos (Perrenoud, 2004) o conocimientos (Le Boterf 2000, en Cano, 2005) a los que Gallart y Jacinto (Cano, 2005:19) añaden la cualidad de razonados, siendo por lo tanto, las competencias un “conjunto de propiedades en permanente modificación”. Otros autores ponen el énfasis en el carácter aplicado que deben tener las competencias, así Villa y Poblete (2007) se refieren al desempeño en contextos diversos, Gairín y otros (2009) hablan de la integración de los conocimientos, habilidades y actitudes para realizar una tarea específica, en el Proyecto EvalCOMIX (Ibarra, 2008) se especifica que las competencias permiten realizar acciones académicas y/o profesionales.

Por otra parte, en las indicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, realizadas en el documento “Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster”, se conceptualiza la competencia como la: “combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacita a una persona para afrontar con garantías la resolución de problemas y la intervención en un contexto académico, profesional o social determinado.” (MEC, 2006).

En definitiva, y a nuestro juicio, consideramos la competencia como un atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actividades y actuaciones laborales o académicas exigidas (Ibarra y Rodríguez, 2010).

Así, situar en el centro de la actividad educativa universitaria la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, hace énfasis en una de las tradicionales grandes funciones de la educación superior, la profesionalización.

La formación para el desempeño profesional debe tener como principal propósito capacitar a los estudiantes como futuros profesionales, facilitándoles las condiciones para que desarrollen no sólo su conocimiento acerca de la disciplina que define el campo profesional, sino también el manejo de las estrategias y técnicas de actuación pertinentes, así como las actitudes necesarias para que puedan dar respuesta satisfactoria a las demandas que les planteará el ejercicio de dicha profesión en los diferentes contextos laborales en que pueda llegar a desarrollarse. Esta formación basada en competencias se completará necesariamente en el ámbito profesional y laboral, pero las universidades están obligadas a rediseñar sus titulaciones, de manera que estas competencias comiencen a trabajarse en el ámbito académico que precede de forma inmediata a la inserción profesional.

Este nuevo enfoque está basado en la conceptualización conocida como “Formación Basada en Competencias (FBC)” (Yániz, 2006; Rué, 2008). En este aspecto, hay que tener presente que el principal referente de la FBC es el perfil competencial de cada profesión, es decir, **el perfil profesional** entendido como “conjunto de competencias demandadas por la sociedad y por los empleadores en y para el desempeño de una determinada profesión o actividad profesional en un ambiente laboral específico” (Álvarez y Escudero, 2008: 36). Por ello, dentro de esta formación, los perfiles competenciales se constituyen como el elemento imprescindible para la planificación docente en la universidad, competencias que se continuarán desarrollando y especializando en las instituciones laborales y centros de trabajo.

Sin embargo, la universidad como institución educativa de nivel superior ha de ir orientada en su formación más allá de las competencias específicas relacionadas estrictamente con el ejercicio de una profesión concreta. En este sentido, la FBC también incluye las llamadas competencias académicas básicas necesarias para el desarrollo del conocimiento y su transmisión. La capacidad de aprender autónomamente, de trabajar en equipo, de poseer un marcado sentido ético, la originalidad o el fomento de la investigación, son algunos aspectos transversales que deben potenciarse en la educación universitaria. En definitiva, se trata no sólo de contribuir a la formación de profesionales competentes sino también de ciudadanos informados, maduros, críticos y responsables.

El referente final para la configuración de los planes de estudio basados en la FBC que debe explicitar cada universidad será, por tanto, el **perfil académico-profesional** de cada titulación, entendido como el “conjunto de competencias demandadas por la sociedad y por los empleadores para el desempeño social responsable y para el ejercicio competente de una determinada profesión” (Álvarez y Escudero, 2008: 35).

Después de lo expuesto, podemos sintetizar que la planificación docente por competencias de cualquier oferta formativa (módulo, materia o asignatura) supone:

- 1º- La selección de las *competencias generales y específicas o técnicas* que se desarrollarán.
- 2º- El análisis, en su caso, de dichas competencias y su descomposición en *unidades más simples* a efectos de enseñanza-aprendizaje y evaluación.
- 3º- La selección y asociación de cada competencia o subcompetencia con los *conocimientos necesarios* para su desempeño, lo que supone la confección del temario de la disciplina (Álvarez y Escudero, 2008: 40) y la organización de la misma en lo que se refiere a diseño de activida-

des de enseñanza-aprendizaje, construcción y elección de materiales, escenarios y estrategias y distribución de tiempos en términos de créditos ECTS.

4º- El diseño de procedimientos de evaluación que incluyan tareas, criterios e instrumentos para la evaluación de competencias.

Las competencias como objeto de evaluación en los másteres oficiales

El RD 1393/2007 que ordena la elaboración de los títulos universitarios de grado y posgrado, establece como uno de los principios generales para el diseño de los futuros títulos que “la organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de *adquisición de competencias* por los estudiantes (...)”. Y especifica que “se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los *procedimientos para evaluar su adquisición*”.

