

# El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes

por Fermín NAVARIDAS NALDA  
María Asunción JIMÉNEZ TRENS  
y Rubén FERNÁNDEZ ORTIZ  
*Universidad de La Rioja*

## 1. Introducción

Las funciones y responsabilidades del profesorado de Universidad tienen mucho que ver con un compromiso riguroso con la sociedad, con los estudiantes y con la profesión, tal como demuestra Ibáñez-Martín (2001). Como profesores universitarios, abordamos el presente trabajo desde este compromiso, centrándonos en la dimensión referida a los estudiantes. Pretendemos analizar la formación de competencias desde la percepción de los estudiantes y extraer conclusiones que puedan contribuir a una mejora de la calidad de la docencia universitaria.

El modelo de formación de competencias se origina en Estados Unidos y Reino Unido en el siglo XX, con una finalidad más de tipo económico que educativo. Sin embargo, paulatinamente se plantea la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios

a este modelo, por las virtualidades que representa (Spencer y Spencer, 1993, Dehors, 1998, Morin, 1998, Unesco, 1998, Declaración de Bolonia, 1999, Barnett, 2001, Comunicado de Londres, 2007, Eurydice, 2014). Además, el actual contexto social plantea difíciles y, seguramente también, desconocidos desafíos a los sistemas de educación superior que reclaman soluciones creativas y eficaces (Détourbe, 2014). De igual modo, la necesidad de converger en la creación de un espacio europeo común así como el reconocimiento del valor de la educación para la construcción de la ciudadanía europea, ha exigido un cambio de rumbo hacia un modelo diferente (Santos, 2005). Modelo que tiene, entre sus fundamentos, la formación para el desarrollo de competencias. Iniciativas como la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999) y el diseño del Proyecto Tuning (González y Wage-

naar, 2003) resultan clave en este proceso. Asimismo, cabe destacar el potencial que representa el enfoque competencial a escala internacional, ya que la utilización de un lenguaje común para definir los perfiles académicos y profesionales permite la comparación y comunicación entre países diferentes.

En consecuencia, ante las demandas y cambios acelerados que se plantean en la sociedad moderna, se defiende la idea del nuevo modelo de Universidad basado en una formación por competencias. Van Vucht Tijssen y De Wert (2005) entienden que la educación superior no debe contentarse con la mera transmisión de la ciencia, planteando la necesidad de ir más allá de la racionalidad instrumental. Como puede apreciarse, los sistemas educativos superiores están experimentando importantes procesos de reforma que giran en torno a un enfoque ecosistémico de competencias y que reclama un carácter pedagógico, no sólo empresarial (López, 2011). Entendemos que la formación universitaria pretende para sus egresados una capacitación para el desempeño eficaz de las responsabilidades inherentes al ejercicio de la profesión, en coherencia con valores éticos. Se trata, por tanto, de un marco emergente que constituye un paradigma en construcción y revisión.

Asimismo, este modelo se ha revelado como apropiado para alcanzar las metas principales que el Consejo de Europa ha definido para la educación superior (Bergan, 2009). Por otro lado, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve el *Aprendizaje Basado*

en *Competencias* como un «enfoque pedagógico asumido colectivamente» (Villa y Poblete, 2007, 30), que exige cambios sustanciales a los estudiantes y al profesorado.

Por consiguiente, dadas las posibilidades para la calidad de la educación que representa este modelo, y aun teniendo en cuenta los desafíos y riesgos que implica (Díaz, 2006 y García y Gairín, 2011), entendemos que existen suficientes argumentos que avalan la necesidad de proseguir la investigación sobre el tema. Todo ello teniendo presente que la «universidad de hoy no puede ser un lugar de paso más, sino que debe conseguir que los estudiantes que transitan por ella vivan algo así como una revolución existencial hacia lo mejor» (Esteban, 2010, 474).

