

La implantación integral de la formación por competencias en titulaciones transversales: La experiencia de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC

Àngels Fitó, María-Jesús Martínez-Argüelles, Eva Rimbau-Gilabert
Universitat Oberta de Catalunya (Spain)

afitob@uoc.edu, mmartinezarg@uoc.edu, erimbau@uoc.edu

Received March, 2015

Accepted July, 2015

Resumen

Objeto: Este trabajo presenta una buena práctica de renovación metodológica, orientada al desarrollo y evaluación de competencias transversales y específicas, de forma coordinada para el conjunto de un grado de gran dimensión y con numerosas asignaturas comunes a otros grados. El propósito final es elaborar una descripción completa de lo que se considera una buena gestión del cambio en contextos educativos, para facilitar su adopción en otras organizaciones.

Diseño/metodología/enfoque: La descripción de esta experiencia sigue los niveles sugeridos por Zabalza Beraza (2012) para describir las buenas prácticas docentes: contexto, fundamentación, evolución, situación actual, impacto y resultados, valoración por parte de los implicados, transferibilidad. El proceso de evolución, propiamente dicho, se estructura según el modelo de cambio organizativo de Kurt Lewin (1947). El proceso ha contado con la participación de todo el profesorado de los Estudios de Economía y la Empresa (EEyE) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Aportaciones y resultados: Comparados con otros estudios en la materia, la buena práctica es de amplio alcance (40 profesores y 154 asignaturas). En este proceso han resultado factores clave de éxito la implicación de la dirección, la creación de la figura de los "padrinos", así como la existencia de resultados de mejora tangibles en el corto plazo. Además, se ha evidenciado la necesidad de formación del profesorado para la

implantación efectiva de la formación basada en competencias, sobre todo, en relación a las competencias transversales y en entornos online.

Limitaciones: El éxito de este proceso de renovación se ha visto favorecido por la ausencia de estructuras departamentales rígidas y poco permeables, así como por el número relativamente reducido de profesorado de la Facultad o EEE.

Originalidad / Valor añadido: Este trabajo contribuye a la escasa literatura que se focaliza en el proceso que siguen las universidades y, en particular, las españolas, para gestionar el complejo proceso de cambio que supone la incorporación de las competencias en su actividad docente cotidiana.

Palabras clave: Competencias, Gestión del cambio, Buenas prácticas docentes, Equipos docentes, Formación superior

Códigos JEL: A22, I23, M00

Title: Comprehensive implementation of generic skills in transversal university programs: The experience of the UOC's Faculty of Economics and Business

Abstract

Purpose: This paper describes a good practice for methodological renewal focusing on coordinated development and assessment of generic and specific competencies for a large – in terms of enrolment – undergraduate program which has many subjects in common with other programs. The ultimate goal is to fully describe what is considered an example of good change management in educational environments so as to aid its adoption in other organizations.

Design/methodology: The description of the experience includes the following steps, as suggested by Zabalza (2012), to describe good teaching practices: context, foundation, evolution, current situation, impact and results, assessment by those involved in the process, and transferability. The evolution process is structured according to Kurt Lewin's (1947) model of organizational change. The entire academic staff in the Faculty of Economics and Business at the UOC participated in the project.

Findings: Compared with other studies on the subject, this good practice is broad in scope (40 faculty and 154 subjects). The key success factors in this process have been the following: the involvement of the dean, creating the figure of the "sponsor", and getting "quick wins" or short-term, tangible improvements. The results also highlight the need for teacher training to effectively implement competency-based education, especially in relation to generic competencies and online environments.

Research limitations/implications: The success of this process of renewal has been aided by both the lack of very rigid or impermeable departmental structures and the relatively small academic staff at the UOC's Faculty of Economics and Business.

Originality/value: This paper contributes to the scarce literature on the complex change management processes at universities, and Spanish universities in particular, required by the incorporation of competencies in the daily teaching activities.

Keywords: Competencies, change management, good teaching practices, teaching teams, higher education

JEL Codes: A22, I23, M00

1. Introducción

La recesión económica y el incremento de las tasas de desempleo ha incrementado la presión de las universidades para situar el perfil competencial del futuro graduado y su potencial de empleabilidad como prioridad en el diseño y comercialización del currículo. Este énfasis puesto en la educación para la empleabilidad es especialmente relevante en el caso de los graduados en Administración y Dirección de Empresas (ADE), no solo por ser una de las titulaciones que encabeza la lista de ofertas laborales en España (según un informe de Adecco 2015, ADE es la carrera más demandada por los empleadores, con el 4,2% de las ofertas) sino también como resultado de su necesario liderazgo en la gestión de la transición hacia una sociedad basada en el conocimiento (Jackson & Chapman, 2012; Bangemann, 1996; Barajas, 2002).

Esta renovación curricular ha de venir acompañada, necesariamente, de una renovación metodológica en la actuación de los docentes. En este sentido, se han publicado abundantes trabajos que han analizado cuál es el impacto que distintas estrategias docentes tienen sobre el desarrollo por parte de los estudiantes de una competencia o de un conjunto determinado de competencias, en el marco de una asignatura concreta (Tymon, 2013; Branine 2008; Liston 1998; Meade & Andrews, 1995; Stasz, 1997; Weisz, 1999). En contraste, resulta difícil hallar trabajos que se focalicen en el proceso que siguen las universidades y, en particular, las universidades españolas, para incorporar las competencias en su actividad docente cotidiana (véanse excepciones como Tardif, 2008; Pérez Martínez, García Martín & Sierra Alonso, 2013; Torra Bitlloc, Manuel De Villena, Martínez Martínez, Gallego Fernández, Portet Cortés & Pérez Cabrera, 2010; Jacob, Olivier & García, 2008). Además, las experiencias descritas suelen ser programas piloto acotados a cursos concretos de ciertas titulaciones, o a titulaciones de reducido tamaño. El trabajo que aquí se presenta, en cambio, describe el proceso seguido para mejorar la implantación de la docencia centrada en competencias en el conjunto de un grado de gran dimensión que, además, presenta una elevada transversalidad con otros grados.

El objetivo principal del trabajo es, por tanto, presentar una buena práctica de desarrollo y evaluación de competencias transversales y específicas, de forma coordinada para el conjunto de un grado de gran dimensión y con numerosas asignaturas comunes a otros grados. Ello incluye describir el proceso seguido, sus protagonistas y los resultados obtenidos (Zabalza Beraza, 2012). También se destacan las principales dificultades halladas, y se analiza en qué medida puede transferirse esta práctica a otros contextos.

La descripción de esta experiencia se estructura siguiendo los niveles sugeridos por Zabalza Beraza (2012) para describir las buenas prácticas docentes en la educación universitaria: contexto, fundamentación, evolución, situación actual, impacto y resultados, valoración por parte de los implicados y transferibilidad.

