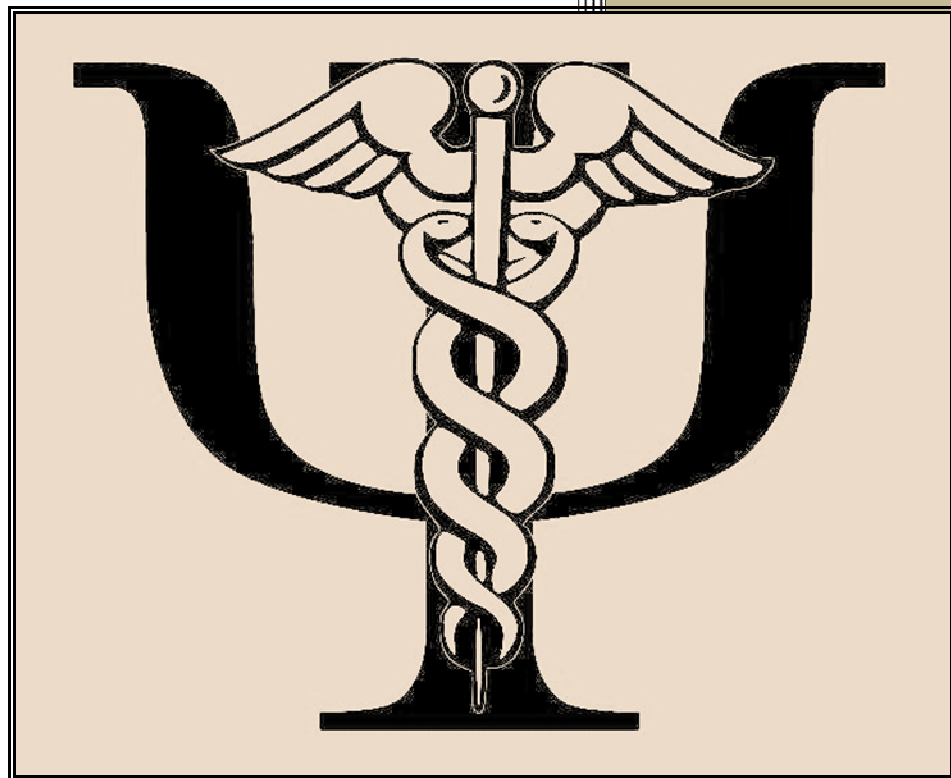


ISSN: 2171-2069

Volumen 3
Número 2
Julio de 2012

REVISTA IBEROAMERICANA
DE
PSICOLOGÍA Y SALUD



*Revista oficial de la
SOCIEDAD UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y SALUD*

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD

Director

Ramón González Cabanach, Universidad de A Coruña. rgc@udc.es

Directores Asociados

Ramón Arce, Univ. de Santiago de Compostela. Coord. del Área de Psicología Social. ramon.arce@usc.es

Gualberto Buela-Casal, Univ. de Granada. Coordinador del Área de Salud. gbuela@ugr.es

Francisca Fariña, Univ. de Vigo. Coordinadora del Área de Intervención. francisca@uvigo.es

José Carlos Núñez, Univ. de Oviedo. Coordinador del Área de Evaluación. jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle, Univ. de A Coruña. Coordinador del Área de Educación. vallar@udc.es

Consejo Editorial

Rui Abrunhosa, Univ. de Minho (Portugal).

Leandro Almeida, Univ. de Minho (Portugal).

Luis Álvarez, Univ. de Oviedo.

Constantino Arce, Univ. de Santiago de Compostela.

Jorge L. Arias, Univ. de Oviedo.

Alfonso Barca, Univ. de A Coruña.

Jesús Beltrán, Univ. Complutense de Madrid.

María Paz Bermúdez, Univ. de Granada.

Alfredo Campos, Univ. de Santiago de Compostela.

Miguel Angel Carbonero, Univ. de Valladolid.

Juan Luis Castejón, Univ. de Alicante.

José Antonio Corraliza, Univ. Autónoma de Madrid.

Francisco Cruz, Univ. de Granada.

Fernando Chacón, Univ. Complutense de Madrid.

Jesús de la Fuente, Univ. de Almería.

Alejandro Díaz Mújica, Univ. de Concepción (Chile).

Francisca Expósito, Univ. de Granada.

Ramón Fernández Cervantes, Univ. de A Coruña.

Jorge Fernández del Valle, Univ. de Oviedo.

Manuel Fernández-Ríos, Univ. Autónoma de Madrid.

José Jesús Gázquez, Univ. de Almería.

Antonia Gómez Conesa, Univ. de Murcia.

Luz González Doniz, Univ. de A Coruña.

Julio A. González-Pienda, Univ. de Oviedo.

Alfredo Goñi, Univ. del País Vasco.

María Adelina Guisande, Univ. de Santiago de Compostela.

Silvia Helena Koller, Univ. Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).

Pedro Hernández, Univ. de La Laguna.

Cándido J. Inglés (Univ. Miguel Hernández de Elche).

Juan E. Jiménez, Univ. de La Laguna.

Serafín Lemos, Univ. de Oviedo.

Matías López, Univ. de Oviedo.

María Ángeles Luengo, Univ. de Santiago de Compostela.

José I. Navarro, Univ. de Cádiz.

Miguel Moya, Univ. de Granada.

José Muñiz, Univ. de Oviedo.

Mercedes Novo, Univ. de Santiago de Compostela.

Eduardo Osuna, Univ. de Murcia.

Darío Páez, Univ. del País Vasco.

Wenceslao Peñate, Univ. de La Laguna.

Antonietta Pepe-Nakamura, UNIC – Univ. Corporativa FETC (Brasil).

Manuel Peralbo, Univ. de A Coruña.

Luz F. Pérez, Univ. Complutense de Madrid.

María Victoria Pérez-Villalobos, Univ. de Concepción (Chile).