### 1.1. *Concepto y tipos de competencias*

Van Vucht Tijssen y De Wert (2005), teniendo en cuenta las demandas del mercado de trabajo y reflexionando sobre las funciones de las universidades, aportan la idea de *competencia académica* que, afirman, se desarrolla como un «concepto educativo global» (p. 137). Desde este marco, entendemos, con Perrenoud (2004), que disponer de competencias significa poder actuar de manera eficaz, con éxito; pero, a diferencia de lo que es la mera habilidad práctica o destreza técnica, requiere comprensión y transferencia de conocimientos, relacionar, interpretar, inferir, inventar, aplicar, resolver problemas, actuar previendo la acción y sus contingencias, reflexionar y ser consciente de las razones que fundamentan las decisio-

nes. Para ello, se precisa la implicación de la personalidad completa, desde «rasgos de personalidad y motivos» así como «valores y actitudes» y también «habilidades y conocimientos que se demuestran en la acción» (De Miguel, 2006, 155). Por tanto, estar en el camino de hacerse competente significa ser capaz de combinar en un todo dinámico componentes de la competencia tales como capacidad, destreza y actitud, que se activan afrontando dificultades y desarrollando una actuación originaria que requiere ser y saber, que va a permitir el buen desempeño en contextos diversos y auténticos (González y Wagenaar, 2003, Villa y Poblete, 2007, García, 2010). Todo ello resaltando la finalidad que persiguen las competencias, en cuanto al logro de un pleno desarrollo integral que repercutirá en la mejora de la calidad de la educación superior y en la prosperidad económica, social y ambiental (López, 2011).

En cuanto a los tipos de competencias, reconocemos las establecidas por Tuning, que las clasifica en dos grandes grupos: *genéricas* y *específicas*. Considerando que las *competencias específicas* son absolutamente imprescindibles en la formación de conocimientos y desarrollo de habilidades específicas de cada área, Tuning destaca, también, la relevancia de las competencias genéricas o habilidades transferibles, sobre todo, con vistas a preparar a los estudiantes de cara a su futuro papel como profesionales y ciudadanos. Entre las *competencias genéricas* distingue las siguientes: *instrumentales* que incluyen capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas; *interpersonales* referidas a capacidades personales

relacionadas con habilidades sociales; y *sistémicas* como capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales, en una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos (González y Wagenaar, 2006).

La importancia de estas competencias se deriva de la naturaleza de sus propias características, es decir: son multifuncionales, transversales, hacen referencia a un orden superior de complejidad mental y son multidimensionales (Rychen y Salganik, 2001). Además, el interés despertado está relacionado con el EEES, así como con las demandas del mundo profesional.

## 1.2. Líneas de investigación sobre competencias y expectativas en el ámbito universitario.

Una primera línea trata sobre *cómo se valora el modelo de formación de competencias en contextos universitarios y en el mundo laboral*: La diferenciación de competencias genéricas establecidas por Tuning (González y Wagenaar, 2003) encontró una notable correlación entre la clasificación formulada por empleadores y graduados, considerando más importantes las competencias académicas típicas y las interpersonales; sin embargo, los académicos les atribuyeron menor importancia; asimismo, trataron de identificar las necesidades del sector productivo para tenerlas en cuenta en la elaboración de los planes de estudio. En esta línea, el proyecto de investigación REFLEX se planteó, entre otros fines, averiguar qué competencias necesitan los graduados para integrarse en la sociedad

del conocimiento, así como el papel que desempeñan las universidades en la formación competencial de sus estudiantes (ANECA, 2007; Carot, Conchado, Mora y Vila, 2011). Las competencias de *comunicación, trabajo en equipo, habilidad para un aprendizaje continuo, conocimiento de idiomas e informática, flexibilidad, capacidad de liderazgo e innovación* son demandadas por las empresas; algo para lo que, consideran, la universidad no está formando adecuada ni suficientemente (Marzo, Pedraja y Rivera, 2006). En esta misma línea, el proyecto de Universia y Accenture (2007) detecta que habilidades personales y competencias profesionales: *trabajo en equipo, habilidades comunicativas, liderazgo y espíritu emprendedor*, representan un reto de primer orden para la formación universitaria por parte de académicos, empresarios y titulados. Asimismo, *esfuerzo, dedicación, compromiso, espíritu de sacrificio, responsabilidad y disponibilidad*, así como una *moral del trabajo*, son valores y actitudes reclamados a la universidad, en el estudio realizado por Alonso, Fernández y Nysen (2009) al analizar las necesidades manifestadas por empresarios españoles. De igual modo, las competencias genéricas, especialmente, *trabajo en equipo, resolución de problemas, asumir responsabilidades, adaptación a cambios, flexibilidad y comunicación oral y escrita*, son las más demandadas a los titulados según los empleadores, seguidas de las específicas y las instrumentales en el estudio realizado por González, Gamboa, Espejo, Gracia y Yeves (2011). En cuanto a la valoración de la formación de los recién titulados por parte de ellos mismos y de los empresarios, Freire, Teijeiro y