Un procedimiento de evaluación puede definirse como la forma especificada de tareas y/o actividades a realizar por profesor y estudiante para conocer y valorar el nivel competencial del estudiante. Por lo tanto, se trata de una explicitación de la lógica del proceso evaluativo a seguir, donde se deberá recoger las tareas de evaluación a realizar por los estudiantes, los criterios de evaluación, la modalidad (si procede) de esas tareas, los resultados o productos esperados de las tareas de evaluación y los métodos, técnicas e instrumentos (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2008).

Concretamente, en la legislación en vigor, se especifica que “los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de Máster Universitario tendrán entre 60 y 120 créditos, que contendrá toda la formación teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de máster, *actividades de eva-*

luación, y otras que resulten necesarias según las características propias de cada título”. Comprobamos aquí la relevancia que la evaluación de competencias en los másteres posee, situación que debería acercarnos hacia nuevas realidades evaluativas que sean reflejo de un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con las exigencias que desde el EEES y el entorno socioeconómico global que se demanda a la universidad.

La evaluación es uno de los medios más importantes para el cambio y la innovación, ya que determina cómo y qué es lo que nuestros estudiantes aprenden. A pesar de ello, los actuales sistemas y procedimientos de evaluación ponen el énfasis en el trabajo del profesorado antes que en el aprendizaje de los estudiantes. Hay una clara necesidad de repensar estos sistemas y procedimientos, pasando de un modelo en el que el profesorado transmite unas calificaciones, a uno en el que tanto profesores como estudiantes desarrollan sus habilidades evaluativas y, en consecuencia, sus competencias docentes y profesionales.

Este marco de reforma en el que se requiere a los estudiantes enfrentarse a nuevos cambios y que apliquen el pensamiento crítico en el estudio de las diferentes materias, junto con la definición y valoración multidimensional de las competencias, exige nuevos métodos que introduzcan estrategias de evaluación más comprensivas que las tradicionales pruebas memorísticas de papel y lápiz en las aulas universitarias.

Tomar como centro de interés la evaluación en la educación superior es de una importancia trascendental, ya que como manifiesta Boud (2006) los estudiantes pueden librarse más o menos fácilmente de una enseñanza tediosa, pobre y de baja calidad gracias a su propia habilidad y creatividad, pero quedan inexorablemente atrapados por las consecuencias nefastas de una pobre evaluación. Así pues, el reto del profesorado universitario radica en implicar a los estudiantes en tareas de evaluación que sean significativas y auténticas.

ticas, de tal forma que evaluación y aprendizaje sean las dos caras de una misma realidad y pueda extraerse beneficios formativos evidentes de la actividad evaluativa realizada por el docente y/o los estudiantes.

Una de las primeras tareas a abordar en un proceso de evaluación consiste en determinar el objeto de evaluación, es decir, la realidad sobre la cual se recogerá información para poder valorar su mérito y alcance. En consecuencia, en el Proyecto EvalCOMIX se planteó como primer objetivo específico analizar, determinar y categorizar las competencias objeto de evaluación en los másteres del área de Ciencias Sociales de las Universidades españolas, con el interés fundamental de disponer de cuáles son las competencias que para los diseñadores de la formación de posgrado resultan de interés para su desarrollo y evaluación. Resultará evidente que si no existe una satisfactoria definición y concreción de las competencias a desarrollar, será inviable establecer adecuadas tareas de aprendizaje y procedimientos de evaluación. Por ello, el establecimiento de las competencias será una pieza clave en la construcción coherente y válida de planes de estudios en el ámbito universitario.

En definitiva, a través de esta investigación se pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- *¿Cómo conceptualizan los profesores universitarios las competencias objeto de desarrollo y evaluación en los másteres oficiales?*
- *¿Cuáles y cómo son las competencias que se explicitan como objeto de evaluación en los másteres oficiales?*

En las siguientes páginas presentaremos la metodología seguida para realizar este análisis de las competencias de los másteres oficiales en las universidades españolas, así como los principales resultados obtenidos y las conclusiones que se pueden extraer.

MÉTODO

Para la realización de esta investigación se ha llevado a cabo un estudio de casos múltiple que, como afirman Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999: 96), nos permite “estudiar una realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar”. En nuestro caso los objetivos eran fundamentalmente de tipo descriptivo/evaluativo, para lo cual se utilizaron 9 casos, correspondiendo cada uno de ellos con una universidad participante en el proyecto.

En cada universidad (caso) se conformó un equipo de investigación que ha sido el responsable de su propio estudio. Los resultados que ahora se presentan son consecuencia del análisis global de todos los casos (9 universidades). Es decir, los datos se analizan como una muestra de másteres.

Población y muestra

De la población formada por todos los másteres oficiales aprobados para su impartición durante el curso 2007/08 en las universidades españolas, se optó por centrar el análisis, según lo previsto en el proyecto marco de la investigación, en los que se encuadraban en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas de las nueve universidades participantes en el proyecto. De esta forma los casos objeto de estudio suponían lo que Stake (1995) denomina una “oportunidad para aprender”, ya que los investigadores participantes tenían un fácil acceso a la información de sus universidades, constituyéndose así una muestra incidental. Las nueve universidades objeto de análisis fueron: Cádiz, Complutense, Granada, La Laguna, País Vasco, Sevilla, UNED, Valencia y Zaragoza.