2. Contexto

Esta experiencia se ha desarrollado en el grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), universidad que ofrece sus títulos íntegramente online. El grado en ADE se comenzó a ofertar en el curso académico 2009-10 y en la actualidad cuenta con 4.997 estudiantes matriculados. Este grado posee una amplia transversalidad con otros grados del ámbito de la Economía y la Empresa, sobre todo, con el de Turismo, y Marketing e Investigación de Mercados, con los que comparte las competencias transversales y los créditos básicos, así como algunas asignaturas obligatorias y optativas.

La UOC está organizada internamente en Estudios, concepto similar al de Facultad. Los Estudios de Economía y Empresa (EEyE) son responsables, entre otras titulaciones, de los grados anteriormente citados, así como el de Relaciones Laborales y Ocupación, este último compartido también con los Estudios de Psicología y de Derecho. Los EEyE están integrados por 40 profesores a tiempo completo, de los cuales 36 tienen responsabilidad en el grado en ADE. Estos profesores son responsables del buen funcionamiento de las diversas asignaturas del grado. Para llevar a cabo la docencia efectiva de cada asignatura cuentan con la colaboración de los profesores-consultores, de cuya coordinación son responsables. En el grado en ADE el número de profesores consultores se eleva a 330. Los EEyE, a diferencia de las facultades clásicas, no están organizadas en departamentos. Hace dos años se crearon los "ámbitos de especialización", que aglutinan a los profesores que imparten docencia en un mismo ámbito de conocimiento. Salvo algunas excepciones, hasta ahora la actividad desarrollada como grupo por estos ámbitos ha sido reducida.

Competencias	
Transversales	Adoptar actitudes y comportamientos de acuerdo con una práctica profesional ética y responsable
	Emprender e innovar
	Utilizar y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en los ámbitos académico y profesional
	Buscar, identificar, organizar y utilizar adecuadamente la información
	Análisis crítico y síntesis
	Comunicar correctamente, por escrito y oralmente, tanto en las lenguas propias como en una lengua extranjera
	Trabajar en equipo y en red en entornos multidisciplinares
	Negociar en entornos profesionales
	Analizar, organizar y planificar la actividad profesional de manera óptima
Específicas ADE	Entender el funcionamiento de la economía y sus agentes e instituciones, con especial hincapié en el comportamiento empresarial
	Generar conocimiento económico relevante a partir de datos, aplicando los instrumentos técnicos pertinentes
	Gestionar eficientemente una empresa u organización, entendiendo la ubicación competitiva e institucional e identificando las fortalezas y debilidades
	Desarrollar eficientemente tareas de administración y gestión en cualquier área de valor de una empresa u organización
	Valorar críticamente situaciones empresariales concretas y establecer posibles evoluciones de empresas y mercados
	Planificar, gestionar y evaluar proyectos empresariales
	Orientarse a resultados, mediante la satisfacción de las necesidades de los clientes internos y externos

Tabla 1. Competencias del grado en ADE de la UOC

3. Fundamentación

Siguiendo la renovación metodológica derivada del EEES, los nuevos grados de los EEE de la UOC se diseñaron en torno a competencias genéricas y específicas que los estudiantes debían desarrollar. Pero esta apuesta por las competencias en la planificación académica, exigía también un cambio metodológico sustancial por parte del profesorado, que debía pasar de un enfoque centrado, en gran medida, en el aprendizaje de contenidos a otro centrado en el desarrollo de competencias.

Este cambio metodológico no puede darse por supuesto, esperando que se produzca de manera automática. Como señala Moreno Olivios (2010, pp. 86): "cualquier propuesta de reforma curricular, finalmente se juega en las manos del profesor, quien, mediante sus prácticas en el aula puede promover la reforma o traicionarla". Por esta razón, en los EEE de la UOC se decidió llevar a cabo un proceso ampliamente participativo que implicase al conjunto del profesorado responsable del grado de ADE en las tareas necesarias para implantar las competencias en la docencia de sus propias asignaturas.

Qué	Quién	Resultado
DESCONGELACIÓN		
Diagnóstico		
Informe de diagnóstico del nivel de implantación de las competencias transversales en todas las asignaturas ofrecidas	Directora y equipo directivo de EEE, con apoyo de personal administrativo	Se ponen de manifiesto las carencias existentes y se obtiene motivación para las acciones posteriores
Revisión de las actividades de evaluación continua de todo el grado para identificar las competencias específicas realmente trabajadas	Equipo directivo de los EEE, con apoyo de personal administrativo	Informe de situación, que detecta carencias
Formación y sensibilización		
Formación sobre el concepto y la implantación de las competencias	Todo el profesorado del grado, incluyendo niveles directivos	Vocabulario común y visión de conjunto de lo que implica la docencia por competencias
Acciones de comunicación: información periódica al conjunto del profesorado sobre el proyecto	Directora y equipo directivo de EEE	Proyecto percibido como prioritario entre el profesorado
CAMBIO		
Competencias transversales		
"Apadrinamiento" de competencias transversales	Profesorado voluntario	Formación del primer equipo de "padrinos"
Elaboración participativa de una guía de competencias transversales del grado en ADE	Profesorado voluntario, <i>padrinos</i> , de distintas áreas de conocimiento	<i>Guía de competencias transversales del grado</i> a disposición de todo el profesorado
Revisión del mapa de competencias transversales del grado	Dirección académica, todo el profesorado del grado	Mapa realista, que atribuye a cada asignatura los criterios de desempeño concretos de cada competencia transversal trabajada
Competencias específicas		
Reformulación de las competencias específicas en términos de criterios de desempeño y asignación de los criterios de desempeño a las asignaturas	Profesorado de cada área de conocimiento	Mapa de competencias específicas, realista y detallado a nivel de criterios de desempeño
Cambios formales		
Revisión del formato de los planes docentes y de las actividades de evaluación continua para que incluyan las competencias	Directora y equipo directivo de la facultad. Profesorado	Se incluyen sistemáticamente las competencias en sus documentos docentes
RECONGELACIÓN o SEGUIMIENTO		
Comisiones de seguimiento de competencias transversales	Profesorado coordinador, <i>padrino</i> , y todo el profesorado de asignaturas que incluyen cierta competencia	Intercambio de prácticas docentes, propuestas de mejora. Actualización <i>Guía</i> y adaptación a formato wiki.
Comisiones de seguimiento de competencias específicas	Profesorado de cada área de conocimiento	Intercambio de prácticas docentes, propuestas de mejora

Tabla 2. Elementos principales de las etapas de cambio en el proceso de renovación metodológica

La secuencia de etapas que se siguió en este proceso de cambio sigue las tres fases incluidas en el modelo de cambio organizativo de Kurt Lewin (1947): descongelación, cambio y recongelación. La etapa de descongelación pretendía generar motivación a favor del cambio e incluyó el diagnóstico inicial, la sensibilización y la formación del profesorado. La etapa de cambio pretendió facilitar la modificación de las prácticas docentes, combinando la acción de la dirección académica con el trabajo en equipo del profesorado. Finalmente, la etapa de recongelación, actualmente en curso, pretende volver a una cierta estabilidad en la que el cambio ya ha sido incorporado en las prácticas docentes habituales.

