

REFERENCIA: GONZÁLEZ RIVERA, M^a D. y CAMPOS IZQUIERDO, A.: "Proceso de evaluación de las competencias en las asignaturas de dirección y actuación profesional del Grado en Ciencias del Deporte a través de grupo de discusión", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N^o 27, 2012. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LAS ASIGNATURAS DE DIRECCIÓN Y ACTUACIÓN PROFESIONAL DEL GRADO EN CIENCIAS DEL DEPORTE A TRAVÉS DE GRUPO DE DISCUSIÓN

PROCESS EVALUATION OF COMPETENCIES IN THE SUBJECTS OF MANAGEMENT AND DEVELOPMENT PROFESSIONAL OF SPORTS SCIENCE DEGREE THROUGH FOCUS GROUP

M^a Dolores González Rivera

Universidad de Alcalá

Antonio Campos Izquierdo

Universidad Politécnica de Madrid

Recibido: 23/02/2012

Aceptado: 13/03/2013

Resumen:

En este estudio se presenta el proceso llevado a cabo por un grupo de profesores y alumnos universitarios, a través de grupo de discusión, para la elaboración de un instrumento docente de evaluación de las competencias en las asignaturas relacionadas con la dirección y actuación profesional en la actividad física y deporte en el Grado de Ciencias del Deporte. El estudio se enmarca dentro de un Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. A través del intercambio de experiencias y conocimientos entre profesores y alumnos universitarios se ha consensuado el proceso de evaluación de las competencias como paso previo para elaborar un instrumento docente para la evaluación de las competencias. De esta forma, se ha conseguido una mayor implicación del profesorado y alumnado para la mejora del proceso de evaluación de las asignaturas implicadas, dentro de un proceso evaluador formativo, participativo e integrador.

Palabras clave: evaluación, competencias, universidad, organización, gestión

Abstract:

This study presents the process undertaken by a group of university professors and students, through focus group, as initial data collection for the elaboration of a competences evaluation teaching tool in subjects related to management and development professional in the physical activity and sport in the Sports Science degree. The study is part of an Educational Innovation Project funded by the Polytechnic University of Madrid. Through the exchange of experiences and knowledge on the part of several professors and students has agreed the process evaluation competencies as a step to develop a competences evaluation teaching tool. Thus, has gotten more involved in improving the evaluation process of the subjects involved.

Keywords: evaluation, competencies, university, organization, management

Introducción

Este estudio se enmarca dentro de un Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (clave: IE0911055), titulado *“Elaboración de instrumento docente para la evaluación de las competencias en las asignaturas relacionadas con la dirección y organización de actividad física y deporte en el grado de Ciencias del Deporte”* que tiene por objeto crear un material docente útil (instrumento docente para la evaluación de las competencias genéricas y específicas en las asignaturas troncales de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y las obligatorias del Grado de Ciencias del Deporte relacionadas con la dirección y organización deportiva) ante la incorporación y la importancia del desarrollo de las competencias en el marco de la Convergencia Europea.

En este contexto, en el artículo se presenta el proceso llevado a cabo por un grupo de profesores y alumnos a través de grupo de discusión, como técnica de recopilación de datos inicial, para la elaboración del instrumento docente de evaluación de las competencias, dentro de un proceso evaluador formativo. Asimismo, en este proceso se pretende que el profesorado y el alumnado aprenda, se implique y reflexione sobre las competencias y su evaluación, quién debe participar en dicho proceso, los instrumentos de evaluación que se pueden utilizar así como un posible proceso a seguir para llevarla a cabo. De esta forma, se pretende, tal y como expone Rueda (2009), mejorar los procesos evaluativos con una participación equitativa y significativa de los agentes principales del proceso de enseñanza y aprendizaje (el alumnado y el profesorado), ante el contexto actual de enfoque por competencias en el sistema educativo.

Montero (2010) afirma que con el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la Unión Europea otorga un papel central a las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento, promoviendo la necesidad de que se originen numerosos cambios profundos y en múltiples direcciones que afectan a las metodologías docentes, a la estructura de las enseñanzas, a los procesos de aprendizaje, a la movilidad de los estudiantes, a la coordinación entre el profesorado, etc. Específicamente, una novedad conceptual y terminológica desde que se inició el proceso de convergencia europea, y que afecta a los currículos oficiales y a la formación del profesorado, es el término de competencia en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen dentro de los diversos niveles del sistema educativo (Pavié, 2011). Por tanto, uno de los cambios fundamentales es el enfoque basado en competencias para garantizar una formación integral del alumnado a través de un aprendizaje significativo y funcional (Blanco et al. 2012).