Sobre la base de los resultados y conclusiones presentadas en Ibarra (2009) y Rodríguez, Ibarra y Gómez (2008) se procedió a una ampliación de los másteres objeto de análisis ampliando la muestra inicial de 69 a un total de 87 másteres que se catalogaron teniendo en cuenta la universidad en la que se impartía y el ámbito. En la siguiente tabla podemos observar el total de másteres analizados en cada

una de las universidades participantes en el estudio.

Universidad	Másteres	%
Cádiz	3	3,45
Complutense	14	16,09
Granada	9	10,34
La Laguna	6	6,90
País Vasco	15	17,24
Sevilla	5	5,75
UNED	2	2,30
Valencia	28	32,18
Zaragoza	5	5,75
<i>Total</i>	<i>87</i>	<i>100</i>

Tabla 1: Másteres estudiados divididos por universidades participantes

El ámbito hacía referencia al lugar en el que se podría clasificar el máster teniendo como referencia las materias básicas para las ramas de conocimiento establecidas en el RD 1393/2007 y el análisis previo de los datos. Aparecen en el citado Real Decreto las materias de Empresa, Comunicación, Economía, Educación, Psicología y Sociología, y realizando el estudio preliminar se decidió eliminar el resto de materias que aparecen en la legislación e introducir las categorías de Cooperación y Desarrollo, Jurídico, Periodismo, Turismo y Otros, para aglutinar aquellos que no se podían clasificar en estas temáticas.

En relación a la temática predominante en los másteres del área de Ciencias Sociales y Jurídicas objeto de investigación, en la tabla 2 se ofrecen los resultados de la categorización por ámbito de conocimiento en el que se encuadran dichos másteres. Debemos tener presente que un mismo máster ha podido ser etiquetado en más de un ámbito, si su temática lo requería. En total fueron 12 másteres los que se categorizaron en más de un ámbito, las referencias totales de los másteres analizados serían las siguientes:

Relación de Másteres analizados	n	%
Administración y Gestión de Empresa	5	5,05
Comunicación	3	3,03
Cooperación y Desarrollo	11	11,11
Economía	20	20,20
Educación	8	8,08
Jurídico	7	7,07
Periodismo	2	2,02
Psicología	16	16,16
Sociología	6	6,06
Turismo	2	2,02
Otros	19	19,19
<i>Total referencias</i>	<i>99</i>	<i>100</i>

Tabla 2: Referencias por ámbito de los másteres analizados

Como observamos, destacan los másteres del ámbito económico (20,20%), de la psicología (16,16%) y de la cooperación y desarrollo (11,11%). Entre esas tres temáticas suman casi la mitad de los másteres analizados (47,91%).

Destacaremos igualmente que en el ámbito “Otros” (19,19%) se encuentran másteres referidos, entre otros temas, a igualdad, medioambiente, culturas árabes o riesgos laborales.

Para concluir este apartado podemos decir que si bien es cierto que la representatividad de la muestra no puede establecerse por el número de casos ni por el tipo de muestreo, sí que queremos destacar una adecuada variabilidad tanto por las universidades participantes (casos) en relación a su tamaño, localización geográfica, etc. como por la variabilidad de ámbitos y contenidos de los másteres.

Instrumentación

Para la recogida de datos se diseñó un “Registro de Másteres y Competencias” que se cumplimentó en cada uno de los casos del estudio (9 universidades), a partir de la infor-

mación de los másteres oficiales impartidos en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas en las respectivas universidades. Estos registros reflejaban la modalidad de cada máster (presencial, semipresencial o a distancia/virtual), las competencias que pretendían desarrollar con esos estudios de máster y la metodología de evaluación que se proponía en cada caso, si es que existía información al respecto. Una vez cumplimentados los registros, se procedió a su depósito en un espacio virtual de trabajo colaborativo creado al efecto mediante el software *Basic Support for Cooperative Work* (BSCW) instalado en los servidores de la Universidad de Cádiz (<http://bscw.uca.es>). Los distintos documentos fueron organizados, revisados y analizados por parte del equipo de investigación de la Universidad de Cádiz.

Proceso de análisis

En el proceso de análisis se utilizó el software para el análisis de datos cualitativos NVivo 7.0. Como tarea inicial se realizó la transformación de los datos, pasándolos del formato de tablas original del registro utilizado como instrumento, a un formato lineal con el que pudiera trabajarse cómodamente con NVivo.

En este análisis se partió de la categoría de *competencias*. Para establecer esta categoría nos inspiramos en las competencias básicas descritas en el RD 1393/2007 para los estudios de máster. Con el fin de profundizar en el análisis, en esta dimensión se crearon dos subcategorías: *competencias generales* y *competencias específicas*. Es necesario aclarar que cada categoría servía de tópico bajo el cual clasificar cada una de las competencias. En el cuadro 1 se enumeran las competencias utilizadas en la catalogación.

