

Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación

The powers in the new generation of college students: Innovation experience

Ramos, G.
Chiva, I.
Gómez, M^a. B.

Universitat de València (España)

Ramos, G.
Chiva, I.
Gómez, M^a. B.

Universitat de València (España)

Resumen

Esta contribución presenta una experiencia de innovación docente dedicada al desarrollo de competencias básicas en el estudiante universitario mediante la activación de prácticas educativas y procedimientos evaluativos que buscan promover y maximizar diversas competencias. Dicha experiencia ha sido implementada en distintas titulaciones de la Universitat de València durante los cursos académicos 2011-12, 2012-13, 2013-14 y 2014-15. Participan en el estudio 1285 estudiantes a través de un muestreo accidental por accesibilidad.

Abstract

This contribution presents an innovative teaching experience dedicated to developing core competencies in the university student by activating educational practices and evaluation procedures that seek to promote and maximize various competencies. This experience has been implemented in different degrees of the University of Valencia during the academic years 2011-12, 2012-13, 2013-14 and 2014-15. Participating in the study 1285 students through accidental sampling accessibility. After developing a survey methodology based on descriptive-exploratory analyzes

Tras el desarrollo de una metodología de encuesta basada en análisis descriptivos-exploratorios los datos recabados nos permiten conocer cuál es el grado de dominio percibido por los jóvenes universitarios en torno a las siguientes competencias básicas: aplicación de conocimientos, argumentación, resolución de problemas, análisis de información, comunicación, aprendizaje autónomo, sentido ético, creatividad, trabajo en equipo y evaluación. Todo ello con la finalidad de avanzar en la mejora de los procedimientos de evaluación del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Como conclusiones del estudio se extrae que no se aprecian diferencias relevantes en cuanto al sexo de los estudiantes, que los universitarios se consideran menos capaces en la identificación de las propias necesidades formativas y en la gestión de estrategias educativas para la formación autónoma, así como en el afrontamiento de las actividades de una forma original y novedosa, entre otras.

Palabras clave: habilidad, estudiante universitario, aprendizaje, evaluación, innovación pedagógica.

data collected allow us to know what is the degree of control perceived by university students around the following core competencies: application of knowledge, reasoning, problem solving, analysis information, communication, autonomous learning, ethical sense, creativity, teamwork and evaluation. All this in order to move forward in improving the procedures for evaluating learning of college students. As conclusions of the study is drawn that no relevant differences were found in gender of students, the university is considered less able to identify their own training needs and management of educational strategies for the autonomous training and in coping with the activities of an original and innovative way, among others.

Key words: skills, university students, learning, evaluation, teaching method innovations.

Introducción

Esta experiencia de innovación educativa se origina tras la participación de un grupo de docentes de la Universitat de València en un Proyecto Interuniversitario de Excelencia denominado *Re-evalúa: Reingeniería de la e-evaluación, tecnologías y desarrollo de competencias en profesores/as y estudiantes universitarios* dirigido por el grupo de investigación EVALfor de la Universidad de Cádiz (2009-2013). A partir de dicha colaboración y de acuerdo con el interés y motivación suscitado se consideró necesario continuar con dicho objeto de estudio desde el contexto propio y desde la plataforma virtual de formación de código abierto. LRN denominada Aula Virtual¹ de la Universitat

¹ Recuperado de <http://aulavirtual.uv.es>

de València suscribiendo distintas convocatorias de proyectos de innovación educativa que se realizan en la citada institución – ver Tabla 1 –.

Tabla 1. Contexto de experiencia de innovación docente del grupo de profesores/as.

<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto EVAL-AULA (2011-2012). Desarrollo y metodología de la e-Evaluación para su integración en Aula Virtual.
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto EVAL-AULA II. (2012-2013). Implementación de la metodología de la e-Evaluación en la plataforma de Aula Virtual.
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto EVAL-AULA III. (2013-2014). Optimización de los procesos e-evaluativos en el aula virtual.
<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto EVAL-AULA IV. (2014-2015). Avance en la mejora de la e-evaluación a través de Aula Virtual en la Universitat de València y estudio de dichos procesos en otras universidades.

Fuente: Elaboración propia

En el marco universitario actual las posibilidades y expectativas de la innovación docente abarcan un amplio horizonte reflejado, *grosso modo*, en hechos como pasar de centrarse en la enseñanza para hacerlo en el aprendizaje del estudiante, revisión de competencias de aprendizaje, ajustes en los contenidos de las materias, con las metodologías docentes, en las formas diversas de evaluar, en los instrumentos o técnicas evaluativas, etc. A lo largo de estos cuatro años el grupo de docentes, participante en este estudio, se ha consolidado encaminando sus logros hacia un mayor conocimiento y uso de la plataforma virtual de formación Aula Virtual (AV), en el diseño y creación de instrumentos consensuados y validados para la e-evaluación del aprendizaje del estudiante, en la discusión y sistematización de cuestiones relacionadas con la planificación de tareas a desarrollar en distintos momentos de la impartición de las asignaturas, etc. (Chiva *et al.*, 2013; Gómez Devís, 2015; Moral *et al.*, 2014). En este sentido, creemos al igual que Pozuelos, Rodríguez y Travé (2012) que es necesario trabajar de manera interdisciplinar algunos contenidos como son: las estrategias de innovación educativa, los dispositivos digitales para la enseñanza y el aprendizaje, la dinámica de aprendizaje compartido, el diseño y la planificación de proyectos, el tratamiento de informaciones plurales, la utilización de bases de datos y argumentos, y el análisis crítico y reflexivo de la realidad compleja educativa. Es decir, en la necesidad de que el trabajo de innovación en ámbitos universitarios se desarrolle en colaboración, puesto que facilita la transferencia de contenidos en las distintas titulaciones (Fernández *et al.*, 2014).