De esta forma, Montero (2010) expone que nos encontramos ante una nueva perspectiva en la que la competencia se presenta como un fin que el alumnado deberá lograr en su período universitario cuyo rol es ser el motor que genere el aprendizaje y aprenderá en cualquier situación para acercarle al conocimiento a lo largo de toda su vida.

Existen numerosas definiciones de competencias, según Blanco et al. (2012) una de las más generalizadas, tanto en el ámbito laboral como educativo, es la que define el término competencia como "un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para

desempeñar una ocupación o realizar una tarea profesional" (p.322). Entre las diferentes clasificaciones existentes, y para contextualizar el estudio, se seguirá la clasificación de competencias genéricas y específicas (Levy-Leboyer, 1997, Pereda y Berrocal, 1999; Campos-Izquierdo, 2010). Según Blanco et al. (2012) las competencias genéricas, constituyen una parte esencial del perfil formativo y profesional de todas o la mayoría de las titulaciones universitarias, por tanto, "son transversales y transferibles a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos, y laborales a lo largo de la vida" (p. 325). En relación a las competencias específicas, Pavié (2011) expone que son las vinculadas a una titulación, por lo que se derivan de las exigencias de un contexto concreto y proporcionan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo. Según el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) tanto las competencias genéricas como las específicas se dividen en tres grandes bloques: competencias genéricas en instrumentales, sistémicas y personales y las específicas en disciplinares, procedimentales y actitudinales.

Concretamente, en el Grado en Ciencias del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid (donde se contextualiza el presente estudio), fueron propuestas y aprobadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) 16 competencias genéricas y 25 competencias específicas (Universidad Politécnica de Madrid, 2007).

A continuación se enumeran las competencias genéricas (CG) y el nivel de conocimiento que se alcanzará en el perfil de egreso del título (Tabla 1.) Para ello, se exponen los tres niveles de conocimiento definidos por la Universidad Politécnica de Madrid (2007):

- Nivel 1. Conocimiento conceptual.
- Nivel 2. Conocimiento más profundo.
- Nivel 3. Se adquiere habilidad suficiente para ejercer la competencia.

Tabla 1. Competencias genéricas del Grado en Ciencias del Deporte y su relación con el nivel de conocimiento que se alcanzará en el perfil de egreso del título (Universidad Politécnica de Madrid, 2007)

Número de competencia	Competencias genéricas	Niveles de conocimiento
CG 1	Desarrollar y mostrar en su aplicación una alta capacidad de análisis y de síntesis de la información relativa al campo de conocimiento y profesional.	Nivel 3
CG 2	Desarrollar habilidades y estrategias que incidan en la capacidad para trabajar en forma autónoma.	Nivel 3
CG 3	Organizar y planificar propuestas de acción, programas y actividades propias de su campo profesional en sus diferentes ámbitos de aplicación y desarrollo.	Nivel 3
CG 4	Mostrar disposición y habilidad para el trabajo en equipo.	Nivel 3
CG 5	Gestionar con eficacia y eficiencia la información procedente de diferentes fuentes integrando sus aspectos relevantes para el cumplimiento de los objetivos propuestos.	Nivel 3
CG 6	Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado	Nivel 3

Número de competencia	Competencias genéricas	Niveles de conocimiento
CG 7	Ajustar las propias capacidades, los recursos y condiciones del entorno para adaptarse a nuevas situaciones en las que debe aplicar conocimientos y habilidades profesionales.	Nivel 3
CG 8.	Aplicar los conocimientos adquiridos en los procesos de formación en la práctica profesional, en diferentes contextos y situaciones.	Nivel 2
CG 9	Resolver con eficacia y eficiencia problemas inherentes a su campo de conocimiento y profesional utilizando estrategias y técnicas adecuadas y, si procede, innovadoras.	Nivel 3
CG 10	Mostrar capacidad de aprender nuevos conocimientos y habilidades a lo largo de su vida profesional y personal.	Nivel 3
CG 11	Adoptar y mostrar una actitud favorable a la búsqueda de la calidad en el desempeño de sus funciones profesionales, sea cual sea su ámbito de acción e intervención, incluyendo un alto nivel sistemático de reflexión crítica sobre su propia práctica profesional.	Nivel 3
CG 12	Comprender y manejar la literatura científica del ámbito de la actividad física y el deporte en lengua inglesa y en otras lenguas de presencia significativa en el ámbito científico y específico de conocimiento.	Nivel 2
CG 13	Desarrollar habilidades adecuadas de comunicación oral y escrita que permitan la adecuada comunicación y transferencia de conocimientos.	Nivel 3
CG 14	Utilizar y aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, usando las principales fuentes de información científica disponibles.	Nivel 3
CG 15	Valorar el respeto al medio ambiente y el desarrollo sostenible como activos básicos para la excelencia en la actuación profesional en el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Nivel 2
CG 16	Desarrollar la conciencia de respeto e igualdad entre géneros, igualdad democrática y atención a la diversidad, como principios éticos necesarios para el correcto ejercicio profesional en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.	Nivel 3