COMPETENCIAS	
Aplicación de conocimientos	Competencias generales
	Competencias específicas
Aprender autónomamente	Competencias generales
	Competencias específicas
Comunicar conclusiones	Competencias generales
	Competencias específicas
Formular juicios reflexivos	Competencias generales
	Competencias específicas
Integración de conocimientos	Competencias generales
	Competencias específicas
Originalidad	Competencias generales
	Competencias específicas
Resolución de problemas	Competencias generales
	Competencias específicas
Otras competencias	Competencias generales
	Competencias específicas

Cuadro 1: Distribución de competencias

Una vez identificado el sistema de categorías, se procedió a establecer etiquetas a los másteres y competencias objeto de estudio. La tipología de competencias explicitadas por los diseñadores de los estudios en las distintas propuestas de másteres analizados ha sido:

1. Competencias generales
2. Competencias específicas
3. Competencias básicas
4. Competencias profesionales
5. Competencias adicionales
6. Competencias de investigación
7. Competencias instrumentales
8. Competencias relacionales o interpersonales
9. Competencias sistémicas

RESULTADOS

Heterogeneidad en la formulación y definición de competencias

En primer lugar nos encontramos con una gran heterogeneidad a la hora de definir las competencias, cuando éstas aparecen, ya que como veremos posteriormente, en numerosas

ocasiones en los másteres no se definían las competencias objeto de trabajo y evaluación, sino que los fines se expresaban en términos de objetivos tradicionales, es decir, los objetivos que se perseguían con el desarrollo de las actividades y tareas de la titulación oficial.

En este sentido, ha sido bastante frecuente la diversidad terminológica y las dificultades taxonómicas, ya que en algunos másteres se presentaban nutridas clasificaciones “ad hoc” de las competencias o basadas en fuentes diversas como el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), situación que pone de manifiesto en algunos casos la dependencia de las formulaciones oficiales en la construcción curricular. Así, como ya hemos adelantado al referirnos en el proceso de análisis para establecer las etiquetas correspondientes a las

competencias objeto de estudio, nos hemos encontrado con nueve tipos diferentes de competencias según lo diseñado y planificado en los másteres analizados.

Objetivos versus competencias

Otro hecho relevante que hemos observado es que no todos los másteres especifican las competencias que se pretenden desarrollar con su estudio. Por el contrario, como podemos observar en la tabla 3, el 58,62% de las titulaciones se limitan a indicar la relación de objetivos pretendidos, sin hacer referencia alguna a competencias. Esto nos parece un indicador bastante significativo de la problemática que afecta al diseño de las nuevas titulaciones de máster respecto a la FBC.

Másteres totales		Másteres que definen competencias		Másteres que definen objetivos, no competencias.		Másteres que no definen competencias ni objetivos	
N	%	n	%	n	%	n	%
87	100	35	40,23	51	58,62	1	1,15

Tabla 3: Definición de competencias y objetivos en los másteres analizados

Teniendo en consideración esta situación, se optó por incluir en la categorización tanto las competencias como los objetivos especificados en los másteres, atendiendo a su contenido y con el fin de poder indagar en el significado concedido. Es decir, partiendo de la dificultad para enunciar y definir competencias al no existir, desde la normativa, orientaciones o especificaciones para su formulación, nos hemos centrado en conocer su alcance o significación en lugar de eliminar información bajo el criterio de una incorrecta redacción.

Competencias que se desarrollan en los másteres oficiales: La primacía de los conocimientos

En el proceso de categorización de las competencias se etiquetaron un total de 731 refe-

rencias, divididas en la categoría de *generales* (30%) y *específicas* (70%), como se expone en la tabla 4. La diferenciación entre competencias generales y específicas se ha realizado cuando se han analizado los datos de las 9 universidades en su conjunto, análisis que ha sido realizada por los mismos investigadores, ya que en muchos casos (universidades individualmente) no se especificaba en la información si las competencias, o en su caso, objetivos, eran generales o específicos. En otras situaciones, como hemos comprobado anteriormente, existían taxonomías diversas que han sido modificadas en relación a las categorías de estudio propuestas. Igualmente, es necesario recordar que la clasificación en las distintas competencias se refiere al contenido de dichas competencias, no a la explicitación como tal en los documentos analizados.

COMPETENCIAS	GENERALES		ESPECÍFICAS		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Aplicación de conocimientos	45	20,64	220	42,88	265	36,25
Aprender autónomamente	25	11,47	11	2,14	36	4,92
Comunicar conclusiones	30	13,76	27	5,26	57	7,80
Formular juicios reflexivos	24	11,01	63	12,28	87	11,90
Integración de conocimientos	10	4,59	21	4,09	31	4,24
Originalidad	13	5,96	13	2,53	26	3,56
Resolución de problemas	12	5,50	19	3,70	31	4,24
Otras competencias	59	27,06	139	27,09	198	27,09
TOTAL	218	100	513	100	731	100

Tabla 4: Distribución de referencias por competencias.