Isabel Piñeiro, Univ. de A Coruña.

Antonio Andrés-Pueyo, Univ. de Barcelona.

Luisa Ramírez, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Revuelta, Univ. de Huelva.

Susana Rodríguez, Univ. de A Coruña.

Francisco J. Rodríguez, Univ. de Oviedo.

José María Román, Univ. de Valladolid.

Manuel Romero, Univ. de A Coruña

Pedro Rosário, Univ. de Minho (Portugal).

Ramona Rubio, Univ. de Granada.

Marithza Sandoval, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Santolaya, Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Dolores Seijo, Univ. de Santiago de Compostela.

Juan Carlos Sierra, Univ. de Granada.

Jorge Sobral, Univ. de Santiago de Compostela.

Francisco Tortosa, Univ. de Valencia.

María Victoria Trianes, Univ. de Málaga.

Fernando Lino Vázquez, Univ. de Santiago de Compostela.

Revista Oficial de la Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud (www.usc.es/suips)

Publicado por: SUIPS.

Publicado en: A Coruña

Volumen 3, Número, 1.

Suscripciones: ver www.usc.es/suips

Frecuencia: 2 números al año (semestral).

ISSN: 2171-2069

D.L.: C 13-2010

VALORACIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS: SU EFECTO EN LA DOCENCIA

M. Teresa Cáceres-Lorenzo* y Marcos Salas-Pascual*

* Grupo de Innovación Educativa-7, Generación de recursos didácticos para la renovación metodológica según el EEES, Universidad Las Palmas de Gran Canaria.

(Recibido 14 de febrero de 2012; revisado 9 de mayo de 2012; aceptado 11 de mayo de 2012)

Abstract

The development of generic competences in upper-level university education results from the demand from the job market. This study addresses the following questions now that the new curricula have been in place for three or four years: a) Does incorporating the general competencies into the curricula further increase the bureaucracy that so overwhelms teachers? b) Has there been a real change in the teaching/learning process based on the inclusion of these competences? c) What are the benefits of using information and communication technologies (e.g., Web 2.0) as a medium for integrating the knowledge society? d) Is it possible to differentiate among specific fields of knowledge when incorporating general competencies? We used data from an online study of 366 professors at the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) representing various fields of study (art and humanities, science, health science, social science, law, and engineering/architecture) to address these questions. The results can be extrapolated to other universities and suggest the necessity of establishing a feedback system to aid decision making with regard to verification of degree requirements. Differentiation by subject area is not always clearly evidenced, except in the high valuation of these competencies in the fields of Health Sciences and Arts/Humanities. This finding stands in contrast to the fields of General Sciences and Engineering/Architecture, where these competencies are not highly valued.

Keywords: generic competences; university professors; EHEA; knowledge society; quality assessment.

Resumen

El desarrollo de las competencias genéricas en los grados de enseñanza universitaria superior es consecuencia de una demanda del mundo laboral/profesional. Esta investigación tiene como objetivos dar respuestas a las siguientes cuestiones después de haber transcurrido tres o cuatro años de implantación de los nuevos grados: a) ¿la incorporación de las competencias genéricas en los proyectos docentes es sinónimo de aumento de la burocracia que tanto agobia al docente?; b) ¿existe un cambio real del proceso de enseñanza/aprendizaje en el contexto educativo?; c) ¿cuál es el convencimiento/uso de las TIC (web 2.0) como medio de integrarse en la sociedad del conocimiento?; y, d) ¿es posible diferenciar entre áreas de conocimiento a la hora de incorporar las competencias genéricas? A través de un estudio on-line a 366 docentes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria – ULPGC de distintas áreas del conocimiento (arte y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas e ingeniería/arquitectura) obtenemos datos para responder a estos interrogantes. Los resultados pueden ser extrapolables a otras universidades y apuntan a la necesidad de establecer un feedback que ayude a reflexionar sobre posibles actuaciones en la próxima verificación de los títulos. La diferenciación por áreas no siempre se evidencia de manera significativa, salvo en la alta valoración de estas competencias en el área de Ciencias de la Salud y en Arte/Humanidades frente a las áreas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura, en las que esta valoración no es muy positiva.

Palabras clave: Competencias genéricas; profesores universitarios; EEES; sociedad del conocimiento; evaluación de la calidad.

Introducción

Al periodo inicial de elaboración de los grados en el EEES, le sucede cronológicamente la implementación práctica de la convergencia europea en el proceso de enseñanza/aprendizaje universitaria. La declaración de Bolonia presentaba como novedad que en la enseñanza superior basada en los saberes: saber, saber hacer, saber ser/estar (Delors et al., 1996). Esto supone que se tuvieran en cuenta en el ámbito universitario otros aspectos como la aplicación efectiva de los contenidos, el desarrollo de nuevas competencias que respondieran a la realidad profesional/social de los egresados. El proceso de convergencia que se ha llevado a cabo puede explicarse en algunos aspectos como el tránsito de una enseñanza tradicional centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos, al requerimiento de una formación más global. La incorporación de las competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) en las programaciones es consecuencia de una nueva perspectiva que debe ser comprendida y asimilada por los docentes (Zabalza, 2007).

Este cambio de perspectiva y su materialización se fue construyendo poco a poco, ya que el axioma de inicio fue que cada grado o posgrado respondiera a las necesidades reales de una profesión, por lo que se invitaba a los profesores universitarios al diseño de nuevas propuestas curriculares después de reflexionar sobre el perfil profesional de un egresado concreto. Para hacer posible esta construcción de lo que se enseña se requiere que todos los actuantes del proceso educativo estén implicados activamente, porque la propuesta de Bolonia entiende que la evaluación y la reflexión acompañan a la confección/mantenimiento de las titulaciones. La posibilidad de modificación es parte del proceso según se adviertan nuevas necesidades sociales y profesionales que atañen a las competencias específicas y genéricas.