Estado de la cuestión y objetivos

Si bien es cierto que desde hace unos años las investigaciones o las experiencias de innovación educativa dedicadas a la universidad española han permitido detectar fenómenos como la masificación, el retraso en los estudios o su abandono, las características personales y contextuales que rodean al estudiante antes de su incorporación a la escena superior (nivel socio-económico, situación familiar, centro educativo de procedencia, etc.) son también muchas las que persiguen mostrar a los estudiantes tal y como son, cómo aprenden, qué esperan del profesorado y de la vida académica (Ariño, 2008; Boza y Toscano, 2012; Bretones, 2009; Fernández y González, 2012; Gargallo *et al.*, 2012; Giné, 2009; Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013b).

Obviamente las actuales generaciones de universitarios son muy distintas de las que formaron parte en su día quienes hoy son sus profesores. Tal vez el rasgo más

definitorio de esta nueva etapa sea la creciente heterogeneidad de sus perfiles. En palabras de Ariño (2008) la universidad ha seguido un proceso de crecimiento que la sitúa al filo de un servicio universal y este cambio de modelo también debe atender la emergencia de un nuevo tipo de universitario: creciente feminización, aunque con disparidad en función de áreas, movilidad geográfica (nacional e internacional), distintos regímenes de dedicación al estudio (a tiempo completo o parcial) en función de diversas estrategias personales, diversidad de clases sociales y horizontes laborales, etc. En este sentido, no cabe duda de que el oficio de estudiar y aprender en la universidad, es decir, la relación entre la educación superior y la vida de las personas se ha visto transformada sustancialmente, ya no sólo comprende una etapa intensa al inicio de la vida retrasando de manera indefinida la emancipación, sino que incluye el aprendizaje como una dimensión permanente de la existencia personal.

Ante esta nueva escena son realmente necesarias experiencias educativas con informaciones renovadas que aseguren y balicen el desempeño de una educación superior de calidad. Por un lado, desde una óptica centrada en el estudiante, se requiere revisar la capacidad para gestionar la nueva dedicación (incorporación a la universidad, concepción del proceso de aprendizaje, socialización implícita, grado de presencia, redes de amistad, etc.) sin desdeñar la dimensión afectiva (motivación, implicación o compromiso). Por otro, desde la perspectiva institucional resultan esenciales las aportaciones vinculadas a las características de la enseñanza (prácticas pedagógicas, concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, evaluación, organización del tiempo, etc.), los recursos organizativos, planificación y estructura de los planes de estudios, etc. Asimismo no hay que olvidar que ambas posiciones persiguen el desarrollo de competencias transferibles y adaptables para el aprendizaje para toda la vida de nuestros estudiantes: resolución creativa de problemas, formulación de preguntas, búsqueda de información relevante y su uso eficaz, así como realización de juicios reflexivos, desarrollo del pensamiento crítico o fomento del aprendizaje autónomo, entre otras.

En esencia, la universidad del siglo XXI parte de la implicación del binomio enseñanza-aprendizaje. Y aunque algunas voces (Ariño, 2008; Giné, 2009), hasta hace poco, señalaban que ante la proliferación de estudios sobre el pensamiento del profesorado universitario escaseaban las investigaciones interesadas en el pensamiento del alumnado, recientes publicaciones (Boza y Toscano, 2012; Fernández y González, 2012; Gargallo *et al.*, 2012; Rodríguez *et al.*, 2012) muestran de manera más que notable cómo se enfrentan y resuelven los estudiantes al proceso de aprender en la universidad. En ellas se comparte una visión integradora, dinámica, en la que predomina el uso estratégico de los diversos procedimientos que se movilizan para aprender. Las claves son consciencia, intencionalidad, flexibilidad, manejo de recursos, vinculación al contexto y capacidad de supervisión, evaluación y autorregulación; actuación metacognitiva, en definitiva.

Siguiendo la estela arriba propuesta, el objetivo principal de esta experiencia es conocer cuál es el nivel competencial percibido por los estudiantes sobre un conjunto de competencias básicas de aprendizaje. Para concretar y obtener valiosos detalles de este amplio objetivo atendemos a tres metas específicas:

- Describir las características de las competencias básicas de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

- Estudiar las diferencias en las competencias de aprendizaje entre hombres y mujeres.
- Discernir si existen diferencias significativas entre los distintos cursos de los grados que han participado en este estudio.

Método

Participantes

Los participantes en esta experiencia se eligieron mediante un muestreo no probabilístico e intencional, seleccionados por criterios de accesibilidad y representatividad. Concretamente la muestra la constituyen 1285 estudiantes de la Universitat de València matriculados en distintas titulaciones o grados desde el curso 2011/12 hasta el curso actual 2014-15. En lo referente a sus características, nos encontramos con un 80,4% de mujeres y un 19,6% de hombres siendo los estudiantes del grado en Pedagogía, como podemos apreciar en la Tabla 2, los que mayor representación obtienen en la muestra.

Tabla 2. Estadísticos Titulaciones.

Titulación	N	% Válido	% acumulado
Grado en Pedagogía	492	38,3	38,3
Grado en Información y Documentación	148	11,5	49,8
Grado en Psicología	164	12,8	62,6
Grado en Magisterio (EI y EP)	138	10,7	73,3
Grado en Odontología	103	8,0	81,3
Grado en Educación Social	201	15,6	96,9
Grado en Óptica y Optometría	39	3,0	100,0
Total	1285	100,0	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las distintas titulaciones que conforman la muestra se observan a continuación, que son los estudiantes de segundo año de carrera (Pedagogía y Educación Social) quienes obtienen mayor representación –ver Tabla 3– .

Tabla 3. Estadísticos Curso.

Curso	N	% válido	% acumulado
Primero	163	12,7	12,7
Segundo	706	54,9	67,6
Tercero	296	23,0	90,7
Cuarto	120	9,3	100,0
Total	1285	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Por último, cabe señalar que este estudio se ha diseñado para recoger información sobre las competencias básicas de los estudiantes universitarios de distintas asignaturas y áreas de conocimiento; y ello supone manejar, de manera consciente, una diversidad

de contenidos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, estructuras teórico- prácticas, procedimientos de evaluación diversos, etc. –ver Tabla 4–. Así pues, las asignaturas con mayor número de encuestados son Metodología de Evaluación Educativa (19,1%) del grado de Pedagogía y Métodos de recogida de información (19,1%), impartida tanto en Pedagogía como en Educación Social. A continuación, con un 15,7% de participación se presenta la asignatura de Medición Educativa (Grado de Educación Social), seguida por Psicología de la Motivación y Emoción con un 12,8% (Grado de Psicología) y Catalogación automatizada (11,5%) del grado en Información y Documentación.