Pais (2013), observan una clara discrepancia entre las competencias que declaran haber adquirido los graduados y las requeridas por los empresarios, ya que los primeros demuestran una satisfacción con su formación que no comparten los empresarios. Posteriormente, Freire, Teijeiro y Pais (2014) ratifican estos resultados al averiguar que las competencias genéricas adquiridas por los universitarios están desligadas de lo que sucede posteriormente en el puesto de trabajo, ya que se presentan exigencias muy distintas a lo adquirido durante los estudios universitarios.

Una segunda línea se refiere a *cómo considera la universidad el modelo de formación de competencias*: El Proyecto CHEERS efectuó una consulta a miles de graduados universitarios de varios países y, entre otras cuestiones, valoraron sus estudios a la vista de sus primeras experiencias en el mundo laboral, de los que se pueden extraer conclusiones para el diseño de los estudios universitarios (Schomburg y Teichler, 2006). Antes de iniciarse el proceso de adaptación de la universidad española al EEES, Corominas (2001) estudió la perspectiva de estudiantes y profesores, encontrando que diferían en su percepción y concluía que, aunque sus resultados no son generalizables, la influencia de la universidad era escasa e inadecuada y que la efectividad de su enseñanza no era la deseable. Más avanzada la preparación del proceso para la convergencia europea, De Miguel y equipo (2006) analizan la percepción del profesorado universitario con formación previa acerca del EEES y, como consecuencia, proponen recomen-

daciones sobre diversas modalidades de enseñanza y aprendizaje en función de las diferentes competencias a adquirir. Desde otra perspectiva, Leví y Ramos (2013), valoran varias ofertas formativas de distintas universidades analizando la formulación de competencias en el diseño de diferentes titulaciones; entre otros resultados, averiguan que esta formulación, en general, se adecúa al modelo competencial encontrándose que priman las capacidades.

Una tercera línea se centra en *cómo perciben los estudiantes las competencias adquiridas en su formación universitaria*: Estudiantes universitarios perciben la posible mejora de sus competencias, como consecuencia de la aplicación de metodologías de innovación docente, encontrando que su nivel de competencias instrumentales, sistémicas y personales mejora en los primeros cursos; sin embargo, esta percepción disminuye paulatinamente en los cursos posteriores (Díez *et al.*, 2009). Por otro lado, recién titulados manifiestan que la formación universitaria en competencias genéricas es relativamente elevada, comparada con la de competencias específicas de carácter práctico, según el estudio realizado por Rodríguez y Vieira (2009), en el que hallan una estructura factorial que explica parcialmente la tipología de Tuning. Por otra parte, analizar los cambios en la importancia atribuida por los estudiantes a las competencias genéricas entre el inicio y el final de curso, se plantea Alonso (2010) y averigua que cuatro de ellas disminuyen significativamente: *organizar, planificar, habilidades interpersonales y creatividad*; y una aumenta su importancia: *ser*

*capaz de tomar decisiones*. Por otro lado, la percepción que los estudiantes tienen de su grado de desarrollo competencial y la valoración de lo relevante que es el mismo para el desempeño del trabajo es estudiado por De la Iglesia (2012), encontrando claras asimetrías en la respuesta, siendo menor la importancia atribuida a la formación universitaria y mayor la relevancia en el entorno laboral. Capacidad de *análisis, resolución de problemas y trabajo en equipo*, son competencias genéricas que los estudiantes perciben como mejor adquiridas, en un trabajo de Clemente y Escribá (2013), estableciendo una tipología agrupada en cuatro factores: competencias metodológicas, sociales, participativas y especializadas, lo que demuestra un cierto consenso con la tipología de competencias genéricas existentes.