La homogeneidad en los títulos universitarios no se basa en la similitud de los planes de estudio en todo el territorio nacional, sino en que todas las titulaciones siguen principalmente los mismos parámetros europeos como la planificación por ciclos, la medición por créditos (ECTS), la incorporación del concepto de competencia, el uso de nuevas metodologías, y la internacionalización de la universidad. El enfoque por competencias (específicas y genéricas) que unifica distintos saberes es la quintaesencia de las nuevas titulaciones oficiales. Una de las novedades es la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones y ha representado la incorporación de una nueva perspectiva sobre la enseñanza universitaria que incide en todos los elementos del

currículo de los nuevos planes de estudio (Cano-García, 2008; Villa y Poblete, 2007).

La construcción de las dimensiones de las competencias específicas y genéricas ha contado con una serie de investigaciones que han ido marcando pautas en las distintas áreas. Se trata de documentos de trabajo que invitaban a la reflexión y la creación de un nuevo tipo de formación para los docentes. La reflexión parecía más cercana. La responsabilidad de la enseñanza universitaria no radica únicamente en unos planes de estudio promovidos desde altas esferas educativas, existe la posibilidad de ser elaborados y reelaborados por cada universidad acorde a unos parámetros comunes (Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, 2008; Sánchez-Elvira, López-González, y Fernández-Sánchez, 2010).

Uno de estos documentos de trabajo es el proyecto “Tuning. Sintonizar las estructuras educativas de Europa”, que intenta ofrecer una diferenciación entre resultados académicos (learning outcomes) y adquisición de las competencias (competencies) para presentar un inventario de competencias específicas y generales. La influencia de este documento es evidente en la redacción de las dimensiones de las competencias genéricas (generales, transversales o nucleares) de todas las universidades españolas.

Una profundización de lo anterior es el proyecto REFLEX, *The Flexible Professional in the Knowledge Society*, cuyas conclusiones fueron publicadas en 2007. En esta investigación tuvo por objeto responder a: (1) ¿qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento? (2) ¿qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias? (3) ¿cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo? Los resultados de la investigación insisten en la necesidad que evidencian los egresados de que en los distintos grados oficiales se propongan competencias específicas y genéricas, que les permitan integrarse al mundo profesional, social y laboral con éxito.

La obligatoriedad se inicia con la aprobación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y empieza en España una reforma del sistema educativo universitario. En el diseño curricular de cada asignatura se ha tenido en cuenta las recomendaciones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (2004, p. 14):

La formación de grado deberá, por tanto, estar basada en el conocimiento y orientada hacia las profesiones, para facilitar el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo; debe desarrollarse dentro de un marco académico que garantice una formación sólida en la que fundamentos, técnicas, capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes (competencias) se adquieran en ambientes intelectualmente estimulantes. El proceso educativo debe estar influido, por partes iguales, por lo útil del conocimiento (competencias transversales: instrumentales, personales y sistémicas) y por el conocimiento de lo útil (competencias específicas).

En este momento, muchos son los grados que después de pasar varios filtros de calidad se han implantado. Se puede afirmar que los profesores han vivido unos años de agobio porque se encontraban en una situación límite. La urgencia por implantar el Plan Bolonia no ha prestado demasiada atención al profesorado que tiene que realizar el cambio a pie de aula. Un repaso por el foro “Estrategia Universidad 2015” permite comprobar que no es extraño que este cambio, rápido y algunas veces poco explicado, se enfrente en ocasiones con el rechazo inicial del profesor universitario, más incluso que entre los alumnos, más familiarizados con el concepto de competencia, debido a sus estudios anteriores (Alonso-Marín, 2010).

Muchas preguntas realizadas con respecto a las competencias genéricas continúan estando vigentes, porque el mismo sistema de calidad de los títulos, invita a la evaluación/reflexión a través de los siguientes pasos: verificación, seguimiento, modificación y acreditación. Creemos que en este momento después de verificación de los nuevos grados y en pleno proceso de modificación los docentes necesitan preguntarse una serie de cuestiones: a) ¿ha aumentado la burocracia por la incorporación de una nuevas competencias que llamamos genéricas en nuestros syllabus o programas?; b) ¿realmente se evidencia la introducción de este tipo de competencias en las actividades de aprendizaje y en la evaluación de la asignatura?; c) ¿se han incorporado las TIC (web 2.0) como una herramienta recomendada para el desarrollo de habilidades y actitudes en la adquisición/manejo del conocimiento?; y d) ¿en una institución universitaria se puede afirmar que un área de conocimiento es más idónea que otra para el desarrollo de las competencias transversales?

Nuestro trabajo se plantea profundizar en la valoración que el profesorado universitario hace de la enseñanza universitaria desde una perspectiva competencial. La novedad que plantea este trabajo es que el análisis se realiza una vez se han implantado en todas las titulaciones los nuevos planes de estudio, por lo que los profesores ya

conocen, de primera mano, las posibles ventajas e inconvenientes que presenta esta forma de plantear la enseñanza superior.

Tras la incorporación de esta nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, han surgido una serie de cuestiones que hemos pretendido centrar en cuatro aspectos diferentes que intentan reunir los principales problemas que la aplicación de las competencias genéricas parecen tener entre el profesorado universitario:

- La aparente relación entre competencias y aumento de la burocracia.
- La mejora real que esta metodología implica en la formación del alumnado y en la práctica docente.
- La importancia que las nuevas tecnologías adquieren en este proceso.
- La existencia de diferencias significativas entre las diferentes áreas de conocimiento a la hora de la posibilidad de aplicación de este nuevo paradigma pedagógico.