Tabla 4. Estadísticos Asignaturas.

Asignaturas	N	% válido	% acumulado
Metodología de Evaluación Educativa	246	19,1	19,1
Catalogación Automatizada	148	11,5	30,7
Psicología de la Motivación y Emoción	164	12,8	43,4
Odontopediatría	103	8,0	51,5
Medición Educativa	202	15,7	67,2
Lengua Española para Maestros	138	10,7	77,9
Fisiología Humana y Ocular	39	3,0	80,9
Métodos de Recogida de Información	245	19,1	100,0
Total	1285	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Instrumento. Diseño y procedimiento

Para la recogida de información se han adaptado y utilizado algunos ítems del autoinforme “Desarrollo de las competencias académico-profesionales de los estudiantes: COMPES” elaborado por el grupo de EVALfor de la Universidad de Cádiz (Gómez *et al.*, 2013a).

Concretamente, el COMPES tiene como objetivo obtener información sobre el nivel competencial percibido por los estudiantes sobre el desarrollo de un conjunto de competencias identificadas como básicas y que se ponen en juego mediante la participación del discente en el proceso de evaluación. Dicho instrumento fue diseñado y validado (validación aparente mediante juicio de expertos y validación de contenido en estudio piloto) obteniendo una fiabilidad, calculada mediante Alfa de Cronbach, de 0,944.

Dicho cuestionario se compone de 37 afirmaciones referidas a actuaciones relacionadas con diez competencias básicas. Las competencias son: Aplicación de conocimientos, argumentación, resolución de problemas, análisis de información, comunicación, aprendizaje autónomo (aprender a aprender), sentido ético, creatividad, trabajo en equipo y evaluación. Cada afirmación se acompaña de una escala para la valoración de la frecuencia de realización de cada actuación de 1 a 6 (1 nunca, 2 pocas veces, 3 algunas veces, 4 bastantes veces, 5 muchas veces y 6 siempre). Del constructo multidimensional de competencias seleccionadas en el autoinforme se destaca que no son exclusivas de un área de conocimiento; el listado se construye, básicamente, del

Proyecto Tunning (González y Wagenaar, 2003), los descriptores de Dublin (JQI, 2004) y su adaptación a la legislación española (RD 1393/2007).

Para este estudio en particular se ha implementado, el “Cuestionario de Competencias Básicas de Aprendizaje del Estudiante”. Se trata de una adaptación del COMPEs que pretende ajustarse a las características de la Universitat de València, así como una realización más sencilla y rápida para los estudiantes. En cuanto a sus características destacamos lo siguiente:

- 6 ítems que constituyen los campos de identificación de la muestra: edad, sexo, facultad, titulación, curso, asignatura.
- 20 atributos o ítems específicos que valoran las competencias básicas de los estudiantes –ver Tabla 5–. Cabe destacar que estas afirmaciones se presentan a los estudiantes de forma aleatoria, es decir, no se organizan por competencias.
- La escala de valoración utilizada se presenta en un rango del 1 al 7, donde 1 es Nunca; 2, Pocas veces; 3, Algunas veces; 4, Bastantes veces; 5, Muchas veces; 6, Siempre; y 7, No sabe/No contesta.

Este cuestionario se diseña e implementa online a través de la plataforma virtual de formación denominada Aula Virtual (AV). Se recoge la información durante las dos primeras semanas de clases presenciales, cuando todas las materias implicadas en el proyecto de innovación han comenzado su andadura. La participación en la encuesta es voluntaria, y cada docente señala en sus grupos la importancia del mismo en el desarrollo del proyecto Eval-Aula.

Análisis y discusión de los datos

Damos paso, a continuación, a la presentación de los datos cuantitativos. A partir de los resultados procedentes de las respuestas aportadas por los participantes, al “Cuestionario de Competencias Básicas de Aprendizaje del Estudiante” se construyó una matriz de datos utilizando el software estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 21. Concretamente:

- a. En primer lugar, se realizaron varios análisis descriptivos básicos por ítems o competencias mediante el cálculo de estadísticos como las frecuencias, medias y desviaciones típicas para conocer la percepción y valoración que los estudiantes tienen sobre sus competencias básicas de aprendizaje.
- b. En segundo lugar, se efectuaron distintos análisis diferenciales en función de la variable sexo y la variable curso. En el caso de la variable *sexo*, en un primer momento se llevó a cabo la Prueba de Homogeneidad de la Varianza (Test de Levene) con objeto de comprobar la posible existencia de diferencias internas entre los distintos grupos hombres y mujeres. Posteriormente, se realizó la prueba T de Student para dos muestras y de esta manera comprobar la posible existencia de diferencias significativas entre los dos grupos. Por otro lado, en el caso de la variable *curso* se llevó a cabo el Análisis de Varianza (ANOVA). A partir de dichas pruebas se pretende conocer:

- si existen diferencias estadísticamente significativas entre la valoración que hacen las mujeres y los hombres universitarios en lo referente a sus competencias básicas de aprendizaje; y
- si existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones aportadas por los y las estudiantes por cursos en el que desarrollan dichas competencias.

Todos los contrastes se realizaron con un nivel de significación del 5%.