Una cuarta línea trata sobre *lo que los estudiantes esperan de la universidad*: En el caso concreto de las expectativas de aprendizaje competencial, ésta puede ser una línea de investigación novedosa y de especial interés no sólo por las implicaciones en términos de calidad para las universidades (Yanhong y Kaye, 1999), sino también para construir conocimiento sobre aspectos relacionados con el bienestar personal y social de los estudiantes como factores determinantes de su proceso formativo (Sander, 2005; González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007; Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007). En este mismo sentido, cabe resaltar la revisión realizada por Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013), donde se pone de manifiesto que el nivel de competencia percibido por los estudian-

tes guarda una estrecha relación con el propio autoconcepto. En estos casos, se considera que una ligera sobreestimación del nivel de competencia adquirido al finalizar sus estudios es positivo, ya que implica confianza y una actitud favorable para incorporarse al mundo laboral. Desde esta misma perspectiva, otros autores (Sander, Stevenson, King y Coates, 2000; Darlaston-Jones, Pike, Cohen, Drew, Young y Haunold, 2003; Brinkworth, Mccann, Matthews y Nordström, 2008) ponen de manifiesto la importancia de conocer la expectativas de los estudiantes para orientar y gestionar de una forma más objetiva y realista los procesos de aprendizaje universitarios. Comparten esta misma idea Villa y Villa (2007), resaltando la necesidad de redefinir la misión de la universidad para dar una respuesta satisfactoria a las nuevas demandas personales, sociales y culturales de la sociedad de nuestros días. Por todo ello, en las políticas de educación superior la satisfacción del estudiante aparece como un indicador relevante para la mejora de la calidad del aprendizaje.

En consecuencia, y con el fin de contribuir a la mejora continua de los procesos formativos en la Universidad, en este trabajo nos proponemos averiguar qué expectativas tienen los estudiantes acerca de las competencias en las que esperan formarse y compararlas con las que entienden que han logrado, una vez finalizados sus estudios. En términos generales, este objetivo constituye el problema objeto de nuestro estudio y al que tratamos de dar respuesta con el trabajo de campo realizado.

## 2. Método

### 2.1. Hipótesis

De acuerdo con el objetivo planteado, puede formularse la siguiente hipótesis de investigación: *los niveles de confirmación de competencias genéricas adquiridas por los estudiantes en el momento de finalizar sus estudios de Grado superan sus expectativas de aprendizaje en el momento de entrada a la Universidad.*

### 2.2. Diseño

Para la validación de la hipótesis propuesta se realizó un diseño de investigación longitudinal de naturaleza cuantitativa, adoptando un enfoque metodológico de carácter exploratorio (mediciones cuantitativas con variables continuas y escala de intervalo). La técnica utilizada para recabar información durante el proceso de estudio fue la encuesta personal (cuestionarios dirigidos a los estudiantes sobre sus expectativas personales y sus correspondientes niveles de confirmación final). El trabajo de campo tuvo lugar en dos momentos de tiempo diferentes: *Time 1* y *Time 2* correspondientes al año académico de matriculación y al último año de Grado respectivamente.

### 2.3. Participantes

Como puede observarse en la Tabla 1, la participación de los estudiantes en la investigación se llevó a cabo en dos momentos distintos. En el primero (durante el mes de octubre de 2010), respondieron 825 estudiantes de primer curso de un total de 1.034 matriculados en todas las

titulaciones de Grado de la Universidad investigada, lo que supone un 80% de participación. En un segundo momento (mes de mayo de 2014), y con el fin de comprobar el nivel confirmación de expectativas en cuarto curso, se pasó el mismo cues-

tionario *adaptado* a todos los estudiantes presentes ese día en clase. La respuesta obtenida fue de 323, lo que representa el 37,6% del total de alumnos matriculados en último curso durante 2013-2014 (N=859).

TABLA 1: *Ficha técnica de la investigación.*

<b>Ámbito de investigación</b>	Universidad de La Rioja
<b>Población</b>	Estudiantes matriculados en 1er. curso de todas las Facultades y Escuelas Universitarias (N=1.034)
<b>Tamaño muestral</b>	N=323 encuestas válidas.
<b>Nivel de confianza</b>	95%; p=q=0,5
<b>Diseño muestral</b>	Muestreo aleatorio estratificado
<b>Técnica de recogida de información</b>	Cuestionario estructurado en cuatro bloques con preguntas cerradas
<b>Fecha trabajo de campo</b>	Octubre 2010 (Time 1) – Mayo 2014 (Time 2)
<b>Análisis de datos</b>	Statistic package IBM SPSS 19.0, AMOS 19.0