La Tabla 2 sintetiza los principales elementos del proceso de renovación metodológica seguido. En ella se demarcan las etapas del proceso de cambio según el modelo de Lewin (1947), indicando qué acciones se incluyeron en cada etapa, quién las llevó a cabo y cuál fue el resultado obtenido. Se comentan, a continuación, los aspectos más destacados de cada una de estas acciones.

4. Evolución

La evolución del cambio metodológico implantado incluye las etapas de descongelación (diagnóstico y formación-sensibilización) y cambio, según el modelo de Lewin (1947).

4.1. Diagnóstico

La fase de diagnóstico se realizó en dos fases: la primera se centró en las competencias transversales y la segunda en las competencias específicas.

4.1.1. Competencias transversales

Para conocer el nivel real de implantación de las competencias transversales en un grado, no es suficiente revisar los planes docentes de sus asignaturas, puesto que es posible que los planes incluyan competencias que no se están trabajando en las aulas y que -a la inversa- en las aulas se desarrollen y evalúen competencias no incluidas en la planificación. Por esta razón, con el fin de obtener un diagnóstico sobre la situación de las competencias transversales en los grados de los EEE, se realizó una encuesta en la que el profesorado, para cada una de sus asignaturas, y en relación al grado de implantación de las competencias se debía pronunciar sobre los extremos incluidos en la Tabla 3.

Atribuida	Indicación de las competencias transversales que de acuerdo con la memoria de titulación aprobada por la ANECA (2005) se deben evaluar en la asignatura objeto de análisis. Información de partida con la que cuenta el profesorado para la valoración a realizar.
¿Se enseña?	Durante el semestre, ¿se ofrece a los estudiantes recursos de aprendizaje donde se explica cómo desarrollar la competencia? ¿Se aporta <i>feedback</i> específico sobre el desarrollo de la competencia?
¿Se trabaja?	Durante el semestre, ¿las actividades (evaluables o no) que los estudiantes han de desarrollar incluyen tareas que permiten poner en práctica la competencia?
¿Se evalúa?	¿Se incluye explícitamente la competencia en los criterios de evaluación de las actividades de evaluación continua? Durante el semestre, ¿el estudiante recibe una calificación asociada explícitamente al grado de desarrollo mostrado en la competencia?
¿Priorizar?	En este punto se pide la valoración personal del profesor sobre si estas competencias deberían ser prioritarias en la asignatura, en comparación con las otras competencias transversales del grado (máximo 2 competencias transversales atribuidas por asignatura)
Observaciones	Espacio habilitado para que el profesorado exprese su opinión abierta sobre las competencias transversales atribuidas y su posible modificación, sobre cómo se deberían trabajar, evaluar etc. Así como si les gustaría promocionar el desarrollo de alguna competencia concreta en el seno de los EEE.

Tabla 3. Elementos para la diagnosis sobre la implantación efectiva de las competencias transversales

Esta encuesta fue contestada por el conjunto del profesorado de los estudios y para un total de 154 asignaturas, distribuidas entre los distintos grados de Administración y Dirección de Empresas (59 asignaturas), Marketing e Investigación de Mercados (36), Turismo (38) y Relaciones Laborales y Ocupación (21). De cada titulación se obtuvo un cuadro como el que se muestra en la Tabla 4 en relación al grado en ADE.

Como conclusiones más destacadas señalamos las siguientes:

- En la planificación inicial de la titulación la atribución de las competencias a las distintas asignaturas era desequilibrada. Algunas competencias estaban atribuidas a un amplio número de asignaturas, mientras que otras apenas tenían presencia en el grado.
- El nivel de desarrollo real de las distintas competencias (“se enseña”, “se trabaja”, “se evalúa”) acrecentaba aún más estos desequilibrios.
- Las propuestas del profesorado sobre qué competencias debían ser prioritarias en sus asignaturas tendía a aumentar aún más este desequilibrio entre competencias. Un ejemplo de competencia claramente infraconsiderada es la de trabajo en equipo, donde el profesorado la consideró prioritaria tan sólo en 1 de las 59 asignaturas del grado de ADE.
- Se detectó una discrepancia entre una insuficiente oferta académica de ciertas competencias (trabajo en equipo, emprendimiento e innovación, y negociación) y la fuerte demanda de las mismas en el mercado de trabajo (Tymon, 2013; Fitó, Martínez & Moya, 2014).

Competencias transversales		Recuento	% sobre el total	% sobre la competencia
1. Adoptar actitudes y comportamientos de acuerdo con una práctica profesional ética y responsable	Atribuida	15	25.42%	41.67%
	Se enseña	3	5.08%	8.33%
	Se trabaja	5	8.47%	13.89%
	Se evalúa	3	5.08%	8.33%
	¿Priorizar?	10	16.95%	27.78%
Total Competencia 1		36		100%
2. Buscar, identificar, organizar y utilizar adecuadamente la información	Atribuida	34	57.63%	31.78%
	Se enseña	10	16.95%	9.35%
	Se trabaja	24	40.68%	22.43%
	Se evalúa	17	28.81%	15.89%
	¿Priorizar?	22	37.29%	20,56%
Total Competencia 2		107		100%
3. Analizar, organizar y planificar la actividad profesional de manera óptima	Atribuida	16	27.12%	39.02%
	Se enseña	1	1.69%	2.44%
	Se trabaja	10	16.95%	24.39%
	Se evalúa	3	5.08%	7.32%
	¿Priorizar?	11	18.64%	26.83%
Total Competencia 3		41		100%
4. Análisis crítico y síntesis	Atribuida	22	37.29%	28.57%
	Se enseña	3	5.08%	3.90%
	Se trabaja	21	35.59%	27.27%
	Se evalúa	15	25.42%	19.48%
	¿Priorizar?	16	27.12%	20.78%
Total Competencia 4		77		100%
5. Trabajar en equipo y en red en entornos multidisciplinares	Atribuida	5	8.47%	45.45%
	Se enseña	0	0.00%	0.00%
	Se trabaja	3	5.08%	27.27%
	Se evalúa	2	3.39%	18.18%
	¿Priorizar?	1	1.69%	9.09%
Total Competencia 5		11		100%
6. Negociación	Atribuida	7	11.86%	30.43%
	Se enseña	3	5.08%	13.04%
	Se trabaja	5	8.47%	21.74%
	Se evalúa	4	6.78%	17.39%
	¿Priorizar?	4	6.78%	17.39%
Total Competencia 6		23		100%
7. Comunicar correctamente, por escrito y/o oralmente, tanto en las lenguas propias como en una lengua extranjera	Atribuida	10	16.95%	34.48%
	Se enseña	0	0.00%	0.00%
	Se trabaja	6	10.17%	20.69%
	Se evalúa	5	8.47%	17.24%
	¿Priorizar?	8	13.56%	27.59%
Total Competencia 7		29		100%
8. Utilizar y aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito académico y profesional	Atribuida	18	30.51%	30.00%
	Se enseña	8	13.56%	13.33%
	Se trabaja	16	27.12%	26.67%
	Se evalúa	9	15.25%	15.00%
	¿Priorizar?	9	15.25%	15.00%
Total Competencia 8		60		100%
9. Emprender e innovar	Atribuida	16	27.12%	64.00%
	Se enseña	1	1.69%	4.00%
	Se trabaja	3	5.08%	12.00%
	Se evalúa	2	3.39%	8.00%
	¿Priorizar?	3	5.08%	12.00%
Total Competencia 9		25		100%
TOTAL ASIGNATURAS		59		