Estudio sobre las competencias básicas

A continuación se presenta la relación de atributos observados junto a los resultados globales obtenidos en cada uno de ellos -ver tabla 5-. En relación a las competencias mejor valoradas por los y las estudiantes participantes en este estudio, es decir, aquellas que consideran que realizan con mayor frecuencia en el desarrollo de su aprendizaje, observamos que:

- Trabajar en equipo y valorar e integrar las aportaciones de los compañeros/as ($\bar{X}=5,43$) son las más destacadas pues el 85,3% de ellos/ellas lo realizan muchas veces o siempre. Además, el 83,9% considera que al trabajar en equipo participa activamente muchas veces o siempre ($\bar{X}=5,35$), siendo tan solo el 0,4% los que piensan que no lo hacen o que lo hacen participando poco.
- Al enfrentarse a una tarea consideran que localizan, seleccionan y revisan la información necesaria para desarrollarla ($\bar{X}=4,90$) siempre o muchas veces, únicamente un 7,4% de los estudiantes universitarios piensan que lo hacen algunas o pocas de las veces. Asimismo, en lo referente a si resuelve de forma satisfactoria las tareas que se le plantean ($\bar{X}=4,78$). Por último, en cuanto a si extraen las ideas relevantes y útiles de la información de que disponen ($\bar{X}=4,75$), un 62,2% lo hace muchas veces o siempre, siendo solo un 10,3% los que lo hacen algunas o pocas veces

En el reverso de la moneda, las competencias que ofrecen los valores más bajos de la escala o aquellas que según los propios estudiantes desarrollan en menos ocasiones, se presentan dos que llaman poderosamente la atención -ver Tabla 5-, responder de forma original y novedosa cuando se enfrentan a las tareas académicas ($\bar{X}=4,22$) y percibir sensación de control sobre su propio proceso de aprendizaje ($\bar{X}=4,26$).

A modo de cierre, podemos concluir este análisis descriptivo y exploratorio global -ver Tabla 5- subrayando que las competencias mejor valoradas por el grupo son aquellas que hacen referencia al trabajo en equipo, al análisis de la información, a la resolución de problemas y a la evaluación; mientras que las que ofrecen valoraciones más bajas se relacionan con la creatividad y el aprendizaje autónomo.

Los docentes hemos de ser conscientes de la necesidad de implementar en nuestras sesiones de clases presenciales metodologías activas que favorezcan el aprendizaje autónomo apoyadas con herramientas como el contrato de aprendizaje donde los estudiantes, de forma sistemática, planificada y dirigida, van adquiriendo la capacidad de autonomía en su aprendizaje. Asimismo, creemos conveniente diseñar

tareas de aprendizaje o actividades evaluativas que evidencien productos de aprendizaje innovadores y creativos. Por lo que se hace imprescindible revisar los resultados de aprendizaje de las guías docentes y los criterios de evaluación de los mismos. Todo, ello a su vez, lo conseguiremos proponiendo actividades cercanas a su realidad, a la profesión y proponiendo retos e incertidumbres. Asimismo, si generamos procesos de evaluación en los que el estudiante participe como parte implicada en su propio aprendizaje generaremos mayor autonomía y autorregulación de su aprendizaje (Jiménez *et al.*, 2014).

Tabla 5. Descriptivos Cuestionario de Competencias Básicas de Aprendizaje del Estudiante.

Ítems	N	Media (\bar{X})	Desviación típica
Ítem 7. Resuelvo de forma satisfactoria las tareas que se me plantean	1281	4,78	0,828
Ítem 8. Soy capaz de encontrar aspectos de mejora de mis trabajos	1283	4,57	1,010
Ítem 9. Analizo y valoro el trabajo de los demás, mediante criterios claros y precisos	1276	4,44	1,100
Ítem 10. Aplico de forma correcta mis conocimientos a las tareas académicas	1279	4,64	0,842
Ítem 11. Discrimino de la información que dispongo las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son	1259	4,54	1,077
Ítem 12. Cuando me enfrento a las tareas académicas, intento responder de forma original y novedosa	1276	4,22	1,208
Ítem 13. La evaluación contribuye a mi aprendizaje y formación	1271	4,71	1,222
Ítem 14. La información que tengo disponible, la organizo y establezco relaciones significativas entre las ideas	1283	4,62	1,012
Ítem 15. Percibo sensación de control sobre mi propio proceso de aprendizaje	1265	4,26	1,126
Ítem 16. Extraigo las ideas relevantes y útiles de la información de la que dispongo	1283	4,75	0,948
Ítem 17. Valoro mi trabajo mediante criterios claros y precisos	1265	4,48	1,062
Ítem 18. Cuando me enfrento a las tareas tengo en cuenta diferentes perspectivas y formas de hacer	1276	4,32	1,097
Ítem 19. Adapto mi forma de comunicar a la audiencia a la que me dirijo	1268	4,68	1,161
Ítem 20. Cuando trabajo en equipo valoro e íntegro las aportaciones de los compañeros/as	1284	5,43	0,812
Ítem 21. Expongo y defiendo argumentos de forma convincente y constructiva	1268	4,45	1,000
Ítem 22. Cuando trabajo en equipo participo activamente	1284	5,35	0,850
Ítem 23. Identifico mis necesidades formativas	1245	4,60	0,996
Ítem 24. Elaboro argumentos y opiniones de forma clara y coherente	1276	4,51	0,914
Ítem 25. Cuando me enfrento a una tarea localizo, selecciono y reviso la información necesaria para desarrollarla	1281	4,90	0,941
Ítem 26. Cuando evalúo o valoro algo, identifico sus puntos fuertes y puntos débiles para tomar decisiones y mejorar el objeto evaluado	1270	4,65	1,041
<i>Media Total Cuestionario</i>	1285	4,67	0,566

Fuente Elaboración propia

Estudio sobre las competencias básicas de los estudiantes, diferencias entre hombres y mujeres.

Esta parte se dedica a avanzar un poco más en el estudio ahondando en los resultados aportados según la variable sexo de los estudiantes y la relación de competencias básicas observadas. En la Tabla 6 se muestra con detalle la distribución de los datos recabados, lo que nos permite apreciar cómo en los hombres y mujeres se repiten las mismas consideraciones en torno a las competencias mejor y peor valoradas; así pues, es lícito observar la importancia en el trabajo de dichas competencias sin distinción de la variable *sexo*. Las dimensiones mejor valoradas son para ambos casos y por este orden, las relacionadas con trabajo en equipo (ítem 20 y 22), resolución de problemas (ítem 7) y comunicación (ítem 19). Atendiendo a los atributos, que peores resultados arrojan han obtenido, tanto en varones como féminas, son creatividad (ítem 12 y 18), evaluación (ítem 9) y aprendizaje autónomo (ítem 15).