La evaluación de las competencias, es una de las principales dificultades que el docente universitario se puede encontrar dentro de este proceso de convergencia europea. Por tanto, es necesario dotar al docente de estrategias metodológicas y de evaluación que le permitan la valoración de las competencias (Montero, 2010), dentro de un proceso evaluativo formativo.

Dentro de este contexto, los objetivos del estudio son los siguientes:

- Consensuar la conceptualización y la delimitación de las competencias, así como determinar las competencias genéricas consideradas más importantes para su desarrollo en asignaturas de dirección y actuación profesional del Grado de

Ciencias del Deporte, como paso previo para elaborar un instrumento docente para la evaluación de las competencias.

- Reflexionar, a través de grupo de discusión, sobre un posible instrumento de evaluación para la valoración de las competencias genéricas y el tipo de evaluación según quién participe en el proceso evaluador en asignaturas de dirección y actuación profesional.
- Brindar la oportunidad para que tanto el profesorado como el alumnado reflexionen, debatan e intercambien conocimientos y experiencias a través de grupo de discusión.

Método

El estudio se enmarca dentro de la metodología de tipo cualitativo, debido a que la técnica utilizada para de recogida de información es el grupo de discusión. Maykut y Morehouse (1999) exponen que esta técnica de recogida de la información, también denominada entrevista grupal, ocupa un lugar destacado en la investigación cualitativa y la definen como una estrategia de obtención de información a partir de una conversación de grupo con un propósito, en el que el investigador reúne a un grupo de personas para averiguar qué opinan y cómo se sienten sobre el foco de estudio del investigador.

Para el desarrollo de las diferentes reuniones de grupos de discusión se han seguido rigurosamente los indicadores expuestos por expertos en metodología de investigación como Miquel, Bigné, Cuenca, Lévy y Miquel (2000) respecto al diseño y planificación de los grupos de discusión, número y selección de los participantes y composición del grupo, cantidad y duración de las sesiones, local o lugar de reunión, inicio y desarrollo de la reunión, grabación de las sesiones y el comportamiento del moderador:

- El número de participantes puede oscilar entre 5 y 10.
- Se establece que el número de reuniones con el grupo sean de tres a cinco.
- La duración de las reuniones puede comprender entre una hora y una hora y media.
- En cuanto a las condiciones del lugar de reunión del grupo de discusión se establece que sea un sitio agradable, sin ruido y accesible.

El grupo de discusión se ha desarrollado durante tres reuniones con una duración de entre una hora y una hora y media cada reunión. Las reuniones fueron orientadas en torno a los objetivos de este Proyecto de Innovación Educativa: en la primera reunión se dialogó sobre la delimitación y conceptualización de las competencias. En la segunda reunión se trató de consensuar el diseño de un instrumento de evaluación de competencias y el tipo de evaluación según quién participe en el proceso evaluador. Por último, en la tercera reunión del grupo de discusión se reflexionó sobre las competencias consideradas más importantes para su trabajo en asignaturas de dirección y actuación profesional de Grado de Ciencias del Deporte.

1. Participantes

Los miembros del grupo de discusión se han elegido de modo que sean representativos de la población que se quiere estudiar. De esta forma, siguiendo a Latorre (2003), los participantes del grupo se han seleccionado según un criterio de *homogeneidad intragrupo*, que les relaciona con el tema de estudio. De esta forma, la relación entre los diferentes informantes reside en el vínculo que, tanto los docentes como los alumnos, tienen con la dirección deportiva y con la enseñanza universitaria: bien profesorado que imparte clase en asignaturas relacionadas con la dirección y actuación profesional de actividad física y deporte en Máster Universitario, Grado o Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o en Ciclo de Formación Profesional y/o en asignaturas sobre enseñanza de actividad física y deporte; o bien alumnado matriculado en asignaturas de dirección de actividad física y deporte de Grado o Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte o estudiantes de doctorado que han cursado dichas asignaturas.