Sobre el incremento de las tareas burocráticas que presumiblemente produce la necesidad de implantar las nuevas titulaciones donde todo debe estar definido y concretado, es interesante la opinión de Perrenoud (2008, p. 29), quien pone voz a los descontentos al escribir:

Centrarse abiertamente en algunas competencias es una cosa, y formularlas con precisión es otra. ¿Por qué tendríamos que oponernos? Quizá por el hecho de que se combinan esnobismo, elitismo y prudencia. Esnobismo: siempre es algo ridículo derribar una puerta abierta; toda corporación se concede la ilusión de que cada uno de sus miembros “sabe perfectamente” cuáles son las competencias que se han marcado como objetivo. Precisarlas parece una tarea “escolar” o, peor aún, “burocrática.

Es decir, ¿qué necesidad hay de poner sobre el papel lo que todo el mundo sabe y todo el mundo practica? Otra tendencia pedagógica que infiere en un aumento de la burocracia ha sido la elevada tipología de las competencias, sobre lo que incide Manuel Riesco-González (2008, p. 94) al hablar sobre el proyecto Tuning:

*Con respecto a su formalización, caben también diversas alternativas. Modelo de diseño basado en el documento *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002: 23) en el que se contemplan las competencias instrumentales –habilidades cognitivas y procedimentales–, competencias interpersonales y competencias sistémicas o integradas. Como ya vimos, este modelo ha tenido una posterior especificación*

plasmada en los “libros blancos”. En mi opinión puede generar unos diseños excesivamente burocráticos y cerrados.

En definitiva, parece una opinión *a priori* bastante generalizada, que existe cierta relación entre enseñanza competencial y aumento de la denominada “penosa burocracia pedagógica” (Coronado, 2008; Terrén, 1999).

En cuanto a la mejora de la formación del alumnado derivada de este nuevo planteamiento formativo, es una idea que está implícita en el nacimiento de estas competencias, es el origen de este proceso. El proceso de cambio en la universidad española no sólo se inicia por la necesidad de promover la Convergencia Europea en este campo, sino en la constatación de que el mercado laboral exige de los egresados una serie de competencias que no estaban siendo conseguidas mediante los antiguos planes de estudio universitarios, esto es lo que motiva el informe REFLEX. Se hacía necesario pues un cambio de paradigma:

“De acuerdo con los planteamientos que inspiran el proceso de Convergencia Europea, los escenarios y las metodologías de la enseñanza universitaria deben experimentar una profunda renovación. Frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno, lo que conlleva que tanto la planificación como la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se lleven a cabo asumiendo este punto de vista. De ahí que el denominado “cambio de paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje” se establezca como uno de los objetivos prioritarios a tener en cuenta en el diseño de los nuevos planes de estudio” (de Miguel, 2005, p. 19).

En el presente trabajo intentamos conocer, en opinión de los profesores universitarios, si se ha conseguido este cambio y si finalmente sí se promueve una mejor formación del alumnado universitario.

Pero si hay algo en que toda la bibliografía consultada está conforme, es en el importante papel que juegan en este cambio las nuevas tecnologías. Ya lo apuntaba el mencionado proyecto REFLEX como uno de los puntos débiles de la formación de titulados. El 33 % de los graduados entrevistados para la elaboración de este informe, señalaron la *Capacidad de utilizar herramientas informáticas*, como uno de los puntos débiles de su formación académica durante sus estudios (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2008).

Pero no todo parecen ser ventajas en esta aplicación necesaria de las nuevas tecnologías, algunos autores apuntan también una serie de desventajas en este proceso

de integración de las herramientas informáticas en la docencia universitaria. En cuanto a los inconvenientes, podemos citar los siguientes (Canós, Ramón, y Santandreu, 2009):

- Elevado coste de adquisición y mantenimiento del equipo informático.
- Velocidad vertiginosa con la que avanzan los recursos técnicos, volviendo los equipos obsoletos en un plazo muy corto de tiempo.
- Dependencia de elementos técnicos para interactuar y poder utilizar los materiales.
- Se corre el riesgo de la desvinculación del estudiante del resto de agentes participantes (compañeros y docentes) por una impersonalización de la enseñanza.
- La preparación de materiales implica necesariamente un esfuerzo y largo período de concepción.
- Es una forma totalmente distinta de organizar las enseñanzas, lo que puede generar rechazo en algunos docentes adversos al cambio.

Por último, las diferencias en cuanto a las posibles diferencias entre áreas de conocimiento y la consecución de los objetivos de la reforma de las titulaciones universitarias, ya eran apuntadas en el mencionado Proyecto REFLEX, donde se percibían diferencias importantes en las distintas competencias profesionales en relación a las titulaciones estudiadas, así, en el apartado “Puntos fuertes y débiles en las competencias profesionales” de dicho informe se dice:

El perfil competencial resultante indica que, en conjunto, los estudios universitarios están mayoritariamente orientados a formar profesionales en una disciplina concreta, dotados de habilidad para colaborar con otros profesionales y con buena capacidad para el aprendizaje continuado. No obstante, aparecen algunas diferencias destacables por tipos de titulación en cuanto al nivel alcanzado por los graduados en estas competencias profesionales y, especialmente, en la contribución de sus estudios universitarios a la consecución de dicho nivel competencial (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2008, p. 29).

Este hecho se repite tanto en el análisis de los puntos débiles como en los puntos fuertes. Por ejemplo, en cuanto a la capacidad para utilizar herramientas informáticas, los resultados fueron (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación, 2008, p. 33):

Los graduados de carreras Técnicas poseen los niveles medios más altos (6.0 y 5.8 en ciclo largo y corto, respectivamente) y son también quienes señalan mayores

contribuciones de sus estudios en la adquisición del nivel competencial (4.1 y 3.7, respectivamente).

En este trabajo intentamos saber si estas diferencias encontradas en el proceso previo a la implantación de las competencias genéricas se mantienen tras su aplicación.

Método

Participantes

Para conocer esta valoración se realizó un on-line entre todos los profesores de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El número de profesores e investigadores alcanza los 1.600 (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2011), de los que contestaron dicha encuesta 366, es decir cerca del 23%. La distribución por área de conocimiento de los participantes se puede ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los Participantes por Áreas de Conocimiento.