Tomando en consideración las diferencias entre hombres y mujeres, hemos aplicado el Test de Levene para analizar la existencia de diferencias en la varianza de los grupos que componen la muestra (hombres y mujeres). De acuerdo con los datos resultantes no existen diferencias significativas en la homogeneidad de la varianza, a excepción de los ítems 8 y 25. Así pues, ambos pueden considerarse como grupos homogéneos – ver Tabla 7–.

A continuación, la prueba T de Student nos muestra que del total de 20 competencias básicas consultadas se aprecia cómo las mujeres universitarias se consideran más competentes que los hombres en diez de ellas y mantienen similar valoración con los varones en tan solo una –ver Tabla 6–.

Tabla 6. Resumen resultados del Análisis Prueba T para los grupos establecidos en función del sexo.

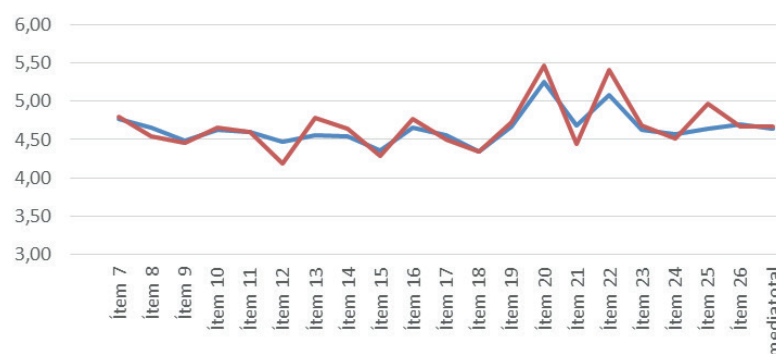
Ítems	Media (\bar{X}) Hombre	Media (\bar{X}) Mujer	Diferencias	Sig. (bil)
Ítem 7	4,77	4,80	-0,03	0,588
Ítem 8	4,65	4,55	+0,11	0,119
Ítem 9	4,48	4,45	+0,03	0,721
Ítem 10	4,63	4,66	-0,03	0,673
Ítem 11	4,60	4,59	0,00	0,982
Ítem 12	4,48	4,18	+0,30	0,001 (Si Sig.)
Ítem 13	4,55	4,78	-0,23	0,008 (Si sig.)
Ítem 14	4,54	4,64	-0,10	0,161
Ítem 15	4,36	4,29	+0,07	0,403
Ítem 16	4,66	4,77	-0,11	0,100
Ítem 17	4,56	4,50	+0,06	0,475
Ítem 18	4,34	4,34	+0,00	0,994
Ítem 19	4,67	4,72	-0,05	0,536
Ítem 20	5,26	5,47	-0,22	0,000 (Si sig.)
Ítem 21	4,68	4,44	+0,24	0,001 (Si Sig.)
Ítem 22	5,09	5,41	-0,32	0,000 (Si Sig.)
Ítem 23	4,62	4,69	-0,06	0,405
Ítem 24	4,58	4,51	+0,07	0,320
Ítem 25	4,64	4,97	-0,33	0,000 (Si sig.)
Ítem 26	4,69	4,67	+0,03	0,733
Media total	4,6425	4,6716	-0,03	0,464

Fuente: Elaboración propia

Al analizar pormenorizadamente estas diferencias, podemos observar que entre las competencias en las que se perciben diferencias de forma significativa según el sexo de los estudiantes ($\alpha = 0,01$) aparecen -ver tabla 6 y gráfica 1-:

- Creatividad. En el ítem 12 los universitarios se perciben más competentes cuando se enfrentan a las tareas académicas, intentando responder de manera original y novedosa (+0,30; $p = 0,001$).
- Evaluación. En el ítem 13 las universitarias consideran en mayor medida que la evaluación contribuye a su aprendizaje y formación (-0,23; $p = 0,008$).
- Análisis de la Información. En el ítem 25 las mujeres piensan que son más competentes que los hombres cuando localizan, seleccionan y revisan la información para desarrollar una tarea (-0,33; $p = 0,000$).
- Trabajo en equipo. En el ítem 20 las universitarias se muestran más proclives a integrar las aportaciones de los compañeros y compañeras (-0,22; $p = 0,000$). Asimismo, en el ítem 22, ellas perciben en mayor medida que cuando trabajan en equipo participan más activamente (-0,32; $p = 0,000$).
- Argumentación. En el ítem 21 los hombres se muestran más preparados para exponer y defender argumentos de forma convincente y constructiva (+0,24; $p = 0,001$).

En atención a estos resultados, existe un trabajo importantísimo a realizar en las aulas universitarias que tiene que ver con el desarrollo de metodologías docentes y tareas de aprendizaje que al diseñarlas tengan en cuenta y potencien la igualdad entre hombres y mujeres. Es decir, planificar de forma consciente en nuestras guías tareas no sexistas, tareas de trabajo en equipos inclusivos, que generen procesos de análisis de información y evaluación del aprendizaje compartido y cooperativo. Utilizando metodologías innovadoras basadas en la cooperación y generando procesos de co-evaluación. Además, se trataría de incorporar a nuestras guías docentes a través de las competencias transversales, contenidos no sexistas, jornadas específicas, materias... que visibilicen el papel de la mujer a nivel científico y universitario y generen procesos de inclusión y de igualdad en el aprendizaje universitario y por ende en el contexto profesional y en la sociedad.



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 1. Competencias Básicas. Diferencias entre universitarias (—) y universitarios (—).

Tabla 7. Prueba de muestras independientes. Variable Sexo.