Se puede observar que, en el caso de las competencias generales, son las de “aplicación de conocimientos” (20,64%), “comunicar conclusiones” (13,76%) y “aprender autónomamente” (11,47%) las que se explicitan con una mayor frecuencia. Respecto a las específicas, “aplicación de conocimientos” se mantiene en un destacado primer lugar con un 42,88% de referencias, seguida de la “formulación de juicios reflexivos” (12,28%).

Llama la atención, en ambas categorías, que sea la aplicación de conocimientos la competencia que es objeto de desarrollo en la mayoría de los casos (36,25% del total de competencias). El hecho de que más de una de cada tres competencias u objetivos analizados de los másteres oficiales se refiera al conocimiento puede interpretarse como una continuidad en la importancia que se sigue otorgando a la adquisición y aplicación de los conocimientos por encima de cualquier otra habilidad o competencia académico-profesional.

En el caso opuesto nos encontramos competencias como “originalidad”, “aprendizaje autónomo”, “resolución de problemas” o “integración de conocimientos” que a pesar de estar recogidos como competencias básicas para los másteres en la legislación actual, no llegan, en ningún caso, al 5% de las competencias totales estudiadas.

Disponer de 26 referencias totales para el desarrollo de la originalidad en los másteres y 265 referidas a la aplicación de conocimientos, supone que por cada competencia u objetivo que pretende

desarrollar la creatividad y la originalidad en los estudiantes de máster, existen 10 para la adquisición y aplicación de los conocimientos teóricos.

Destacar por último que más de una de cada cuatro competencias no se ha podido catalogar utilizando como base las indicaciones del RD 1393/2007 (27,09% de otras competencias).

El significado y la definición de las competencias

Un objetivo fundamental de esta fase de la investigación, en el contexto global del Proyecto EvalCOMIX, era disponer de los significados otorgados por los diseñadores de los másteres a estas competencias, con la idea de poder ofrecer procedimientos de evaluación que fueran coherentes con los mismos.

Como exponíamos inicialmente, una clara y correcta definición de las competencias a desarrollar se considera como piedra angular en el diseño coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje y en los procedimientos de evaluación dentro de los planes de estudios en el ámbito universitario.

Con el fin de profundizar en las competencias analizadas, a continuación presentamos una selección de las referencias clasificadas en función de las competencias. En el cuadro 2 detallamos dos ejemplos por competencia, tanto generales como específicas. En total ofrecemos 32 ejemplos para la correcta comprensión del significado de competencia otorgado por los diseñadores y la categorización realizada.

COMPETENCIAS	GENERALES	ESPECÍFICAS
Aplicación de conocimientos	<p>“Capacitar para la aplicación, de forma original y personal, de los marcos teóricos estudiados a la explicación de problemas concretos de la realidad, cercana o mundial, sobre los que puedan centrar su propia investigación.”</p> <p>“Habilidad para transferir el conocimiento académico a las diferentes situaciones reales.”</p>	<p>“Detectar aquellas manifestaciones del sexismo en los distintos ámbitos de la sociedad para su transformación y eliminación a través del desarrollo de acciones públicas y privadas.”</p> <p>“Orientar y asesorar a otros profesionales en los programas de intervención dirigidos a poblaciones con necesidades educativas específicas.”</p>
Aprender autónomamente	<p>“Capacidad para llevar a cabo un trabajo autónomo o semi-autónomo”</p> <p>“Autonomía en el aprendizaje: capacidad de desarrollar un aprendizaje autónomo, responsable y con iniciativa, apropiarse de los conocimientos y métodos de trabajo, y cumplir con las tareas y actividades de la formación.”</p>	<p>“Proporcionar las competencias necesarias para la revisión, mantenimiento, actualización y adquisición continua de nuevos conocimientos y habilidades, que permitan mejorar y potenciar la práctica profesional en el campo de la psicología de la salud.”</p> <p>“Ser capaz de revisar la literatura existente en el campo de las ciencias sociales y de la salud.”</p>
Comunicar conclusiones	<p>“Comunicar sus conclusiones al público con mayor o menor grado de especialización y transmitir mensajes objetivos y claros en la materia que aborde.”</p> <p>“Adquisición de habilidades de exposición oral y escrita de trabajos teóricos y de investigación.”</p>	<p>“Capacitación para emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de la economía internacional o de sectores de la misma.”</p> <p>“Comunicación oral y escrita: capacidad para transmitir ideas de manera clara y comprensible, recurriendo a ejemplos pertinentes y haciendo uso de recursos de apoyo, y capacidad para redactar documentos de manera clara y bien estructurada utilizando un lenguaje accesible para todos y todas e incorporando criterios de género.”</p>
Formular juicios reflexivos	<p>“Capacidad de emitir juicios.”</p> <p>“Capacidad para valorar de forma crítica las teorías, los métodos y los resultados de la investigación en el campo.”</p>	<p>“Analizar críticamente los cambios sociales y su impacto en los distintos grupos sociales, para el diseño de contextos de intervención eficaz y el descubrimiento de nuevos espacios de intervención.” “Capacitar para la reflexión y el análisis crítico de los procesos, problemas y políticas relativos a la globalización, el desarrollo y la cooperación internacional.</p>
Integración de conocimientos	<p>“Capacidad de integrar conocimientos para resolver problemas en la práctica.”</p> <p>“Capacidad para integrar conocimientos de diferentes enfoques y para aplicar métodos de investigación de diferentes campos del saber.”</p>	<p>“Introducir la proyección que la investigación psicológica tiene para el análisis de los problemas y la intervención social.”</p> <p>“Relacionar las teorías cognitivas que explican las Necesidades Educativas Específicas con los hallazgos en el campo de la neurociencia básica.”</p>
Originalidad	<p>“Capacidad para el trabajo original y creativo.”</p> <p>“Imaginar nuevas situaciones y problemas para desarrollar nuevas ideas y soluciones utilizando los conceptos y teorías aprendidos y manejando la información disponible.”</p>	<p>“Dotar al alumnado de los conocimientos que le aporten una base u oportunidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas en el contexto de la investigación educativa.”</p> <p>“Interés por la investigación y creación de nuevos datos en Psicología, tanto como receptor o evaluador de las innovaciones, como usuario o como generador de las mismas.”</p>
Resolución de problemas	<p>“Habilidades y destrezas para resolver conflictos.”</p> <p>“Resolución de problemas y toma de decisiones: capacidad de identificar, analizar y definir los elementos significativos que constituyen un problema para resolverlo con criterio y de forma efectiva.”</p>	<p>“Fomente el estudio de estrategias y técnicas que favorezcan la negociación y la resolución de conflictos derivados de las relaciones sociales entre mujeres y hombres.”</p> <p>“La resolución de problemas tanto a nivel individual como de pequeño grupo de poblaciones migrantes.”</p>
Otras competencias	<p>“Conocimiento de una lengua extranjera.”</p> <p>“Ser capaz de trabajar en equipo.”</p>	<p>“Trasladar a los alumnos los conocimientos adecuados para comprender el marco jurídico público de la Unión Europea, con especial atención a sus recientes transformaciones.”</p> <p>“Promover la movilidad entre estudiantes y profesores Europeos y no Europeos en Europa.”</p>