Con ambas bases de datos se realizó una unificación homogenizando Titulaciones y Facultades con el fin de constituir una base de datos muestral formada por 323 alumnos que habían participado en *Time 1* y *Time 2* y que es nuestra base muestral. Así con todo, la muestra de estudio responde a un muestreo incidental y procede de estudiantes que acceden al primer curso de todas las Facultades y Escuelas de la Universidad de La Rioja: Ciencias Empresariales (20,6%); Ciencias Jurídicas y Sociales (13,4%); Ciencias, Estudios Agroalimentarios e Informática (13,7%); Letras y de la Educación (22,6%); Escuela Técnica Superior de Ingeniería Industrial (14,4%) y Enfermería (15,08%). La distribución está

correlacionada con el número de matriculados en cada Facultad y Escuela Universitaria.

#### 2.4. Instrumentos de medida

En una primera fase (*Time 1*), se creó un instrumento de medida de las expectativas predictivas de los estudiantes matriculados en el primer curso de los estudios de Grado en la Universidad. De acuerdo con la perspectiva adoptada por expertos en este campo de estudio (Sander, Stevenson, King y Coates, 2000; Darlston-Jones *et al.*, 2003; Pichardo, García, De la Fuente y Justicia, 2007; Brinkworth, McCann, Matthews y Nordström, 2008), se trata de conocer lo que los estudiantes esperan

aprender en términos de competencias en su proceso formativo en la Universidad. Con este propósito, confeccionamos una escala tipo Likert de 5 puntos, desde *nada de acuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5), compuesta por 31 ítems relativos a competencias genéricas en todos los títulos universitarios de Grado.

La selección de estas competencias genéricas se efectuó teniendo en cuenta la frecuencia de uso, la categoría de clasificación y el nivel de importancia otorgado en un número significativo de trabajos de investigación relacionados con el tema objeto de estudio (González y Wagenaar, 2003; Marzo, Pedraja y Rivera, 2006; Villa y Poblete, 2007; Rodríguez y Vieira, 2009; Clemente y Escribá, 2013; Leví y Ramos, 2013; Freire, Teijeiro y Pais, 2013, 2014).

Siguiendo el proceso de validación mediante jueces propuesto por Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013), recabamos el juicio experto de 8 especialistas universitarios acerca del grado en que el contenido del instrumento podía considerarse relevante y representativo. De acuerdo con las sugerencias y aportaciones realizadas por los expertos con relación al diseño, la claridad y la comprensión de la encuesta, se elaboró el cuestionario definitivo.

En la segunda fase de la investigación (*Time 2*), el cuestionario administrado para conocer los niveles de confirmación final de las expectativas predictivas tiene las mismas características que la primera versión que hemos descrito, pero incidiendo en este caso en la satisfacción personal de los estudiantes con el aprendizaje de

cada una de las competencias generales señaladas.