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Item7	Si	0,361	0,548	-0,542	1283	0,588
	No			-0,530	373,613	0,596
Item8	Si	5,010	0,025	1,501	1283	0,134
	No			1,563	402,940	0,119
Item9	Si	2,035	0,154	0,358	1283	0,721
	No			0,370	398,773	0,712
Item10	Si	0,098	0,754	-0,422	1283	0,673
	No			-0,425	385,885	0,671
Item11	Si	2,602	0,107	0,023	1283	0,982
	No			0,022	362,904	0,982
Item12	Si	0,392	,531	3,465	1283	0,001
	No			3,468	383,299	0,001
Item13	Si	0,821	0,365	-2,645	1283	0,008
	No			-2,577	371,462	0,010
Item14	Si	0,543	0,461	-1,403	1283	0,161
	No			-1,388	377,921	0,166
Item15	Si	0,113	0,737	0,837	1283	0,403
	No			0,851	390,521	0,396
Item16	Si	0,273	0,602	-1,644	1283	0,100
	No			-1,645	383,304	0,101
Item17	Si	2,163	0,142	0,714	1283	0,475
	No			0,742	401,383	0,459
Item18	Si	0,387	0,534	-0,007	1283	0,994
	No			-0,007	387,742	0,994
Item19	Si	1,191	0,275	-0,620	1283	0,536
	No			-0,613	378,021	0,540
Item20	Si	3,298	0,070	-3,807	1283	0,000
	No			-3,644	364,225	0,000
Item21	Si	3,061	0,080	3,381	1283	0,001
	No			3,504	400,351	0,001
Item22	Si	1,909	0,167	-5,429	1283	0,000
	No			-4,956	347,059	0,000
Item23	Si	0,764	0,382	-0,833	1283	0,405
	No			-0,853	394,580	0,394
Item24	Si	0,018	0,894	0,994	1283	0,320
	No			0,986	379,368	0,325
Item25	Si	13,40	0,000	-4,963	1283	0,000
	No			-4,661	357,052	0,000
Item26	Si	0,026	0,872	0,341	1283	0,733
	No			0,337	377,805	0,736
Media total	Si	1,550	0,213	-0,732	1283	0,464
	No			-0,714	371,989	0,476

Fuente: Elaboración propia

Estudio sobre las competencias básicas de los estudiantes, diferencias entre cursos

Este último apartado abarca el análisis de la variable curso de la titulación en los resultados del cuestionario; en especial, apreciar las posibles diferencias entre los cuatro cursos de los nuevos planes de estudios.

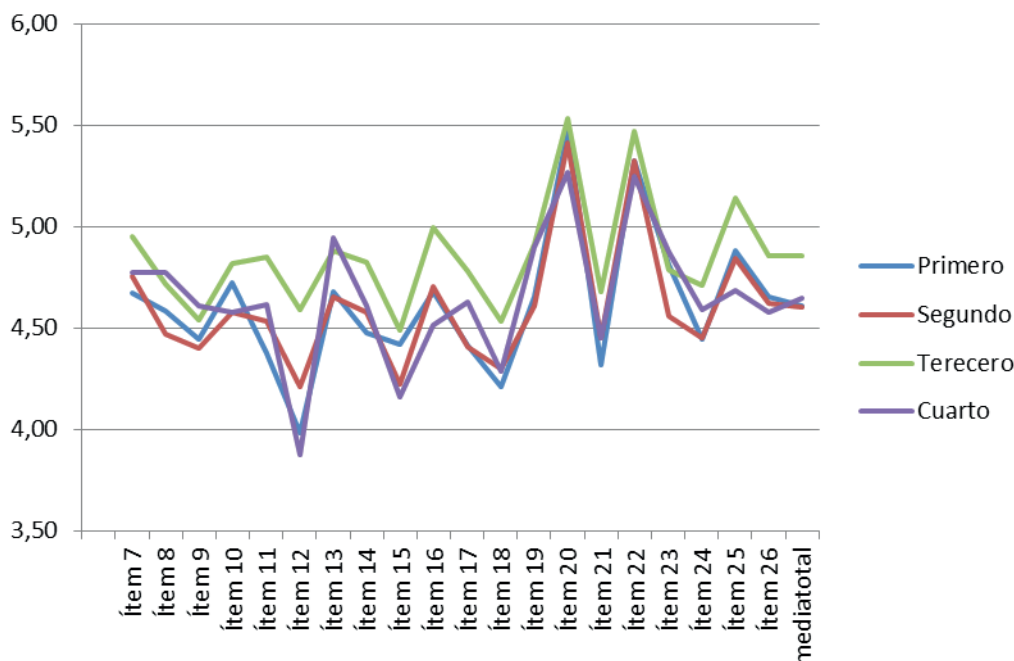
De manera general, las competencias que han obtenido mejores resultados en todos los cursos son las vinculadas al trabajo en equipo (ítem 20 y 22); por el contrario, las que menor valoración han obtenido son Creatividad (ítem 12 y 18), Argumentación (ítem 21) y Aprendizaje autónomo (ítem 15).

Si nos ceñimos a los datos presentados en la Tabla 8 y Gráfica 2 observamos que cada curso establece sus valoraciones de manera singular y distinta aunque es posible apreciar cierto consenso en el ítem 9 (Análisis y valoración del trabajo de los demás mediante criterios claros y precisos). En general, si analizamos las pruebas *post-hoc* observaremos que estas diferencias se producen en la mayoría de ítems entre el curso de tercero con el resto de grupos; ello obedece a que los y las estudiantes de tercero se perciben más competentes que el resto. Es importante anotar que las diferencias entre tercero y cuarto son menores que entre tercero con primero y segundo curso siendo estos últimos los que suelen valorarse más críticamente con respecto a sus competencias de aprendizaje – ver Tabla 8 y Gráfica 2–.

Tabla 8. Resumen resultados Análisis de Varianza para los grupos establecidos en función del curso.