Cuadro 2: Ejemplos de la definición de competencias.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Hemos centrado el interés de este artículo en destacar la importancia que poseen las competencias en los nuevos estudios de máster en las universidades españolas. El concepto de competencia está siendo estudiado y definido en los últimos años por numerosos autores en el ámbito profesional y académico. La legislación vigente, inspirada en el proceso de convergencia europea, pone el énfasis en que los métodos de enseñanza y aprendizaje se centren en la adquisición de competencias que partan del ámbito académico y se proyecten en el futuro laboral de los estudiantes.

Las competencias se han convertido, por tanto, en uno de los ejes centrales del diseño de los nuevos planes de estudio y la planificación docente universitaria. La importancia de las competencias no radica sólo en el despliegue de la metodología docente para el diseño de actividades, sino, de forma trascendental, en el diseño y aplicación de procedimientos de evaluación coherentes con las competencias a desarrollar y en coherencia con lo expuesto en el RD 1393/2007. La realización de nuevas prácticas evaluativas amparadas en este nuevo contexto, puede ser una oportunidad ideal para introducir importantes innovaciones y mejoras en la docencia universitaria.

En la investigación desarrollada hemos analizado 87 másteres oficiales del área de las Ciencias Sociales y Jurídicas de 9 universidades españolas durante el curso 2007/2008. Centrando nuestra atención en las competencias que se describen en la información de esos másteres, hemos catalogado 731 referencias totales, dividiendo las competencias en categorías inspiradas en la legislación actual y a su vez, en competencias generales y específicas.

A pesar de la abundante literatura sobre el tópico de las competencias en la educación superior y las buenas intenciones, hemos comprobado cómo la realidad todavía se sitúa a bastante distancia de lo que sería deseable.

En primer lugar, hemos constatado una pronunciada ausencia o confusión en la explicitación de las competencias que se desean desarrollar en los másteres oficiales. Así, 6 de cada 10 másteres analizados definen sólo los objetivos de aprendizaje, en ningún caso las competencias. Este hecho, contradice sustancialmente al enfoque de la Formación Basada en Competencias que desde hace años se está implantando en las universidades españolas. En los próximos cursos es deseable que se reflejen las competencias no sólo en la planificación formal y administrativa de los títulos, sino también en la información pública de los estudios y, sobre todo, en la planificación docente.

Continuando con el análisis, hemos detectado gran variedad y heterogeneidad en la tipología de las competencias explicitadas. Parece no existir ningún consenso en los tipos de competencias a desarrollar, encontrándonos hasta nueve tipos de competencias distintas en la información de los másteres analizados. Según los distintos planificadores, las competencias pueden ser: generales, específicas, básicas, profesionales, adicionales, de investigación, instrumentales relacionales o interpersonales o sistémicas.