## 2.5. Análisis de datos

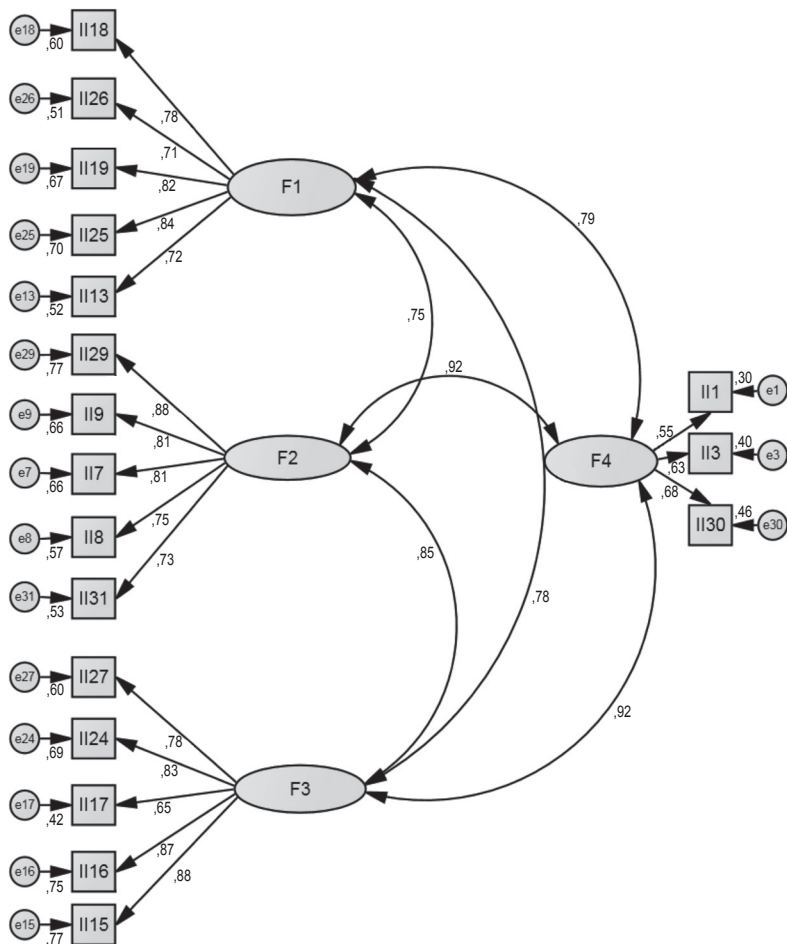
Una vez tabulados y mecanizados todos los datos mediante la herramienta SPSS 19.0, se llevaron a cabo diferentes análisis estadísticos. Por un lado, se realizó un análisis factorial de los ítems relativos a las competencias genéricas objeto de estudio. A continuación, mediante el uso de metodología de ecuaciones estructurales SEM (*Structural Equation Model*), llevamos a cabo un análisis factorial confirmatorio de dichas competencias. Por último, y con el fin de comprobar en qué medida los estudiantes consideran haber obtenido un mayor nivel de aprendizaje competencial al finalizar sus estudios de Grado que los resultados de aprendizaje esperados en el momento de entrada a la Universidad, analizamos el p-valor de la t de *student* mediante significancia asintótica unilateral.

## 3. Resultados y discusión

En la línea de simplificar el número de competencias generales destacadas en el marco teórico y facilitar de este modo la interpretación de las respuestas de los estudiantes investigados, realizamos un análisis factorial (AF) con los 31 ítems contemplados en el cuestionario. Para la validación de la escala de medida se obtuvieron los resultados del KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. Tras un nuevo AF, fueron 4 los factores, formados por 23 ítems, que recogieron un total del 63% de la varianza. Con el propósito de evaluar la validez de los ítems, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC).



FIGURA 1: *Análisis factorial confirmatorio de competencias.*



Como podemos observar en la Figura 1, todas las cargas factoriales estandarizadas superan los niveles mínimos necesarios (0,5) y su p-valor es significativo. Estos resultados, junto con los indicadores de fiabilidad de Alpha de Cronbach superiores en todos los casos a 0,7 (F1: 0,84; F2: 0,814; F3: 0,828; F4: 0,74), explican una red de ítems concretada en cuatro factores válidos y fiables. Analizando la naturaleza y composición de los ítems que conforman

cada una de las variables latentes, y en estrecha relación con el marco conceptual más característico del EEES (González y Wagenaar, 2003; Clemente y Escribá, 2013), los factores resultantes han sido denominados de la siguiente manera:

- F1: *Competencias Interpersonales*
- F2: *Competencias Instrumentales*
- F3: *Competencias Sistémicas*
- F4: *Competencias Comunicativas*

Para contrastar el modelo estructural planteado se observó el índice RMSEA (0,081) y el índice GFI (0,933). Como se puede comprobar, los valores obtenidos

en cada caso indican un ajuste global muy bueno. La composición final de los ítems y los factores identificados puede analizarse con mayor detalle en la Tabla 2.

TABLA 2: *Composición de ítems, factores y pesos.*

Ítems	Descripción	Cargas estandarizadas	Constructo de pertenencia
II18	Honestidad y lealtad	,778	Interpersonales
II26	Trabajo en equipo	,714	Interpersonales
II19	Predisposición a involucrarse personalmente en el trabajo	,821	Interpersonales
II25	Capacidad de apreciar los diferentes puntos de vista	,838	Interpersonales
II13	Adecuación física/psicológica al puesto de trabajo	,722	Interpersonales
II7	Capacidad de análisis y síntesis	,811	Instrumentales
II9	Habilidad para resolver problemas	,812	Instrumentales
II8	Saber administrar el tiempo	,754	Instrumentales
II31	Capacidad de influir en las personas que le rodean	,727	Instrumentales
II29	Sensibilidad en la atención al cliente	,878	Instrumentales
II27	Capacidad de liderazgo	,778	Sistémicas
II24	Trabajar bajo presión	,832	Sistémicas
II17	Capacidad de negociación	,648	Sistémicas
II16	Planificación, coordinación y organización	,868	Sistémicas
II15	Asumir responsabilidades, tomar decisiones	,880	Sistémicas
II1	Habilidad de comunicación escrita	,551	Comunicativas
II3	Habilidad para comunicarse oralmente	,630	Comunicativas
II30	Capacidad de establecer y desarrollar relaciones	,676	Comunicativas