Por tanto, los criterios para seleccionar a los participantes del grupo de discusión fueron los siguientes:

- Profesores de universidad de asignaturas relacionadas con la dirección y actuación profesional de actividad física y deporte.
- Profesores de universidad en titulaciones relacionadas con la actividad física y deporte y con amplios conocimientos en intervención docente en la actividad física y el deporte.
- Profesores de formación profesional de asignaturas relacionadas con la dirección y organización de actividad física y deporte.
- Alumnado de Licenciatura, Grado o Doctorado que cursan o han cursado asignaturas relacionadas con la dirección deportiva.

Tras contactar con 12 personas que cumplían estos criterios de selección, tres de ellas no pudieron asistir a ninguna de las reuniones por motivos personales. Finalmente, las personas que participaron en las diferentes reuniones fueron nueve:

- Tres profesores de universidad que imparten asignaturas relacionadas con la dirección y organización de actividad física y deporte, doctores y con experiencia en la dirección en el ámbito privado y público.
- Un profesor del ciclo de formación profesional de Técnico Superior en Animación de Actividades Físicas y Deportivas.
- Un alumno de Grado en Ciencias del Deporte.
- Un alumno de segundo ciclo de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
- Dos alumnos de doctorado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y licenciados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, con experiencia en la dirección de actividad física y deporte.
- Una profesora de universidad en la titulación de Magisterio de Educación Física.

2. Procedimiento

El grupo de discusión se ha desarrollado durante tres reuniones con una duración de entre una hora y una hora y media cada reunión. Las tres reuniones tuvieron lugar en el mes febrero de 2010 en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte-INEF (Universidad Politécnica de Madrid). Estas reuniones han sido guiadas por un moderador que ha ido orientando las cuestiones para obtener una participación ordenada y fructífera de todos los componentes del grupo, que hablan de sus experiencias, vivencias y opiniones respecto al tema propuesto por el moderador en cada reunión.

El proceso seguido se detalla a continuación:

- En primer lugar se habló personalmente o por teléfono con un total de 7 docentes y 5 alumnos (seleccionados en función de los criterios expuestos), protagonistas directos de la realidad a analizar.
- A continuación se remitió una carta formal a todos los expertos, especificando el motivo de la reunión y solicitando la confirmación de su interés en asistir a la misma.
- El siguiente paso fue mandar una segunda carta a los expertos que confirmaron su interés en asistir al grupo, especificando las fechas, los horarios y el lugar de celebración de las reuniones, así como los objetivos sobre los que se orientarían dichas reuniones.
- De los 7 docentes con los que se contactó, solamente dos no pudieron asistir a ninguna de las reuniones celebradas y de los 5 alumnos con los que se contactó, únicamente uno no pudo asistir a ninguna de las reuniones celebradas. De los nueve participantes en el grupo de discusión, todos asistieron a las tres reuniones. Este número de componentes del grupo de discusión se encuentra dentro de los márgenes mínimos y máximos expuestos por Miquel et al. (2000), Heinemann (2003) y Latorre (2003).
- Se prepararon todas las reuniones con una guía de seguimiento (Latorre, 2003), orientada en torno a los objetivos del proyecto de innovación.

Para el análisis de los datos, obtenidos a partir de la grabación de las diferentes sesiones de los distintos grupos de discusión, se ha utilizado el programa informático *AQUAD Five* (Huber, 2000), lo que ha permitido la identificación de categorías, metacódigos y códigos,