Tabla 4. Implantación efectiva de las competencias transversales en el grado en ADE de la UOC

Estas y otras conclusiones que se extrajeron de la información recopilada, pusieron de manifiesto la necesidad de actuar en los siguientes aspectos:

- Era necesaria una revisión del mapa de competencias con el fin de garantizar un desarrollo equilibrado de las distintas competencias transversales, en consonancia con su impacto en la empleabilidad de los futuros graduados.
- Partiendo de la base de que cada asignatura tenía que trabajar y evaluar como máximo dos competencias transversales, resultaba necesario asignar en ocasiones competencias distintas a las priorizadas por el profesorado.
- A partir del mapa de competencias finalmente definido, era necesario impulsar el desarrollo explícito de las competencias, así como su evaluación. Para ello, era preciso compartir un lenguaje común sobre el significado de cada competencia, incorporar en algunas ocasiones recursos de aprendizaje adicionales que condujeran al desarrollo de las competencias finalmente atribuidas y compartir buenas prácticas en la enseñanza y evaluación de estas competencias.

4.1.2. Competencias específicas

El paso al EEES no ha significado un cambio tan acusado en el marco de las competencias específicas, en comparación con las transversales. Desde su nacimiento, la UOC en general y los EEE en particular han desarrollado su actividad docente focalizándose especialmente en la evaluación continua de los estudiantes y en desarrollo de contenidos académicos tratados didácticamente. Para hacer todo ello posible ya había habido un proceso de reflexión en torno a los objetivos de aprendizaje de las diferentes asignaturas de las titulaciones LRU, preludeo en cierta medida de lo que significa enseñar en base a competencias.

No obstante, el diseño de los títulos adaptados al EEES supuso explicitar las competencias de la titulación a nivel global y asignar estas competencias a los módulos y a las asignaturas en las que se configura la titulación.

Las siete competencias específicas del grado en ADE presentan un elevado nivel de abstracción—como puede constatarse en la Tabla 1—, al tratarse de un grado generalista y multidisciplinar que persigue preparar profesionales con una formación versátil. Esta circunstancia provoca que el mapa de competencias específicas de la titulación aporte escasa información concreta sobre el trabajo real que se desarrolla en el marco de cada asignatura.

Por ello, se procedió a realizar un análisis detallado de la docencia efectiva a través de la recopilación de los objetivos de aprendizaje que aparecen reseñados en los planes docentes y las pruebas de evaluación continua de cada asignatura. Los resultados de este análisis sobre la

docencia real se confrontaron con la asignación de competencias establecida en la memoria de verificación del título.

Las principales conclusiones de esta fase de diagnóstico fueron:

- La existencia de una diferencia muy sustancial entre el nivel de abstracción del enunciado de las competencias específicas y el nivel de detalle de los objetivos de aprendizaje.
- En un porcentaje reducido de los casos existían diferencias entre las competencias teóricamente asignadas y las efectivamente abordadas.
- Los objetivos de aprendizaje estaban redactados de manera bastante heterogénea y, además, en algunas pruebas de evaluación continua y/o planes docentes no aparecían reseñados.
- Considerando las asignaturas en su conjunto, se detectaron algunos objetivos de aprendizaje abordados de manera reiterada y excesiva.
- Se pusieron de manifiesto incoherencias entre el nivel de profundidad con el que se abordan algunos objetivos y la posición que ocupaba la asignatura dentro de la planificación del grado.

De acuerdo con estas conclusiones, se establecieron los siguientes objetivos:

- Evaluar si era necesaria la modificación de las competencias específicas asignadas a cada asignatura/materia/módulo.
- Crear los criterios de desempeño para cada asignatura, como nivel intermedio de concreción entre las competencias específicas y los objetivos de aprendizaje.
- Impulsar la incorporación homogénea de competencias/criterios de desempeño y objetivos de aprendizaje en todas las asignaturas de la titulación, explicitándolas en los planes docentes y pruebas de evaluación continua de las asignaturas.
- Aumentar la coordinación de la docencia entre las diferentes asignaturas, evitando solapamientos y ausencias, e incrementando la coherencia en la progresividad del aprendizaje.
- Analizar la tipología de actividades de evaluación continua más adecuadas para cada tipo de criterio de desempeño/objetivo de aprendizaje.

4.2. Formación y sensibilización

Una vez obtenido el diagnóstico del estado de implantación y evaluación de las competencias transversales en relación a la información contenida en las memorias de titulación correspondientes, se consideró necesario realizar una formación específica sobre la definición de las competencias y el diseño de actividades para su evaluación. Esta formación, a la que asistió presencialmente el conjunto del profesorado de los EEE, fue diseñada e impartida por el centro de investigación en e-learning de la UOC (eLearn Center) y tuvo una duración aproximada de cuatro horas.

Los objetivos fundamentales de la formación fueron:

- Presentar una técnica de descomposición de competencias que facilite la elaboración de actividades de aprendizaje.
- Proponer un procedimiento de verificación del tratamiento de las competencias del perfil definido dentro de un programa de formación.

Mediante esta formación se logró consensuar un lenguaje común para abordar todo el proceso que se desarrolló con posterioridad de definición de competencias, criterios de desempeño, rúbricas, etc.

Al margen de esta formación, durante todo el proceso de implantación de la evaluación por competencias se han realizado distintas sesiones plenarias con el profesorado de los Estudios con el fin de informar sobre el grado de avance del proceso y debatir aquellos aspectos cuyo consenso fuera necesario para mantener el compromiso del equipo. En la última sesión plenaria del curso académico se informó detalladamente sobre el camino recorrido y el que faltaba aún por recorrer.