Ítem/curso	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Sig.
Ítem 7	4,67	4,75	4,95	4,78	0,001 (Si Sig.)
Ítem 8	4,58	4,47	4,72	4,78	0,000 (Si sig.)
Ítem 9	4,44	4,40	4,54	4,61	0,141
Ítem 10	4,72	4,58	4,82	4,58	0,000 (Si Sig.)
Ítem 11	4,37	4,53	4,85	4,62	0,000 (Si Sig.)
Ítem 12	3,98	4,21	4,59	3,88	0,000 (Si Sig.)
Ítem 13	4,68	4,65	4,88	4,94	0,012 (Si Sig.)
Ítem 14	4,48	4,58	4,82	4,61	0,001 (Si Sig.)
Ítem 15	4,42	4,22	4,49	4,16	0,003 (Si Sig.)
Ítem 16	4,68	4,71	4,99	4,52	0,000 (Si Sig.)
Ítem 17	4,41	4,41	4,78	4,63	0,000 (Si Sig.)
Ítem 18	4,21	4,30	4,53	4,28	0,006 (Si Sig.)
Ítem 19	4,65	4,61	4,92	4,90	0,001 (Si Sig.)
Ítem 20	5,47	5,41	5,53	5,27	0,015 (Si Sig.)
Ítem 21	4,32	4,45	4,68	4,45	0,002 (Si Sig.)
Ítem 22	5,33	5,32	5,47	5,25	0,038 (Si Sig.)
Ítem 23	4,81	4,56	4,78	4,88	0,000 (Si Sig.)
Ítem 24	4,44	4,45	4,71	4,59	0,000 (Si Sig.)
Ítem 25	4,88	4,84	5,14	4,68	0,000 (Si Sig.)
Ítem 26	4,65	4,62	4,86	4,58	0,008 (Si Sig.)
Media total	4,61	4,60	4,85	4,65	0,000 (Si Sig.)

Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2. Diferencias entre cursos y grado de competencias.

A medida que van adquiriendo más aprendizajes en el contexto universitario la autopercepción de los estudiantes sobre sus competencias de aprendizaje aumentan. Exactamente primero y segundo se perciben menos competentes mientras que tercero, sobre todo, y cuarto se autovaloran más positivamente. Lo que supone, por un lado, que deberíamos generar desde primero, una materia cero, jornadas, talleres de formación específicos o seminarios que tengan como núcleo central “el aprendizaje en el contexto universitario y sus características específicas”. Por otro lado, creemos que en cuarto las competencias de aprendizaje se perciben menores que en tercero ya que la inminente finalización de sus estudios genera desasosiego, inquietudes y dudas respecto a lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido.

Conclusión

Antes de presentar las conclusiones es conveniente subrayar la decisión del equipo de docentes en la elección metodológica de la encuesta como instrumento para la recogida de información. A nuestro juicio, se trata de una actuación estratégica que propicia la reflexión sobre los distintos niveles de la competencia percibida por el estudiante; en otras palabras, con este enfoque metodológico no sólo se pretende recopilar datos valiosos sobre las competencias básicas de los universitarios, sino que la propia realización del cuestionario supone la activación y desarrollo de estrategias metacognitivas que favorecen la autorregulación del proceso de aprendizaje (Bartman y Ruijs, 2011; Gómez *et al.*, 2013b) convirtiéndose todo ello en una tarea evaluativa orientada hacia el aprendizaje estratégico.

Tras los resultados aquí presentados, en cuanto al primer objetivo, hemos podido comprobar cómo los estudiantes perciben distintos valores o grados de competencia en aquellas consideradas como básicas y relacionadas con:

- los conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten aplicar dichos conocimientos, la aplicación de los conocimientos a las actividades y tareas que se les requieren en las aulas universitarias, reconociéndolos y seleccionándolos para solventar las situaciones de aprendizaje (Competencia: Aplicación de Conocimientos).
- La elaboración de argumentos y opiniones de forma clara y coherente; así como exponer y defender sus argumentos de forma convincente y constructiva (Competencia: Argumentación).
- La resolución de forma satisfactoria los problemas y tareas planteadas (Competencia: Resolución de Problemas).
- La discriminación entre las ideas relevantes y pertinentes de las que no lo son, transmitiendo y compartiendo la información y opiniones de forma clara, por escrito y oralmente; adaptando su comunicación a la audiencia a la que se dirige; siendo receptivos y empáticos con las ideas y opiniones de los demás (Competencia: Análisis de Información).
- El trabajo en equipo, respetando todas las opiniones (Competencia: Trabajo en equipo)
- La valoración del trabajo propio y de los demás mediante criterios claros y precisos y realizando aportaciones pertinentes a diseños o procedimientos de evaluación (Competencia: Evaluación).

No obstante, tal y como se ha indicado anteriormente, hay que señalar que los estudiantes se ven menos capaces en:

- La identificación las propias necesidades formativas; determinando sus objetivos de aprendizaje y planificando la formación para su desarrollo; gestionando estrategias educativas para la formación autónoma (Competencia: Aprendizaje Autónomo).
- El afrontamiento de las actividades de forma original y novedosa a las situaciones y tareas académicas y/o profesionales (Competencia: Creatividad).

Ambas dimensiones, autonomía y creatividad, son altamente valoradas en el actual ámbito universitario, laboral, profesional, y ello nos incita a repensar nuestra actuación docente pues evidencia la necesidad de trabajar estrategias educativas y evaluativas que fomenten estas competencias a un alto nivel pues son cruciales para la integración positiva de los estudiantes en el entorno social y laboral.

Tomando ahora el segundo de los objetivos propuestos, estudiar las diferencias en las competencias de aprendizaje entre hombres y mujeres, es relevante señalar que ambos sexos coinciden en su valoración con respecto a las dimensiones mencionadas anteriormente: trabajo en equipo, resolución de problemas y comunicación son las mejores y creatividad y trabajo autónomo las más bajas.

Al abordar las diferencias concretas entre las universitarias y los universitarios participantes en el estudio podemos observar lo siguiente: ellos se perciben más creativos cuando se enfrentan a las tareas académicas y con mejores dotes argumentativas a la hora de elaborar sus opiniones de forma clara y coherente, mientras que ellas se consideran muy buenas en el trabajo en equipo, se creen con mayor capacidad para el análisis de la información, la selección y revisión de la misma y, por último, valoran en mayor medida que la evaluación les ayudará a aprender y formarse.