Resultados y discusión

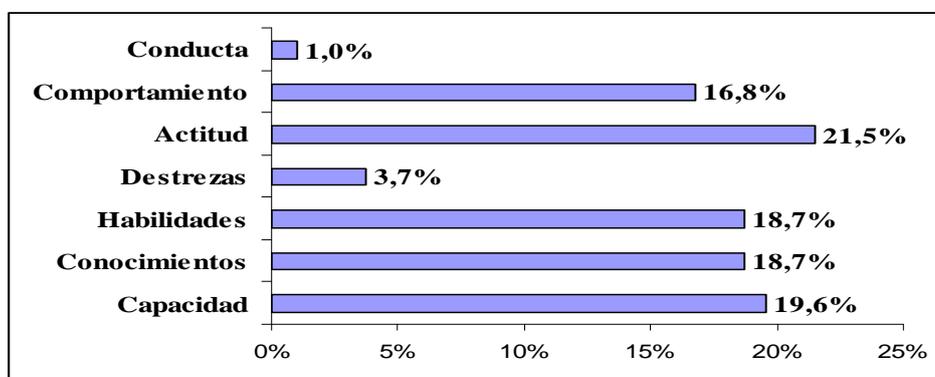
A continuación se describen y discuten los resultados obtenidos tras la transcripción de las reuniones del grupo de discusión. Estos resultados se presentan agrupados en función de los metacódigos: *competencias*, *instrumento docente de evaluación de competencias* y *competencias genéricas*, integrados en las categorías establecidas para el análisis de los datos: delimitación y conceptualización de las competencias, utilización de una ficha de evaluación de las competencias y determinación de las competencias.

En cuanto al metacódigo referido a definición y delimitación de competencias se obtiene que las palabras actitud (21,5%), capacidad (19,6%), conocimientos y habilidades (con el 18,7% cada una) y comportamiento (16,8%) son las que aparecen con mayor frecuencia (ver Figura 1). A continuación se muestran alguna de las consideraciones manifestadas por los participantes del grupo de discusión:

- “Podríamos considerarlo en principio para empezar a hablar como una capacidad, pero si empezamos a profundizar, como habrá diferentes tipos de capacidades, pues habrá diferentes habilidades, habrá actitudes, habrá capacidades. (Grupo de discusión. Docente, participante 4).
- “...Es que las competencias son comportamientos observables, si no hay comportamiento observable no hay competencia...” (Grupo de discusión. Docente, participante 1).
- “Yo creo que está bien lo de comportamiento observable pero que a lo mejor en la universidad es difícil verlo...” (Grupo de discusión. Alumno, participante 9).
- “De ahí, que haya un instrumento de evaluación para medir los diferentes comportamientos” (Grupo de discusión. Docente, participante 3).
- “... y estoy absolutamente de acuerdo en que es un comportamiento observable...” (Grupo de discusión. Alumno, participante 5).

Al respecto, en numerosos textos se hace referencia a la complejidad del término competencia, en el que se ha producido una diversidad de definiciones muy diferentes, e incluso en muchos casos existen discrepancias entre las mismas (Blanco et al., 2012). Campos-Izquierdo (2010) define las competencias como comportamientos observables que debe desarrollar una persona al poner en práctica los conocimientos, procedimientos, habilidades y actitudes de una forma integrada en una determinada situación. Asimismo, este autor expresa que estos comportamientos deben ser delimitados y evaluados para comprobar su actuación, así como poder mejorarlos.

Figura 1. Resultados del metacódigo competencias



En el metacódigo referido a *instrumento docente de evaluación de competencias*, tal y como se observa en la Figura 2, se obtienen con mayor frecuencia las palabras comportamiento (32,6%), observación (20,3%), ficha (19,1%) y conducta (10,1%). De esta forma, el grupo de discusión acordó que la forma idónea para la evaluación de las competencias es la evaluación mediante la *metodología observacional*, con una ficha base de cumplimiento estructurada y estandarizada, ya que las competencias son conductas observables. Las siguientes citas ejemplifican estas consideraciones:

- “En mi opinión hay que cambiar un poco bastante el sistema de evaluación con respecto a cómo está actualmente porque si vamos a medir comportamientos observables tiene que ser instrumento de evaluación mediante observación”. (Grupo de discusión. Docente, participante 3).
- “En la metodología observacional se están utilizando fichas incluso aunque sea con un vídeo lo que hago es una ficha que voy yo a abordar en esa ficha, determinaré los comportamientos “x”, comportamiento 1, 2, 3, los determinamos en función de dónde voy a ver yo esos comportamientos en esa ficha”. (Grupo de discusión. Docente, participante 1).
- “Elaborar de manera conjunta una ficha donde esté todo bien clarito y explicado y por su puesto probarla unos años por si hubiera algún error hubiera que modificarla, y que esté validada y sirva como elemento clave para la evaluación de los comportamientos porque si no se aúnan criterios”. (Grupo de discusión. Alumno, participante 6).