4.3. Cambio

Una vez se obtuvo una visión global de la situación de la implantación de las competencias en los distintos grados y se sensibilizó al profesorado sobre la importancia del cambio metodológico necesario, se procedió a llevar a cabo dicho cambio en la práctica docente. Este cambio se llevó a cabo en tres pasos (véase Tabla 1): inicialmente los esfuerzos del profesorado se centraron en las competencias transversales, a continuación en las competencias específicas y, finalmente, se introdujeron cambios formales en la documentación que reciben los estudiantes sobre cada asignatura. Comentamos, a continuación, cada uno de estos pasos.

4.3.1. Competencias transversales

Las acciones que se describen a continuación se orientaron a facilitar que el profesorado del grado pudiese implantar la formación y la evaluación de las competencias transversales atribuidas a sus asignaturas.

4.3.1.1. "Apadrinamiento" de competencias transversales

La primera acción del cambio efectivo se centró en las competencias transversales del grado. Previamente a cualquier actuación se detectó la necesidad de contar con un "defensor" o "experto" interno para cada una de las competencias transversales, en la línea del rol de "change champion" defendida por Warrick (2009). Este autor sugiere desarrollar "change champions" (traducible por "defensores" o "paladines" del cambio) en todos los niveles de la organización, animándolos a defender los cambios necesarios, implicándolos en los diversos esfuerzos de cambio cuando sea oportuno, y poniéndolos a disposición de las demás personas para ayudarlas a llevar los cambios a cabo.

En el contexto del proceso descrito en este artículo, se solicitaron profesores voluntarios especialmente interesados en una de las competencias del grado, a los que se denominó "padrinos" de la competencia elegida. Su rol consistió, inicialmente, en participar en la redacción de la guía de competencias transversales y, en una segunda etapa, en coordinar al equipo de profesores cuyas asignaturas incluyesen la competencia que apadrinaban. La figura de "padrino" es temporal, y se espera que progresivamente todo el profesorado de la facultad asuma este rol.

4.3.1.2. Guía de competencias transversales

Antes de solicitar al profesorado que modificase el diseño metodológico de sus asignaturas para incluir la formación y evaluación de competencias, fue necesario acordar cómo se entendía cada una de las competencias en el contexto del grado en ADE. Para ello, el equipo de profesorado "padrino" de competencias redactó una guía en la que se incluyeron los siguientes aspectos para cada competencia:

- definición
- criterios de desempeño
- rúbrica de evaluación
- recursos de aprendizaje y estrategias docentes

El proceso de trabajo de esta comisión de competencias transversales fue el siguiente: el padrino o equipo de padrinos de cada competencia propuso un redactado para los diversos

elementos relativos a su competencia. Esta propuesta fue revisada por el resto de la comisión y debatida hasta alcanzar un consenso en el que todos los participantes se sintieran cómodos. Las decisiones se tomaron por consenso, y no por mayoría u otra vía, porque se consideró prioritario que todo el profesorado sintiese el contenido de la guía como propio, no como algo impuesto.

Es destacable que, en esta fase, muchos “padrinos” de competencias eran, en realidad, equipos de dos o tres profesores -a menudo de áreas de conocimiento diferentes- que compartían el interés por una misma competencia. Por lo tanto, el resultado de este trabajo colaborativo puede considerarse representativo de la visión del conjunto del profesorado de Economía y Empresa de la UOC. Puede consultarse el resultado final en Martínez-Argüelles (2013).

4.3.1.3. Revisión del mapa de competencias transversales del grado

A raíz de los resultados del análisis preliminar descrito anteriormente, se detectó la necesidad de cambiar la priorización de ciertas competencias transversales en las asignaturas del grado. De esta forma, la dirección académica pretendía garantizar que todas las competencias fueran evaluadas de manera más equilibrada a lo largo del grado. Esto resultó en una revisión del mapa de competencias, en la que algunas asignaturas cambiaron las competencias prioritarias.

Además de fijar las competencias prioritarias en cada asignatura, en este proceso se asignaron los niveles de desempeño de cada competencia que el profesorado se comprometería a desarrollar en sus asignaturas. Por ejemplo, en asignaturas introductorias del grado se incluyeron niveles de desempeño propios de los niveles inferiores de la taxonomía de Bloom (1956) (conocimiento, comprensión, aplicación), mientras que en asignaturas más avanzadas se establecieron niveles de desempeño vinculados con el análisis, la síntesis y la evaluación.

4.3.2. Competencias específicas

En relación a las competencias específicas se estableció un plan de trabajo de tres semanas de duración, que consistió en el trabajo conjunto del profesorado de cada ámbito de especialización. La información obtenida en la fase de diagnóstico se difundió entre el profesorado y se les pidió que diesen respuesta a las necesidades detectadas a partir de tal diagnóstico.

La forma de trabajo del profesorado combinó la virtualidad y las reuniones presenciales por ámbito, con el propósito de dar cumplimiento a estos objetivos. La dirección de Estudios y de Programa participó en la primera reunión de todos los grupos para impulsar el proceso y resolver las dudas que podían emerger sobre el mismo.

A partir de este trabajo se pudo dar respuesta a los objetivos planteados, exceptuando el último de ellos, de revisión y análisis de la tipología de actividad a realizar por el estudiante en función de los objetivos de aprendizaje establecidos.

4.3.3. Cambios formales

Después de todo el proceso desarrollado, se introdujeron algunos cambios formales en los planes docentes y las actividades de evaluación continua de ADE. Los planes docentes de cada asignatura deben explicitar las competencias transversales y específicas, así como los criterios de desempeño correspondientes a cada competencia que abordan.

Las actividades de evaluación continua deben incorporar una tabla en la que se relacionan los criterios de cumplimiento de la asignatura con los objetivos de aprendizaje que el estudiante debe alcanzar en esa actividad. Además, deben relacionar estos objetivos con las secciones correspondientes de la actividad y los recursos que tienen a su disposición para trabajarlos. Esta información se debe canalizar también a través del aula virtual de la asignatura.

5. Seguimiento y situación actual

En la actualidad, el proceso está en la fase de “recongelación”, según la nomenclatura de Lewin (1947) o seguimiento, sintetizado en la Tabla 2.