Por último, en cuanto al tercer objetivo, poder discernir si existen diferencias significativas entre los distintos cursos de los grados que han participado en este estudio, ha sido posible observar que sí existen diferencias significativas en la percepción de 19 de los 20 atributos que conforman la encuesta. En especial, el subgrupo que cursa tercero de carrera ha conseguido un elevado grado de competencia que no es compartido por el resto de subgrupos; los estudiantes de cuarto curso se hallan más cerca, pero los de primero y segundo se encuentran más alejados. Dicho esto, el equipo de docentes queda obligado a reajustar tales diferencias en un futuro próximo acomodando, según los datos recabados en este estudio, la planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia una gradación ajustada y adecuada para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas de los estudiantes universitarios desde primer curso.

Referencias bibliográficas

- Ariño, A. (dir.) (2008). *El oficio de estudiar en la universidad: compromisos flexibles*. València: PUV. Col·lecció Educació. Informes i Dossiers.
- Baartman, L. y Ruijs, L. (2011). Comparing students perceived and actual competence in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 385-398. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.553274>
- Boza Carreño, A. y Toscano M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: Aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 16(1), 125-142. <http://hdl.handle.net/10481/22994>
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Chiva, I., Ramos, G., Gómez, M^a B. y Alonso, A. (2013). La e-Evaluación del aprendizaje a través de la plataforma Aula Virtual de la Universitat de València. *@tic. revista d'innovació educativa*, 11, 60-68. <https://doi.org/10.7203/attic.11.3051>
- Fernández, M. A. y González S. (2012). El perfil del buen docente universitario. Una aproximación en función del sexo del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6106> [último acceso: abril, 2017].

- Fernández Olaskoaga, L., Fernández Díaz, E., y Gutiérrez, P. (2014). La colaboración docente como base para la innovación y la investigación en los entornos de aprendizaje con TIC. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 303-322. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5625> [último acceso: abril, 2017].
- Gargallo, B., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J. M. y García-Félix, E. (2012). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios excelentes y medios. Su evolución a lo largo del primer año de carrera. *RELIEVE*, 18(2), 1-22. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.2000>
- Giné, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 117-134. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120117A>
- Gómez Devís, M^a B. (2015). La evaluación del aprendizaje en el aula universitaria: Una experiencia de innovación en la materia Lengua para Maestros. *Opción*, 31(5), 963-982. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20692> [último acceso: abril, 2017].
- Gómez, M. A., Rodríguez, G., e Ibarra, M^a S. (2013a). COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios. *Estudios sobre Educación*, 24, 197-224. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/29570> [último acceso: abril, 2017].
- Gómez, M. A., Rodríguez, G. e Ibarra, M.S. (2013b). Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de Educación Superior mediante la e-Evaluación orientada al aprendizaje. *RELIEVE*, 19(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.19.1.2457>
- Jiménez, M.A., Sahuquillo, P. y Ramos, G. (2014). Metodologías activas en el entorno de enseñanza-aprendizaje superior: Estudio de caso (pp. 309-326). En M. E. Del Valle (Coord.). *Experiencias en Educación Superior*. Madrid: ACCI.
- Moral, A., Chiva, I., Safont, M. A. y Gómez, M^a B. (2014). Trabajando por un objetivo común: La evaluación del alumnado universitario desde una perspectiva multidisciplinar y colaborativa (pp.409-429). En M^a. E. Del Valle (Coord.) *Experiencias en docencia superior*. Madrid: ACCI.
- Pozuelos, F., Rodríguez, F. y Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y el aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-585. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-073>
- Rodríguez, G. e Ibarra, M^a S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado de la Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 149-161. Recuperado de <http://www.polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6101> [último acceso: abril, 2017].
- Rodríguez, G., Ibarra, M^a S., Gallego, B., Gómez, M. A. y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2), 1-21. <https://doi.org/10.7203/relieve.18.2.1985>

Artículo concluido el 29 de abril de 2015

Ramos, G., Chiva, I. y Gómez, M^a. B. (2017). Las competencias básicas en la nueva generación de estudiantes universitarios: Una experiencia de Innovación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 37-55.

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.5909>

Genoveva Ramos Santana

Universitat de València

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Filosofía y CC. de la Educación
genoveva.ramos@uv.es*

Genoveva Ramos Santana es doctora en Diseño de Planes de Evaluación de Programas de Teleformación en la Empresa por la Universitat de València. Es profesora universitaria desde el año 2000 impartiendo docencia en Metodología de Evaluación y en Métodos de Recogida de Información. Participa en proyectos de investigación centrados en el diseño de escalas de clima aula en diferentes niveles educativos y de clima aprendizaje en estudiantes universitarios. Colabora en proyectos de innovación educativa centrados en la e-evaluación. Actualmente es directora del Máster propio universitario de Detección, diagnóstico e intervención educativa en estudiantes de altas capacidades de la Universitat de València y profesora del Máster propio de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

Inmaculada Chiva Sanchis

Universitat de València

*Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
ichiva@uv.es*

Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universitat de València desde el año 2001. Doctora y Premio Extraordinario de doctorado en 2003 por la Universitat de València. Sus principales líneas de trabajo se han centrado en: evaluación de programas de formación ocupacional y continua, evaluación de programas de teleformación, estudios sobre la calidad de la Educación Primaria y Secundaria, formación e innovación docente, diseño de instrumentos y escalas para la investigación educativa, e-Evaluación orientada al aprendizaje de los estudiantes universitarios...

M^a Begoña Gómez Devís**Universitat de València***Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura**Facultat de Magisteri**mabegode@uv.es*

Doctora en Filología y Profesora Contratada doctora en la Universitat de València desarrolla su labor docente e investigadora en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura dedicándose a aspectos relacionados con tecnologías educativas (Proyecto europeo TILA) y la sociolingüística (Proyecto internacional PRESEEA). Participa desde 2011 en el Máster universitario de investigación en didácticas específicas y Master universitario en Profesor de Educación Secundaria de la Universitat de València.