Asimismo, en el grupo de discusión se determinó que la tipología de las competencias podría ser de competencias genéricas y específicas, esta clasificación de competencias está de acorde a la determinada por diferentes autores, tales como Levy-Leboyer (1997), Pereda y Berrocal (1999) y Campos-Izquierdo (2010). Según Levy-Leboyer (1997) y Campos-Izquierdo (2010) para que la implantación de la evaluación por competencias se lleve a cabo con éxito, debe reunir, entre otras, las siguientes características: aplicable y desarrollada en el momento adecuado; comprensible para todas las personas; precisas, concretas e identificables; utilizables y fiables; y evaluables (tanto conocimientos, habilidades y actitudes).

Igualmente, en el grupo de discusión se también se mencionó la posibilidad de combinar la heteroevaluación por parte del profesor con la coevaluación y la autoevaluación, aunque se manifestaron algunos inconvenientes al respecto. A continuación se presentan algunas de estas consideraciones por parte los participantes:

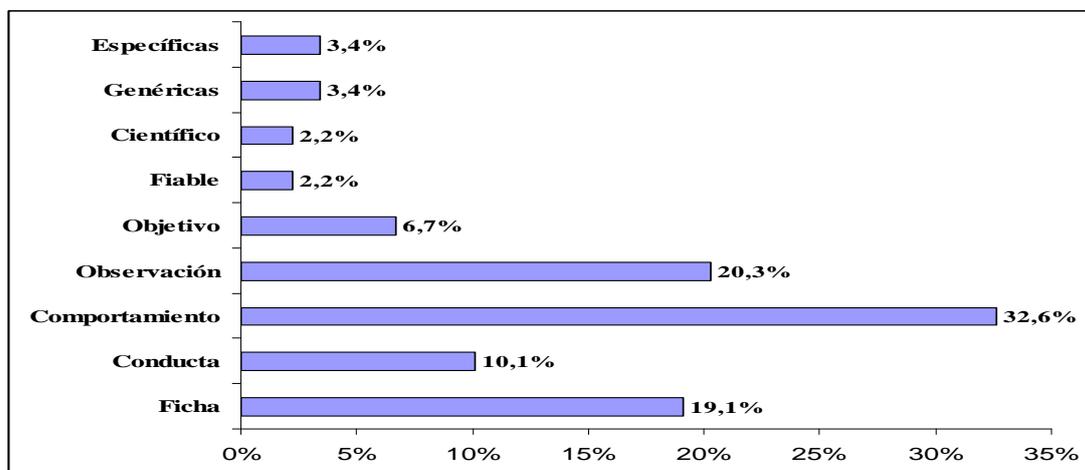
- "Al final los compañeros no van a ser objetivos porque si tú me evalúas mal a mi, yo te voy a evaluar mal a ti y vamos a evaluarnos todos bien y tenemos todos buena nota y respecto a la autoevaluación creo que hay que ser una persona muy madura y muy crítica para decir lo he hecho mal y no tengo los conocimientos mínimos y creo que es difícil". (Grupo de discusión. Docente, participante 3).
- “Se podría enseñar también a que cuando evalúen a sus compañeros sepan justificar porqué lo evalúan así y se exija eso porque así sino

sabes justificar una evaluación no valdría porque no sabrías porqué estas poniendo eso, esa nota pero también es difícil". (Grupo de discusión. Docente, participante 2).

- "No sé muy bien cómo funciona la autoevaluación, pero un ejemplo cercano es que ha sido nefasta y con gente muy preparada en ese ámbito y el resultado ha sido que todo el mundo se ponía un 9 absolutamente toda la clase". (Grupo de discusión. Docente, participante 7).
- "Yo creo que sí se podría aplicar si son 3 evaluaciones pues que la autoevaluación y los alumnos sirvieran pero un menor porcentaje al profesor para que viera diferentes aspectos, porque habrá aspectos que yo como profesora no he visto pero que los alumnos sí que ven". (Grupo de discusión. Alumno, participante 9).
- "Esto sería un poco el objetivo de los profesores, el enseñar esos comportamientos observables y esas competencias que hay que adquirir y habrá una parte en la que vosotros os vais a tener que considerar a los compañeros de vuestro grupo para demostrarme que esto que os he enseñado realmente lo estáis aplicando. (Grupo de discusión. Alumno, participante 5).