Esta última fase pretende asentar las nuevas prácticas docentes ya adoptadas y mantener la renovación metodológica como una práctica habitual. Con tal fin, se han establecido dos tipos de comisiones estables, en las que participa todo el profesorado del grado:

- Comisiones de seguimiento de competencias transversales. Están compuestas por un profesor que ha “apadrinado” una competencia de su interés, y el conjunto del profesorado cuyas asignaturas incluyen dicha competencia. Su finalidad es velar por la adecuada implantación de la competencia en las asignaturas correspondientes, mediante el intercambio de prácticas docentes y la elaboración de propuestas de mejora, susceptibles de ser incorporadas en la Guía de competencias transversales o, incluso, en el mapa de competencias del grado. Para facilitar la incorporación flexible de buenas prácticas y recursos adicionales con los que trabajar las competencias transversales, la Guía se ha pasado a formato wiki.
- Comisiones de seguimiento de competencias específicas. Están compuestas por el profesorado de cada ámbito de especialización (similar al área de conocimiento), y su finalidad es asegurar que las competencias específicas atribuidas a ese ámbito de especialización sean efectivamente desarrolladas en las asignaturas correspondientes,

mediante el intercambio de experiencias docentes, la revisión de los contenidos de las asignaturas y la elaboración, si procede, de herramientas como las rúbricas de evaluación.

6. Impacto y resultados

El proceso de cambio aquí descrito ha tenido un impacto significativo. En términos de asignaturas implicadas, la totalidad de las asignaturas de grado de los EEE se han visto afectadas. En 95 asignaturas se ha modificado la manera de enseñar, aprender y evaluar las competencias transversales, y en 59 (las del grado en ADE), el proceso de cambio se ha extendido no sólo a las competencias transversales, sino también a las específicas. Además, si consideramos el volumen de estudiantes afectados por este cambio, la cifra supera los 8.000.

Por otro lado, destacar que la totalidad del profesorado a tiempo completo ha participado en el proceso de mejora, aunque el grado de implicación en el mismo ha sido diverso. Subrayar la elevada dedicación de la dirección de Estudios y de los "padrinos", que han elaborado colaborativamente la Guía de competencias transversales de los EEE. Así mismo, el sistema de trabajo propio de la UOC, en red con el conjunto de profesores-consultores (que actúan a nivel de aula, en el ámbito de cada una de las asignaturas), supone que estos también hayan visto modificada su manera de impartir y evaluar la docencia.

Como se ha ido desgranando a lo largo del artículo, a lo largo de este proceso se han obtenido determinados resultados concretos y tangibles: nuevos y mejorados mapas de competencias en los grados de los EEE, una guía sobre las competencias transversales para facilitar el trabajo de los profesores y los profesores-consultores en este ámbito, documentos y espacios docentes (plan docente, actividades de evaluación continua, aula virtual de las asignaturas) más claros y orientados a la actividad del estudiante y al logro de competencias a través de la realización de dichas actividades, así como, nuevas tipologías de actividades (por ejemplo, pruebas de evaluación continua en vídeo, para el desarrollo y mejora de la competencia de expresión oral entre nuestros estudiantes).

A parte de estos resultados, este proceso ha servido para concienciar a los profesores sobre la necesidad de mejorar su docencia basada en competencias, así como para facilitar su tránsito desde la formación basada en contenidos. En este sentido, se ha evidenciado la necesidad de formar al profesorado para realizar una implantación efectiva de la formación y la evaluación por competencias. Aunque aún queda camino por recorrer, este proceso ha contribuido a mejorar la capacitación de los profesores de los Estudios en esta línea. Además, se ha mejorado la coordinación docente entre los diferentes profesores del grado facilitada, en primer lugar, por el hecho de compartir un lenguaje común sobre competencias. En el contexto

de cada grado, esta mejor coordinación ha permitido eliminar redundancias o solapamientos y cubrir algunas lagunas detectadas, sobre todo, en relación con la formación para la adquisición de determinadas competencias transversales, como son la capacidad para trabajar en equipo y en red, o la de negociar.

En términos de resultados, destacar la mejora de la enseñanza basada en competencias en el marco de los grados. Subrayar especialmente el impulso de la formación y aprendizaje relativo a las competencias transversales en los cuatro grados. Competencias éstas especialmente valoradas por el mercado laboral actual. En definitiva, todo ello ha de redundar en la mejora del perfil competencial de los graduados de los EEE y, en consecuencia, en un incremento de su potencial de empleabilidad, objetivo último de este proceso.

7. Valoración por parte de los implicados

La valoración por parte de los impulsores del cambio (el equipo directivo de los EEE) es muy positiva, ya que se han alcanzado los principales objetivos específicos que se perseguían. Además, este proceso ha permitido impulsar y profundizar en la creación de un clima de colaboración mutua y de trabajo en equipo entre los profesores de los Estudios.

Recientemente se ha realizado una encuesta al profesorado de los EEE (94% de participación, es decir, 34 profesores) para conocer su valoración, como principales implicados en el proceso de implantación de competencias descrito.

En relación a la fase de “descongelación”, el profesorado destaca la necesidad de recibir formación para implantar adecuadamente las competencias, sobre todo, algunas de ellas (trabajo en equipo, expresión oral). Además, se percibe que esta necesidad es especialmente acusada por tratarse de un entorno online. El 91% de los profesores considera elevada o muy elevada la implicación de la dirección en este proceso, lo que les ha llevado a considerar al 74% de ellos como prioritario el mismo en el marco de los EEE.

La satisfacción media con el proceso de cambio en sí mismo se sitúa en una media de 3.4 (en una escala de 1 a 5). Es percibida como especialmente útil la creación de la figura de los padrinos (valorada en media con un 4), la guía de competencias transversales elaborada (valoración media de 3.8) -especialmente el apartado relativo a las definiciones (media de 4)- y las reuniones por ámbito de especialidad (puntuación media de 3.8).