Área de conocimiento	Contestados (n)	Completo (n)
Ciencias	62	60
Arte y humanidades	68	68
Ciencias de la Salud	50	50
Ciencias Sociales y Jurídicas	120	118
Ingeniería y Arquitectura	66	64
Total	366	360

Procedimiento, diseño y variables de medida

Se planificó un cuestionario en el que se pedía a profesores e investigadores sobre su valoración de la aplicación en su labor docente de la enseñanza de las competencias genéricas. Para ello se procedió se envió a toda la población de profesores e investigadores de la ULPGC un cuestionario con el objeto de conocer su valoración de las competencias generales del título. Los participantes fueron conducidos a responder on-line a dicho cuestionario. El cuestionario creado ad hoc planteaba a los participantes as cuestiones que debían responder eran:

A) ¿Conoce las competencias genéricas que deben adquirirse durante la obtención del grado universitario? 1 = Nada; 2 = Un poco; 3 = Bastante; 4 = Totalmente.

B) Por favor, puntúe del 1 al 5 las siguientes afirmaciones (1 = *Totalmente en desacuerdo*, a 5 = *Totalmente de acuerdo*):

- Las competencias genéricas implican un aumento de la burocracia (negativa).
- Educar por competencias es hacer lo de siempre pero cambiándole el nombre (negativa).
- Las competencias genéricas contribuyen a una mejor formación del alumno (positiva).
- Las competencias genéricas unifican criterios en la programación de las materias (positiva).
- Las competencias genéricas no variarán para nada el trabajo en el aula (negativa).
- Las competencias genéricas harán más realista y eficaz la formación del alumno (positiva).

C) ¿Cree que las nuevas tecnologías aplicadas a la docencia pueden ayudarle a conseguir estas competencias? (1 = *Nada*; 2 = *Un poco*; 3 = *Bastante*; 4 = *Totalmente*).

Además de estas preguntas relacionadas con la temática del estudio, se formularon otras dirigidas a recabar datos profesionales y sociodemográficos, a saber:

- Departamento al que pertenece.
- Antigüedad en el mismo (en años).
- Tipo de vinculación con la ULPGC: funcionario/contratado.

Resultados

Todas las respuestas se han agrupado por áreas de conocimiento y se ha estudiado tanto la media aritmética de cada valoración como la desviación típica, buscando encontrar no sólo el valor medio sino la distribución de las distintas valoraciones en cada rango de datos.

La experiencia en años del profesorado participante es muy cercana a los 15 años (ver Tabla 2), y no es muy distinta en las diferentes áreas de conocimiento. La ULPGC es una universidad relativamente joven, ya que, aunque se crea en 1989, esta universidad se creó a partir de la integración de la Universidad Politécnica de Las Palmas y diferentes facultades que dependían hasta entonces de la Universidad de La Laguna. Este hecho se comprueba al observar que es el área de conocimiento de

Ingeniería y Arquitectura la que ofrece una mayor experiencia en sus profesores (17.6 años de media).

Tabla 2. Años de Experiencia del Profesorado Participante por Áreas de Conocimiento.

Área de conocimiento	Años de experiencia
Ciencias	16.9
Arte y humanidades	11.28
Ciencias de la Salud	12.56
Ciencias Sociales y Jurídicas	16.31
Ingeniería y Arquitectura	17.63
<i>M</i>	14.94
<i>DE</i>	2.53

En cuanto a la categoría profesional (ver Tabla 3), los profesores que participaron en el estudio se dividen en 196 funcionarios, con cerca de 20 años de antigüedad, y 164 contratados con la mitad de antigüedad que el primer grupo.

Tabla 3. Años de Experiencia del Profesorado Participante por Categoría Profesional.

Categoría profesional	Participantes (<i>n</i>)	Antigüedad (años)
Funcionarios	196	19.61
Contratados	164	9.67
No contestan	6	

Tabla 4. Resultados de la Encuesta según el Área de Conocimiento.

Área de conocimiento	A	B						C
		1	2	3	4	5	6	
Ciencias	2.81	3.42	2.81	3.03	2.94	2.7	2.77	2.97
Arte y humanidades	2.63	3.21	2.62	3.3	3.57	2.6	3.2	2.97
Ciencias de la Salud	2.92	2.04	2.13	3.63	3.54	2.21	3.5	3.29
Ciencias Sociales y Jurídicas	2.93	3.04	2.54	3.33	3.34	2.74	3.16	3.07
Ingeniería y Arquitectura	2.97	3.19	2.66	3.61	3.125	2.28	2.97	3.03
<i>M</i>	2.85	2.98	2.55	3.38	3.30	2.51	3.12	3.07
<i>DE</i>	0.12	0.54	0.26	0.25	0.27	0.24	0.27	0.13

Según el área de conocimiento, y la categoría profesional los resultados de la encuesta se muestran en las tablas 4 y 5.