A pesar de las reticencias sobre el uso de la autoevaluación y la coevaluación para la valoración de las competencias manifestadas por algunos de los participantes en el grupo de discusión, se debe tener en cuenta que este tipo de procesos evaluativos alcanzan numerosos beneficios en el proceso de enseñanza y de aprendizaje: se promueve la autonomía y la mejora del aprendizaje, se estimula el análisis crítico y la autocrítica del alumnado y se ayuda a la formación de personas responsables y al desarrollo de una educación democrática (López, 2004). En este sentido, Martínez (2009) sostiene que a pesar de la dificultad que entraña desarrollar una evaluación formativa en las aulas, es imprescindible dar un giro a la evaluación y que el profesorado oriente su trabajo de evaluación hacia un sentido formativo.

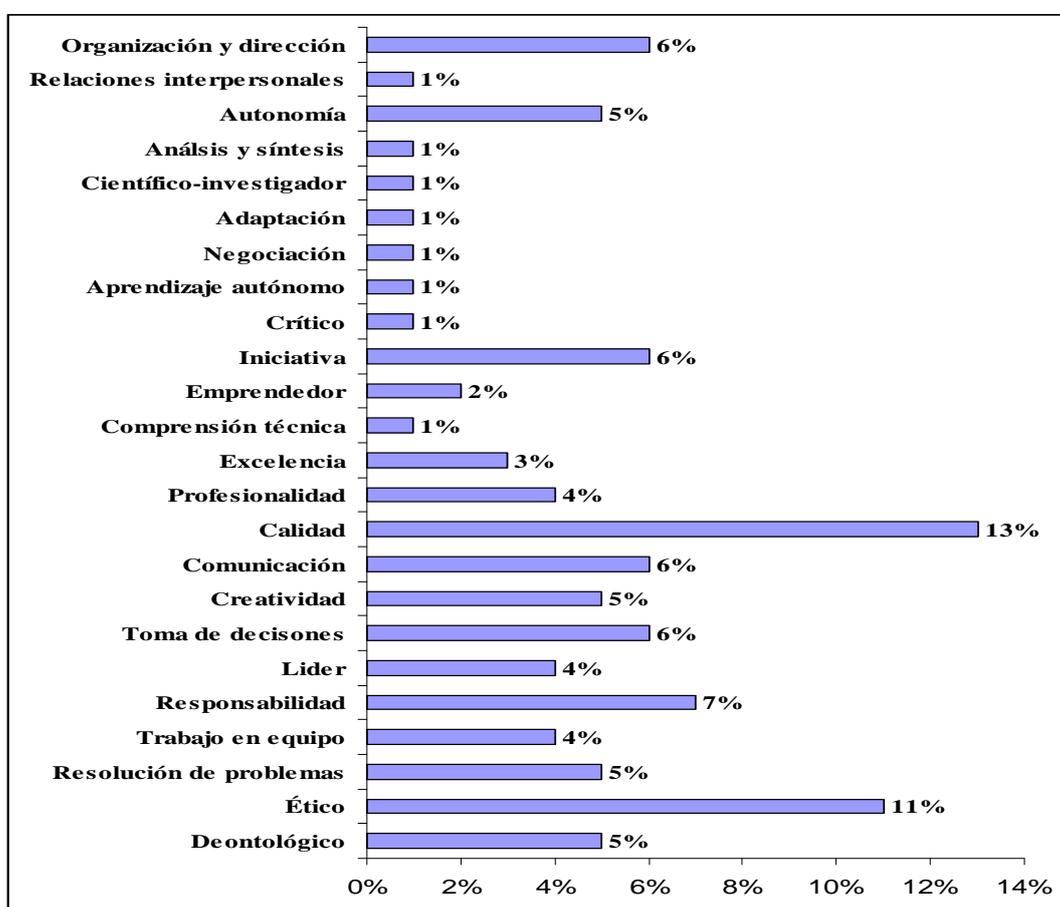
Figura 2. Resultados del metacódigo instrumento docente de evaluación de competencia



En el metacódigo referido a *competencias genéricas* (ver Figura 3) se obtienen con mayor frecuencia los términos de calidad (13%), ético (11%), responsabilidad (7%), iniciativa (6%), toma de decisiones (6%), capacidad de organizar y dirigir (6%), comunicación (6%), deontología (5%), autonomía (5%) y creatividad (5%). En menor medida (por debajo del 5%) se obtienen las siguientes competencias: resolución de problemas, profesionalidad, liderazgo, trabajo en equipo, emprendedor y excelencia. Igualmente, aparecen con porcentajes del 1% las competencias de: relaciones interpersonales, análisis y síntesis, científico-investigador, adaptación, negociación, aprendizaje autónomo, crítico y comprensión técnica.