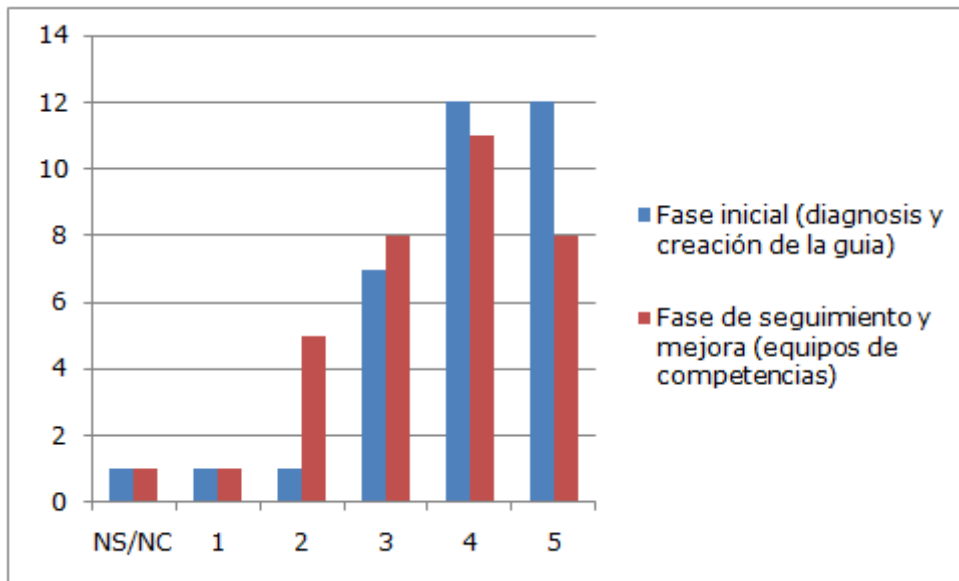


Figura 1. Utilidad percibida por los profesores de la figura de los padrinos

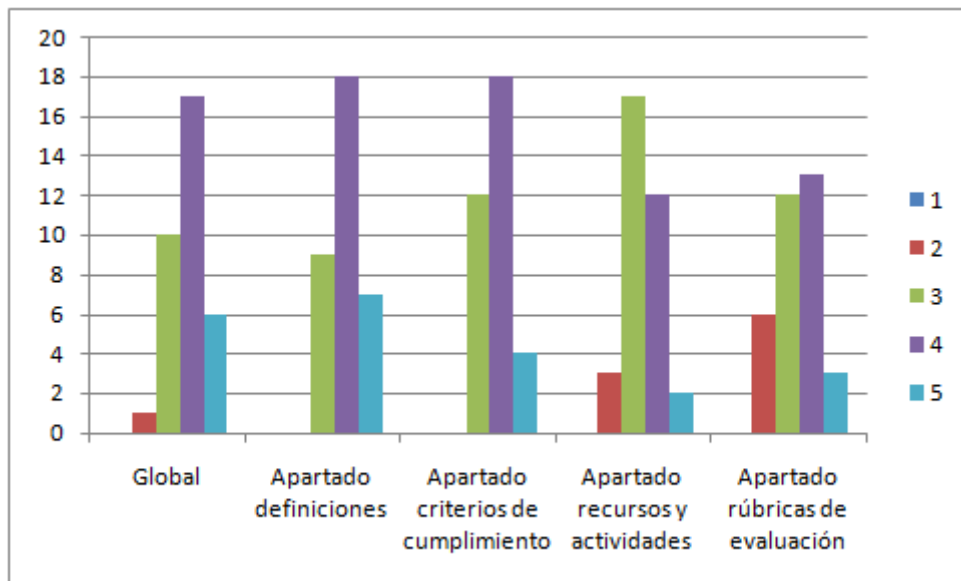


Figura 2. Utilidad percibida por los profesores de la guía de competencias transversales y sus diferentes apartados

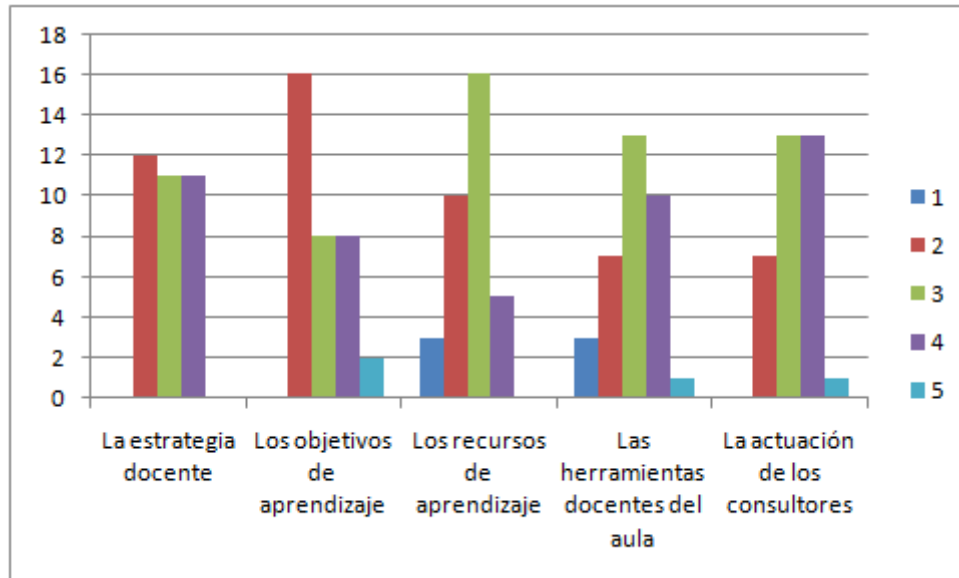


Figura 3. Modificaciones derivadas de la introducción de la evaluación de competencias transversales en las asignaturas -escala de 1 (nada) a 5 (totalmente)

Como aspectos positivos destacan que el proceso les ha hecho reflexionar sobre su docencia (valoración media de 4) y ha implicado modificaciones en la misma, sobre todo, en relación a las competencias transversales y a la actuación de los profesores-consultores con los estudiantes (véase Figura 3). Además, para un 85% del profesorado se ha puesto de manifiesto la necesidad de coordinar su docencia con la del resto de profesores, especialmente de su ámbito de conocimiento.

Finalmente es necesario remarcar que, si bien perciben que este proceso ha significado un impulso significativo en el nivel de implantación del enfoque basado en competencias (pasando en media de un nivel de implantación de 2,2 a 3,3 en una escala de 1 a 5), consideran preciso darle continuidad (el 72% valora como importante o muy importante hacerlo).

7.1. Transferibilidad

El proceso descrito para la implantación de la docencia y evaluación por competencias en el grado de ADE de la UOC es, en esencia, transferible a cualquier contexto. Esto incluye la docencia universitaria o pre-universitaria; también puede aplicarse tanto a nivel de centro/facultad, como de uno o varios departamentos en caso de centros de gran dimensión. Si bien es cierto que el éxito de este proceso de renovación se ha visto favorecido por la ausencia de estructuras departamentales rígidas y poco permeables, así como por el número relativamente reducido de profesorado de la Facultad. No obstante, remarcar en este proceso la incorporación de la figura de los "padrinos" a modo de change champions, ya que ello ha

favorecido significativamente el proceso de cambio, así como su resultado exitoso. Esta figura se considera que es relativamente fácil de implantar en otras realidades y contextos organizativos.

8. Conclusiones

Uno de los pilares fundamentales de reforma para la construcción del espacio europeo de educación superior (EEES) es la apuesta por una formación universitaria profesionalizadora, que facilite la empleabilidad de los graduados. En este contexto, el EEES sitúa a las competencias (específicas y transversales) como eje del diseño de los planes de estudio (Tymon, 2013), ya que éstas permiten dotar a las universidades de la flexibilidad necesaria para dar respuesta a las demandas de una sociedad cambiante (González & Wagenaar, 2003). Desde entonces las competencias transversales están adquiriendo un papel crecientemente relevante, porque son cada vez más los autores que consideran estas cualidades y destrezas personales como la clave del éxito en los procesos de selección de personal (Branine, 2008; Tymon, 2013). Sin embargo, la aplicación práctica de esta reforma ha recaído sobre un profesorado inexperto en la docencia basada en competencias y aún más en la formación y evaluación de determinadas competencias transversales. Esta circunstancia ha provocado que la aplicación real de la reforma y su finalidad se haya visto condicionada y limitada.