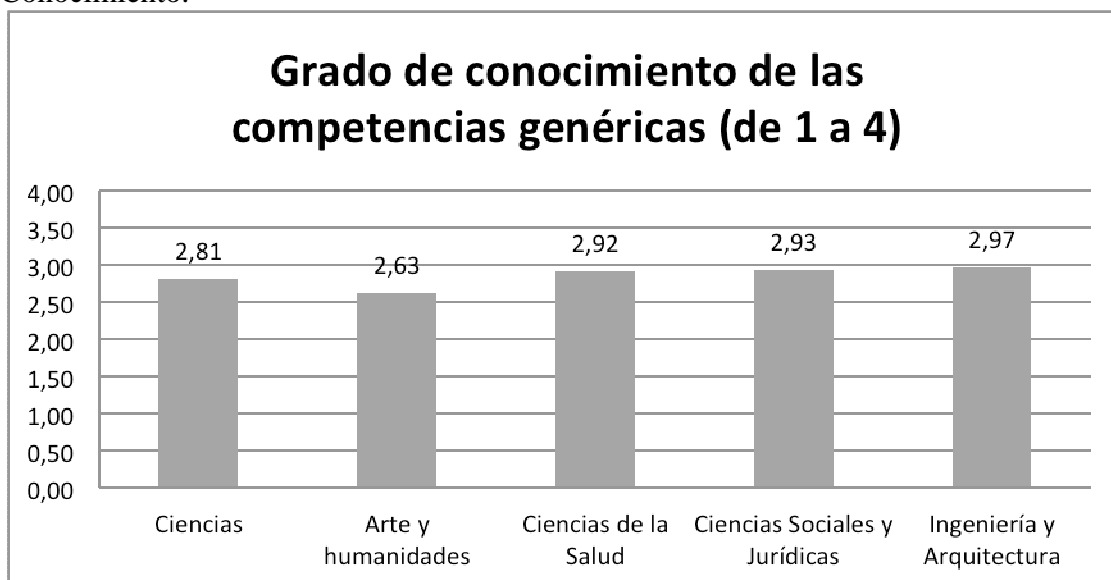
Tabla 5. Resultados de la Encuesta según la Categoría Profesional.

Categoría profesional	A	B						C
		1	2	3	4	5	6	
Funcionarios	2.98	2.97	2.68	3.36	3.22	2.57	3.06	3.05
Contratados	2.70	3.04	2.40	3.37	3.42	2.49	3.19	3.11
M	2.83	3.00	2.54	3.37	3.32	2.53	3.12	3.08
DE	0.20	0.05	0.19	0.00	0.14	0.06	0.09	0.04

Nota. A, B y C se corresponde con las preguntas descritas en la subsección procedimiento, diseño y variables de medida.

Sobre el grado de conocimiento de las competencias genéricas (ver Figura 1), el resultado medio fue de 2.85, es decir, cercano al 3, que significa bastante. Este conocimiento no varía mucho de unas áreas de conocimiento a otras (los valores extremos son 2,63 en el área de Arte y Humanidades, y 2.97 en el área de Ingeniería y Arquitectura).

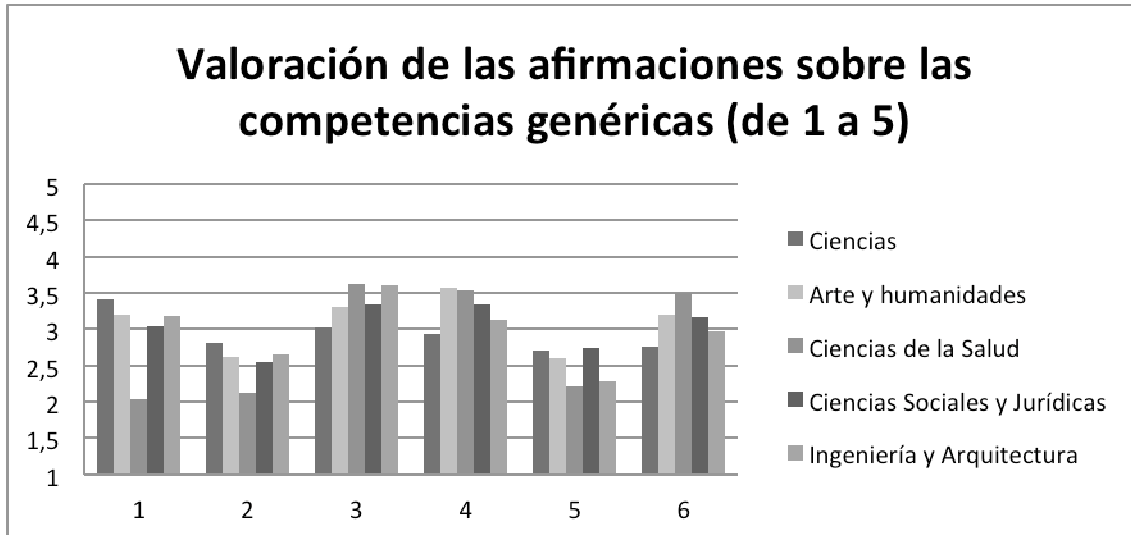
Figura 1. Grado de Conocimiento de las Competencias Genéricas por Área de Conocimiento.



En cambio, sobre el reconocimiento del efecto de estas competencias (ver Figura 2), existen serias diferencias entre las distintas áreas de conocimiento: mientras las respuestas del área de Ciencias de la Salud inciden sobre en una alta consideración de las competencias genéricas, en las áreas de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura esta

valoración no es muy positiva, sobre todo en lo que implica el aumento de tareas burocráticas que el profesorado de estas áreas relaciona con estas competencias genéricas.

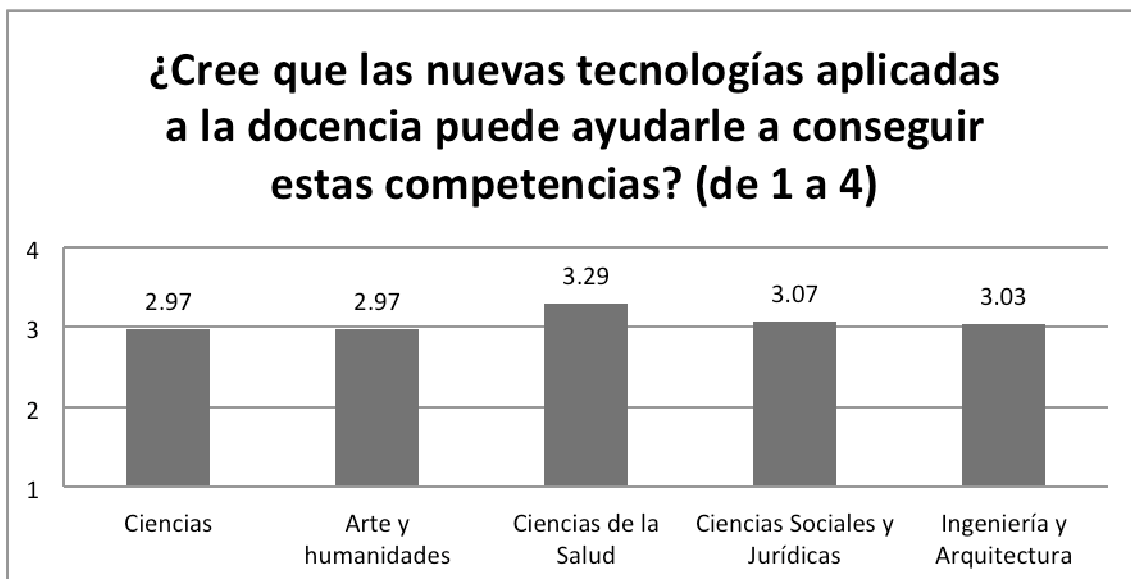
Figura 2. Valoración de las Competencias Genéricas por Áreas de Conocimiento.