A partir de los datos extraídos, podemos afirmar que se mantiene la prevalencia asignada a los conocimientos frente a otras competencias de igual o mayor importancia para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y al nuevo entorno socioeconómico. Puede desconcertar el hecho de que por cada competencia referida al desarrollo de la creatividad y la originalidad, existan 10 que pretenden la adquisición y aplicación de conocimientos teóricos. Parecen todavía lejanas en la realidad académica las propuestas para potenciar el pensamiento crítico y reflexivo, o el aprender a aprender. El desfase existente entre la demanda social y laboral para formar a profesionales flexibles, creativos, con recursos para el aprendizaje continuo y para la resolución de problemas complejos, parece evidente y no sólo en los grados, sino como

hemos comprobado, también en los másteres oficiales.

Las conclusiones expuestas nos llevan a plantear la necesidad de impulsar actividades que permitan al profesorado universitario:

- a) Tomar conciencia de la importancia del desarrollo de competencias en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior y de la Formación Basada en Competencias;
- b) Determinar de forma explícita, clara e inequívoca las diferentes competencias objeto de desarrollo;
- c) Diseñar y aplicar procedimientos de evaluación basados en competencias con múltiples tareas y centrados en el aprendizaje de los estudiantes, más allá del control y la calificación;
- d) Descubrir el valor formativo de todas las competencias en su globalidad frente al reduccionismo de los conocimientos.

En este sentido se hace necesario profundizar en procesos de formación que permitan al profesorado disponer de espacios de comunicación e intercambio de ideas. Son de destacar en este sentido los esfuerzos que desde diferentes instituciones se viene realizando, como el caso de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU) a través de la publicación de diferentes guías para la evaluación de competencias [2]. O la actividad desarrollada por diferentes grupos de investigación que vienen diseñando y desarrollando herramientas e instrumentos que permitan al profesorado abordar la evaluación desde perspectivas alternativas que favorezcan la participación y desarrollen los niveles competenciales de los estudiantes [3].

Para finalizar, recordamos que este estudio se ha desarrollado sobre una muestra de 87 másteres oficiales. Cada curso académico presenciamos un aumento, prácticamente exponencial, de estas titulaciones en las universidades de nuestro entorno. Asimismo, cada año se modifican y mejoran los planes de estudio. Por todo ello, es difícil estimar la representatividad de los resultados obtenidos. Sin

embargo, la variabilidad de los másteres y competencias analizadas, permite afirmar que las claras tendencias que aportan los resultados son aplicables, al menos, al contexto en el que se llevó a cabo el estudio: másteres oficiales de Ciencias Sociales y Jurídicas en el curso 2007/2008.

Sin duda, año tras año mejorarán y se harán más coherentes con el nuevo marco europeo las definiciones y la planificación en torno a las competencias. Aún así, creemos necesarias más revisiones y nuevas investigaciones, dentro de los nuevos títulos de Grado, Máster y Doctorado, sobre cómo y en qué medida se van concretando las bases conceptuales y las implicaciones de la Formación Basada en Competencias; cómo se están especificando las competencias en las planificaciones y en qué medida son coherentes las metodologías y estrategias de enseñanza con los procedimientos de evaluación de las competencias.

REFERENCIAS

- Álvarez Rojo, V. y Escudero Escorza, T. (2008). Guía Evalcomix: evaluación de competencias en contextos de aprendizaje mixtos. En M.S. Ibarra (coord.), *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX* (32-79). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Boud, D. (2006). Foreword. En C. Bryan y K. Clegg (eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (xvii-xix). London: Routledge.
- Briggs, C. L., Stark, J. S. y Rowland-Poplowski, J. (2003). How Do We Know a "Continuous Planning" Academic Program When We See One? *The Journal of Higher Education*, 74(4), 361-385.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó
- Gairín, J. (Coord.) (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*. Barcelona: Agència per a

- la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Consultado el 20/12/2009. Disponible en: www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf
- Gil Flores, J., Alvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y S. Romero S. (2005). *La Enseñanza Universitaria. Planificación y desarrollo de la Docencia*. Madrid: EOS.
- González, J. y Wagenaar, R. (coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ibarra Sáiz, M.S. (Dir.) (2008). Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto. Cádiz: Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz. Consultado el 20/12/2009. Disponible en: <http://minerva.uca.es/publicaciones/asp/doc/obrasDigitalizadas/evalcomix.pdf>
- Ibarra Sáiz, M.S. (Coord.) (2009). EvalCOMIX: Herramientas y procedimientos para la evaluación de competencias en Educación – Symposium. *Actas del XIV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Huelva: AIDIPE, 103-138.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2005). Los retos de la Convergencia Europea: el caso de la planificación universitaria. *Actas XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa "Investigación en Innovación Educativa"*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, 646-651.
- Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* (en prensa).
- Ibarra Sáiz, M.S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M.A. (2008). Luces y sombras de LAMS en la evaluación del aprendizaje universitario. *Actas de la Conferencia Iberoamericana LAMS 2008*. Cádiz: LAMS Foundation, 81-90.
- MEC (2006). *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Rodríguez Gómez, G. (Coord.) (2009). Developing the e-Learning-oriented e-Assessment. En A. Méndez Vilas, A. Solano Martín, J. Mesa González y J.A. Mesa González (Eds.), *Research, Reflections and innovations in Integrating ICT in Education, vol. 2* (515-519). Badajoz: FORMATEX.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y Gómez Ruiz, M.A. (2008). Informe EvalCOMIX: Competencias objeto de evaluación en los másteres oficiales. En M.S. Ibarra (coord.), *Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto: EvalCOMIX* (21-31). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico 1 "Formación centrada en competencias"*. Consultado el 10/02/2010. Disponible en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1
- Stake, R.E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stark, J. S., Briggs, C. L. y Rowland-Poplowski, J. (2002). Curriculum Leadership Roles of Chairpersons in Continuously Planning Departments. *Research in Higher Education, 43*(3), 329-356.
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34. Consultado el 10/02/2010. Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/151/134>

Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

NOTAS


^[1] Proyecto EvalCOMIX: Evaluación de competencias en un contexto de aprendizaje mixto (blended-learning). Programa de estudios y análisis para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario (Ref. EA 2007-0099). Secretaría de Estado de Universidades e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia (<http://evalcomix.uca.es>).

^[2] Se pueden consultar éstas en: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencias/index_es.html

^[3] Proyecto de excelencia “Re-Evalúa: Reingeniería de la e-Evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores y estudiantes universitarios” con ref. P08-SEJ-03502, financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

Ibarra, Marisol (marisol.ibarra@uca.es). Profesora titular del área de 'Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación' (MIDE) de la Universidad de Cádiz (España). Es la autora de contacto para este artículo. Su principal ámbito de investigación es la evaluación educativa. Es directora del grupo de investigación *EVAlfor*. Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. 11510 - Puerto Real, Cádiz (España). [Buscar otros artículos de esta autora en Google](#)

[Académico / Find other articles by this author in Scholar Google](#) 

Rodríguez-Gómez, Gregorio (gregorio.rodriguez@uca.es). Profesor titular del área de 'Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación' (MIDE) de la Universidad de Cádiz (España). Sus principales ámbitos de investigación son la metodología cualitativa y la evaluación educativa. Fue el fundador y primer Director Ejecutivo de RELIEVE, desde 1994 hasta el año 2001. Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. 11510 - Puerto Real, Cádiz (España).

[Buscar otros artículos de este autor en Google Académico / Find other articles by this author in Scholar](#)

[Google](#) 

Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel (miguel.gomez@uca.es) Investigador en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Su dirección postal es: Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. 11510 - Puerto Real, Cádiz (España).

ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

Reference / Referencia	Ibarra Sáiz, María-Soledad; Rodríguez-Gómez, Gregorio & Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel (2010). La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. <i>RELIEVE</i> , v. 16, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n1/RELIEVEv16n1_6.htm
Title / Título	La planificación basada en competencias en los másteres oficiales: un reto para el profesorado universitario. [<i>Competence-based planning in masters: A challenge for the university faculty</i>].
Authors / Autores	Ibarra Sáiz, María-Soledad; Rodríguez-Gómez, Gregorio & Gómez-Ruiz, Miguel-Ángel
Review / Revista	RELIEVE (Revista ELeCtrónica de Investigación y EValuación Educativa / <i>E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation</i>), v. 16, n. 1.
ISSN	1134-4032
Publication date / Fecha de publicación	2010 (Reception Date: 2010 February 28; Approval Date: 2010 June 29; Publication Date: 2010 June 29).
Abstract / Resumen	<p><i>To focus the attention on competences means a radical change for the teaching design. It is one of the places where the most effective changes are expected. The research presented here tries to analyze the way that competences are used when describing official Master degrees. The competences of 87 Master degrees from 9 universities are analyzed. The results show that most Masters do not specify their competences. The most common ones refer to the knowledge application and that an enormous heterogeneity exists when classifying the types of competences.</i></p> <p>Desde la planificación docente, centrar la atención en las competencias supone un giro radical. Es uno de los elementos en los que se aspira a que se introduzcan cambios efectivos para dar respuesta a las demandas que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior. La investigación que aquí se presenta pretende comprobar cómo se conciben las competencias en la planificación de los másteres oficiales. Se analizan las competencias de 87 másteres de 9 universidades españolas. Los resultados reflejan que la mayoría de másteres no explicitan sus competencias, que las más comunes están referidas a la aplicación de conocimientos y que existe una gran heterogeneidad a la hora de clasificar los tipos de competencias.</p>
Keywords / Descriptores	<i>Competence, competence-based teaching, assessment procedures, official Master degree, European Higher Education Area</i> Competencia, Formación Basada en Competencias, Procedimiento de Evaluación, Másteres Oficiales, Espacio Europeo de Educación Superior
Institution / Institución	Facultad de Educación, Universidad de Cádiz (España).
Publication site / Dirección	http://www.uv.es/RELIEVE
Language / Idioma	Español (Title, abstract and keywords in English)

RELIEVE

Revista ELeCtrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).