Hasta ahora existen pocos trabajos sobre cómo las universidades pueden salvar esta dificultad e incorporar esta renovación metodológica en la actuación de sus docentes (Tardif, 2008; Pérez Martínez et al., 2003; Torra Bitlloc et al., 2010; Jacob et al., 2008). En este trabajo se realiza una descripción detallada y completa del proceso de mejora de la implantación de las competencias genéricas y específicas en el grado en Administración y dirección de empresas de la UOC, y de las competencias específicas de los grados de Marketing e investigación de mercados, Turismo, y Relaciones Laborales. Este trabajo ha puesto de manifiesto, en primer lugar, la necesidad de impulsar y coordinar explícitamente este proceso de renovación metodológica para garantizar que ésta se produce y que los cambios se realizan de manera coherente, evitando solapamientos y lagunas en el perfil competencial de los graduados. En segundo lugar, destaca la necesidad de capacitar y formar al profesorado para impartir docencia basada en competencias, sobre todo, en relación a las competencias transversales, necesidad especialmente acuciante cuando esta formación se realiza en un entorno online.

En cuanto al impulso y éxito del proceso de cambio en sí mismo han resultado claves la creación de la figura de los padrinos de las competencias transversales, así como el logro de resultados tangibles percibidos como útiles por el profesorado a lo largo y al final del proceso (la guía de competencias, por ejemplo). A pesar de estos logros, resulta imprescindible

continuar trabajando para asentar estas prácticas docentes y mejorarlas a través de la experiencia compartida.

En definitiva, el proceso de renovación metodológica derivado del EEES no se produce de manera automática ni a "coste cero". Es imprescindible impulsarlo, coordinarlo y facilitarlo para así no traicionar la finalidad última de la reforma, mejorar el perfil competencial de los graduados, aumentando su potencial de empleabilidad. En este trabajo se ha descrito un proceso de cambio que persigue este objetivo, enfatizando los elementos clave de su éxito para facilitar su transferibilidad a otros contextos y entornos organizativos.

Referencias

- ADECCO (2005). *V Informe Adecco Profesional sobre Carreras con Más Salidas Profesionales*. Disponible en: http://www.adecco.es/_data/Notasprensa/pdf/575.pdf (Fecha último acceso: 1 de julio de 2015).
- ANECA (2005). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Proyecto Piloto-Fase 2 (ANECA, 2005).
- BANGEMANN, M. (1996). *The European Vision of the Information*. 10th World Congress "Technology and Services in the Information Society" Bilbao, 3 junio. Disponible online en: <http://europa.eu.int/en/comm/dgiii/speeches/bangwit.htm>. (Fecha último acceso: 6 de junio de 2012).
- BARAJAS, M. (2002). Restructuring Higher Education Institutions in Europe: The case of virtual learning environments. *Interactive Educational Multimedia*, 5: 1-28. Disponible online en: <http://www.ub.es/multimedia/iem>. (Fecha último acceso: 13 de septiembre de 2012).
- BLOOM, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives (Vol. 1). Cognitive Domain*. New York: McKay.
- BRANINE, M. (2008). Graduate recruitment and selection in the UK. *Career Development International*, 13(6): 497-513. <http://dx.doi.org/10.1108/13620430810901660>
- FITÓ, M.A.; MARTÍNEZ, M.J.; MOYA, S. (2014). *Employers' perception and competences profile of business online graduates. Facing the new times*. Manuscrito en proceso de publicación.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Proyecto Piloto-Fase 1 (ANECA, 2003).
- JACKSON, D.; CHAPMAN, E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, 37(5): 541-567. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.527935>

- JACOB, I.; OLIVIER, J.; GARCÍA, J. (2008). *Incorporación de las competencias generales a los estudios universitarios de informática*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Granada, 9-11 julio.
- LEWIN, K. (1947). Group decision and social change. *Readings in social psychology*, 3, 197-211.
- LISTON, C.B. (1998). Graduate attributes survey (GAS): Results of a pilot study. *Journal of Institutional Research*, 7(1): 57-73.
- MARTÍNEZ-ARGÜELLES, M.J. (2013). Las competencias transversales en los grados de los Estudios de Economía y Empresa de la UOC: guía de aplicación. Disponible online en: <http://hdl.handle.net/10609/37861>. (Fecha último acceso: 5 de octubre de 2014).
- MEADE, P.; ANDREWS, R. (1995). Measuring employer satisfaction in higher education. *The Quality Magazine*, Abril: 52-53.
- MORENO OLIVOS, T. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. *Revista de la educación superior*, 39(154): 77-90.
- PÉREZ MARTÍNEZ, J.E.; GARCÍA MARTÍN, J.; SIERRA ALONSO, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 11 (número especial dedicado a Engineering Education): 175-196. Disponible online en: <http://red-u.net>. (Fecha último acceso: 15 de diciembre de 2013).
- STASZ, C. (1997). Do employers need the skills they want? Evidence from technical work. *Journal of Education and Work*, 10(3): 205-223. <http://dx.doi.org/10.1080/1363908970100301>
- TARDIF, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado*, 12(3). Disponible online en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART2.pdf>. (Fecha último acceso: 20 de diciembre de 2013).
- TORRA BITLLOC, I.; MANUEL DE VILLENA, I.; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, M.; GALLEGO FERNÁNDEZ, I.; PORTET CORTÉS, E.; PÉREZ CABRERA, M.J. (2010). Proceso de integración y evaluación de competencias genéricas en la Universitat Politècnica de Catalunya. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 8(1): 201-224. Disponible online en: http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf. (Fecha último acceso: 1 de diciembre de 2013).
- TYMON, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in higher education*, 38 (6): 841-856. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.604408>
- WARRICK, D.D. (2009). Developing organizational change champions. *OD Practitioner*, 41(1): 14-19.

WEISZ, M. (1999). *The added value of undertaking cooperative education year: The measurement of student attributes*. Melbourne, Australia: Royal Melbourne Institute of Technology.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria. 10(1), 17-42. Disponible online en: <http://redaberta.usc.es/redu>. (Fecha último acceso: 15 de diciembre de 2013).

Intangible Capital, 2015 (www.intangiblecapital.org)



El artículo está con Reconocimiento-NoComercial 3.0 de Creative Commons. Puede copiarlo, distribuirlo y comunicarlo públicamente siempre que cite a su autor y a Intangible Capital. No lo utilice para fines comerciales. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/>