Nota. Los números de la abscisa de 1 a 6 se corresponden con las preguntas de valoración de las competencias genéricas presentadas en la pregunta B (ver subsección procedimiento, diseño y variables de medida).

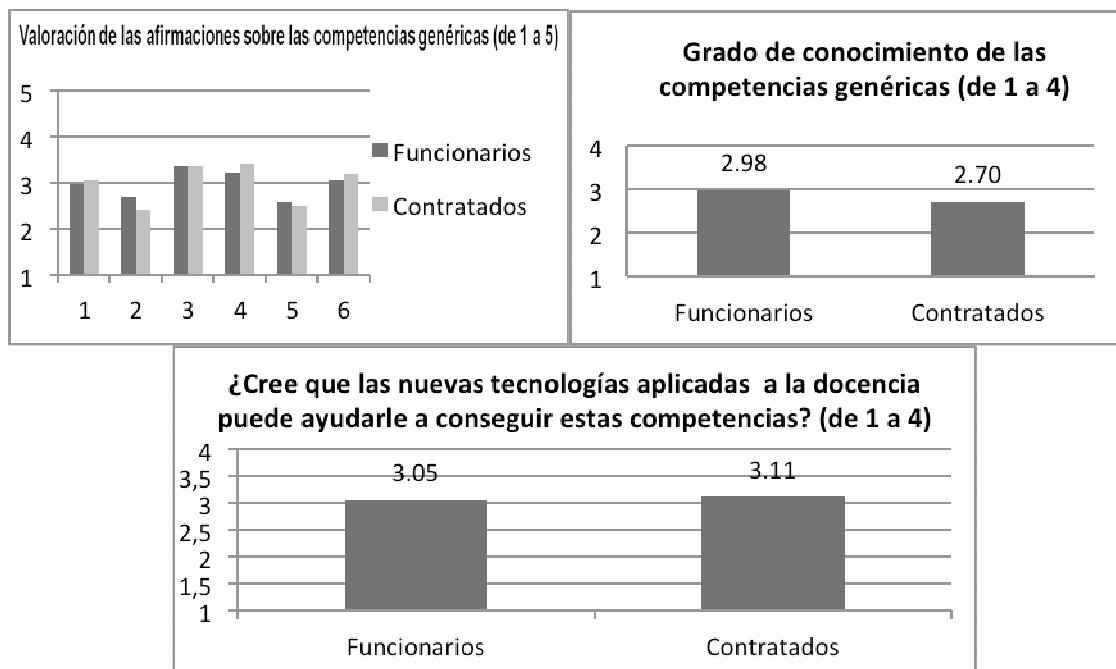
A la pregunta sobre si las nuevas tecnologías facilitan la consecución de estas competencia genéricas, en todas las áreas de conocimiento la respuesta fue cercana al 3, es decir, bastante, sin grandes diferencias entre las distintas áreas estudiadas (ver Figura 3).

Figura 3. Nuevas Tecnologías y Competencias Genéricas.



Desde el punto de vista de la categoría profesional del profesorado, contratados o funcionarios, el análisis ha reflejado una falta de relación casi absoluta entre estos aspectos y el grado de conocimiento sobre las competencias generales, su valoración, o la ayuda de las nuevas tecnologías en su consecución (ver Figuras 4).

Figura 4. Valoración, Grado de Conocimiento y Papel de las Nuevas Tecnologías sobre las Competencias Genéricas según la Categoría Profesional del Profesorado.



En todos los casos, el aspecto peor ponderado por el profesorado ha sido el aumento de la burocracia que se relaciona generalmente con la aplicación de las competencias genéricas, y en general con cualquier novedad educativa. Por el contrario, los aspectos más valorados de esta nueva concepción de la docencia universitaria son la mejor formación del alumnado y la unificación de criterios en la programación de materias, tanto en una misma universidad como entre todas las instituciones implicadas.

Discusión

De las respuestas recogidas se extraen dos ideas básicas que pueden relacionarse con las distintas áreas de conocimiento. La relación más clara entre los parámetros estudiados (área de conocimiento, años de experiencia, categoría profesional) y la valoración de las competencias generales se aprecia en las áreas de conocimiento y no en otros aspectos temporales que, a priori, pudieran parecer también significativos. La visión del profesor funcionario con muchos años de experiencia, menos abierto a

novedades y más escéptico que sus compañeros jóvenes y emprendedores, según nuestros datos queda totalmente desechada, existiendo una igualdad muy acentuada entre unos y otros en cuanto a la valoración de las competencias, su grado de conocimiento y su relación con las nuevas tecnologías.

Como ya se apuntó, existen diferencias importantes entre las distintas áreas de conocimiento no tanto en su grado de comprensión, ni en la visión del papel que las nuevas tecnologías deben tener en la implantación de las competencias genéricas, sino en la valoración de las mismas.