Por tanto, servirá como referencia para el desarrollo del Proyecto de Innovación Educativa estas competencias genéricas en orden de importancia según la frecuencia de aparición.

Figura 3. Resultados del metacódigo competencias genéricas



Si se analizan las competencias genéricas establecidas en los proyectos de gran envergadura desarrollados por diferentes instituciones en los cuales se establecen las competencias genéricas que deben incluirse en los programas docentes de cualquier titulación universitaria, encontramos coincidencias con las obtenidas en este estudio centrado específicamente en las materias de dirección y actuación profesional en el Grado en Ciencias del Deporte. Así, en el proyecto DeSeCo desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) se observa

que coinciden con las competencias interpersonales y cívicas y con la competencia espíritu emprendedor. También se encuentran coincidencias con el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) en relación a las competencias: organizar y planificar, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, compromiso ético, liderazgo y habilidad para trabajar en equipo. Por último, otro proyecto de gran relevancia es el proyecto *El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*, más conocido como REFLEX (ANECA, 2007), cuyas competencias genéricas coincidentes con las obtenidas en este estudio son: capacidad para trabajar en equipo, capacidad para hacerse entender y capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones.

Conclusiones

Dentro del contexto de la Convergencia Europea, las competencias son un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y, por tanto, en la formación del alumnado del Grado en Ciencias del Deporte. Por ello, en este estudio, se ha tratado de reflexionar (a través de grupo de discusión y como paso previo para elaborar un instrumento docente para la evaluación de las competencias genéricas en las asignaturas de dirección y actuación profesional) sobre la conceptualización, la delimitación y el proceso de evaluación de las competencias entre los principales elementos del proceso de enseñanza y de aprendizaje (alumnado y profesorado). En el estudio se obtiene que a la hora de definir y delimitar el término competencia se otorga más importancia a aspectos como la actitud y la capacidad. Igualmente, se obtiene la necesidad de evaluar los comportamientos a través de la observación (por medio de una ficha observacional de comportamientos y conductas), pudiendo hacer partícipe también al alumnado a partir de procesos evaluativos de coevaluación y autoevaluación. Entre las competencias genéricas consideradas más importantes se encuentran la calidad (hábitos de excelencia) y el compromiso ético y entre las menos consideradas se acordaron las relaciones interpersonales, análisis y síntesis, científico-investigador, adaptación, negociación, trabajo autónomo, crítico y comprensión técnica.

Referencias bibliográficas

ANECA (2007). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Consultado el 10 de octubre de 2011 en: http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf

Blanco, A., Gil, P., González, M.D., Pérez-Redondo, A., Rodríguez, I., Sáez-Landete, J., Valadés, D. (2012). Competencias genéricas en la enseñanza universitaria. Proyecto para su desarrollo en la UAH. En M.D. García y C. Canabal (Dir), *Aproximaciones a la coordinación docente: hacia el cambio en la cultura universitaria* (pp. 3321-346). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Campos-Izquierdo, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de actividad física y deporte*. Madrid: Síntesis.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*, Bilbao, Universidad de Deusto. Consultado el 10 de octubre de 2011 en: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/documentos/Tuning_phase1/Tuning_phase1_full_document.pdf

Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.

Huber, G.L. (2000). *Análisis of qualitative Data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau: Huber.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. Barcelona.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión por competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

López, V.M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física. En A. Fraile (coord.). *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-290). Madrid: Biblioteca Nueva.

Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el 20 de octubre de 2011 en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

Miquel, S., Bigné, E., Cuenca, A.C., Lévy, J. y Miquel, M.J. (2000). *Investigación de Mercados*. Madrid. McGraw-Hill.

Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.

OCDE (2005). *Definition and Selection of Competencies*. Consultado el 10 de octubre de 2011 en: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 14 (1), 67-80. Consultado el 5 de febrero de 2013, en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587967.pdf

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Ramón Areces.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Consultado el 19 de octubre de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.htm>

Universidad Politécnica de Madrid (2007). *Grado en Ciencias del Deporte*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Consultado el 5 de febrero de 2013, en: http://www.inef.upm.es/sfs/INEF/Estudiantes/Estudios/GRADO/plan_estudios_GRADO.pdf