Este aspecto puede tener más que ver con la forma y el sistema llevado a cabo en la implantación, que con las propias competencias. La valoración que los profesores universitarios tengan de la aplicación de las nuevas programaciones, donde las competencias genéricas tienen gran importancia, será mejor o peor según haya sido la experiencia de cada cual en este proceso de implantación europeo. De esta manera cobra especial interés la forma en que se realiza la transición, casi más que el proceso mismo, la forma en que se participa en el mismo, el liderazgo que desarrollen los profesores, etc.

La prueba evidente de que la implicación del docente en el desarrollo de las competencias genéricas depende más de aspectos organizativos de los centros, institutos, etc., que de cuestiones intrínsecas es que a pesar de que existe esta relación entre valoración y áreas de conocimiento, no se trata de una diferencia entre estudios humanísticos versus científicos, o entre técnicas vs. teóricas, ya que si la mejor valoración la presenta el área de Ciencias de la Salud, la peor la ostenta el área de Ciencias. Ambas áreas son quizá las más próximas entre las analizadas, incluso con la posibilidad de contar en las dos con profesores con la misma formación inicial. La diferencia se produce por aspectos administrativos y organizativos (departamentos, facultades, etc.) y no académicos (ciencias, letras, técnicas, etc.).

La valoración que el aprendizaje por competencias tiene entre los profesores de la ULPGC, es por tanto positiva, y será mejor o peor para cada docente según haya sido experiencia en el proceso de implantación.

Referencias

- Alonso-Marín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: Comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 119-140.
- Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2004). *III y última convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado*, Madrid
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. (2008). *Informe Estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral. Proyecto REFLEX*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre por el que se Establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. *BOE*, 2007(260), 44037-44048.
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>
- Coronado, M. (2008). *Competencias docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Miguel, M. de (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Delors, J., Al-Mufiti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Canós, L., Ramón, F., y Santandreu, C. (2009). *Grupo de Trabajo E-40: Competencias digitales en el puesto de trabajo. Ventajas y desventajas del uso de las nuevas tecnologías en la adquisición de competencias profesionales*. Recuperado de <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/ventajas-y-desventajas-del-uso-de-las-nuevas-tecnologias-en-la-adquisicion-de-competencias-profesionales/900/>
- Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad de Zaragoza (2008). *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Sánchez-Elvira A., López-González, M. A., y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
- Perrenoud, P. (2008). *La Universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias*. Barcelona: Octaedro.
- Riesco-González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad: Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- The Tuning Educational Structures in Europa Project. (2002). Recuperado de http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tuning.pdf
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (2011). *La ULPGC en cifras. 2010*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Villa, A., y Poblete, M. (Dirs.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Instrucciones

Envíos de artículos

La *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* publica artículos en español o inglés de carácter científico en cualquier temática de la Psicología y Salud. Es, por tanto, el objetivo de la revista la interdisciplinariedad. Los artículos han de ser originales (los autores se responsabilizan de que no han sido publicados ni total ni parcialmente) y no estar siendo sometidos para su evaluación o publicación a ninguna otra revista. Las propuestas de artículos han de ser enviadas en formato electrónico por medio de correo electrónico al director o a los editores asociados acorde a la temática que coordinan. El envío por correo postal sólo se admitirá en casos debidamente justificados a la dirección de la revista (Ramón González Cabanach, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Universidad de A Coruña, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Campus de Oza, 15006, A Coruña, España).

Revisión

Los trabajos serán revisados en formato de doble ciego, siendo los revisores anónimos para los autores y los autores para los revisores. Los revisores serán externos e independientes de la revista que los seleccionará por su experiencia académica, científica o investigadora en la temática objeto del artículo.

Copyright

El envío de trabajos a la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* lleva implícito que los autores ceden el copyright a la revista para su reproducción por cualquier medio, si éstos son aceptados para su publicación.

Permisos y responsabilidad

Las opiniones vertidas así como sus contenidos de los artículos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan la opinión ni la política de la revista. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación o experimentación con humanos y animales, y sean acordes a la deontología profesional.

Estilo

Los trabajos deberán ajustarse a las instrucciones sobre las referencias, tablas, figures, abstract, formato, estilo narrativo, etc. descritas la 6ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association (2009). Los manuscritos que no se ajusten al estilo APA no se considerarán para su publicación.

CONTENIDOS / CONTENTS

Artículos / Articles

- Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES
(Evolution of doctorate legislation in the EHEA countries)
Tania Ariza, M. Paz Bermúdez, Raúl Quevedo-Blasco y Gualberto Buela-Casal 89
- Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad
(Quality of employability in graduates with disability)
Amparo Oliver, Patricia Sancho y Laura Galiana 109
- Estudio bibliométrico de la investigación educativa en las universidades de Andalucía en el SSCI (2002-2010)
(Bibliometric study of educational research at the universities of Andalusia in SSCI (2002-2010))
Alexander Maz-Machado, Noelia Jiménez-Fanjul, Pilar Gutiérrez-Arenas, Cristina Adrián, Mónica Vallejo y Natividad Adamuz-Povedano 125
- ¿Existe relación entre los perfiles de investigación de los IPs y la calificación de sus propuestas de investigación? El caso de ciencias sociales.
(Is there a relationship between the research profiles of head researches and qualification of their research proposals? The case of social sciences)
Susana Sánchez-Gil y Elías Sanz-Casado 137
- Auto-percepción del conocimiento en educación superior
(Self-perception of knowledge in higher education)
María Consuelo Sáiz-Manzanares y René Jesús Payo-Hernanz 159
- Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género
(Academic achievement and self-concept in secondary school students by gender)
Sandra Costa y Carmen Tabernero 175
- Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia
(Professors' assessments of the required generic competences: their effect on teaching)
M. Teresa Cáceres-Lorenzo y Marcos Salas-Pascual 195
- Supervisors and students conceptions of the nature and value of the doctorate
(Concepciones de estudiantes y directores de la naturaleza y el valor del doctorado)
Ana V. Baptista and Isabel Huet 211