Una vez identificados y validados los cuatro factores que configuran la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de competencias, pasamos a contrastar la

hipótesis formulada en la investigación: *los niveles de confirmación de competencias genéricas adquiridas por los estudiantes en el momento de finalizar sus estudios de Grado*

*superan sus expectativas de aprendizaje en el momento de entrada a la Universidad.*

Para abordar las cuestiones implícitas en dicha hipótesis (las expectativas en el momento de entrada y los niveles correspondientes de confirmación en el momento de salida) se crearon dos índices para cada uno de los cuatro grupos de competencias identificadas. Como puede observarse en la Tabla 3, el primero de ellos es el resultado de la media ponderada de los ítems que constituyen los factores en la encuesta de entrada en la Universidad. El segundo de ellos corresponde a la media ponderada de los mismos ítems pero en el momento de finalizar sus estudios de Grado. Seguidamente, mediante la prueba *t* de *student* comparamos las medias y las desviaciones estándar del grupo de 323 estudiantes y determinamos si entre estos parámetros las diferencias son estadísticamente significativas. Así, tras evaluar la homogeneidad de varianzas de ambas muestras, destacamos a continuación los resultados más relevantes de acuerdo con el objetivo de la investigación.

En términos generales, y en un primer nivel de análisis, puede observarse (Tabla 3) que en el momento de entrada a la Universidad las competencias que los estudiantes parecen esperar de modo más importante en términos de aprendizaje son las relativas al grupo de instrumentales ( $\bar{X}=3,30$ ), seguidas del grupo de sistémicas ( $\bar{X}=3,21$ ), interpersonales ( $\bar{X}=3,11$ ) y, en menor medida, comunicativas ( $\bar{X}=3,09$ ). Si bien es cierto que todas son esenciales para un aprendizaje universitario de calidad (Rychen y Salganik, 2001), no cabe la menor duda de que las instrumentales (las que se relacionan, principalmente, con la capacidad de análisis, síntesis y la solución de problemas) resultan cada vez más valoradas no sólo por el sistema educativo sino también por el mercado laboral (Sanz de Acedo, 2010). Esto podría explicar en parte las expectativas predictivas de los estudiantes con relación a las competencias de carácter instrumental: lo que valora de modo significativo el sistema termina reconociendo el estudiante como importante en su proceso formativo.

TABLA 3: *Estadísticos de muestras relacionadas.*

	<b>Competencias generales</b>	<b>Media</b>	<b>N</b>	<b>Desviac. tip.</b>	<b>Error típ.</b>
Par 1	Comp_Interp_Entrada	3,1137	323	,86064	,04789
	Comp_Interp_Salida	3,2949	323	,65307	,03634
Par 2	Comp_Instru_Entrada	3,3093	323	,76728	,04269
	Comp_Instru_Salida	3,2135	323	,53921	,03000
Par 3	Comp_Sistem_Entrada	3,2155	323	,84283	,04690
	Comp_Sistem_Salida	3,2689	323	,60296	,03355
Par 4	Comp_Comu_Entrada	3,0900	323	,73858	,04110
	Comp_Comu_Salida	3,1649	323	,76408	,04251

Otro aspecto general a destacar es el alto nivel de correlación que presentan los grupos de competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas analizadas (en todos los casos superiores a 0,5 y un p-valor de 0,00), a diferencia de las comunicativas donde no se observa un nivel de correlación estadísticamente significativo (Tabla 4). De acuerdo con el marco teórico desarrollado (Rychen y Salganik, 2001; Villa y Villa, 2007; García, 2010), estos datos vienen a corroborar la idea de que el nuevo enfoque de aprendizaje basado en competencias conlleva la necesidad de activar un conjunto de actuaciones interrelacionadas de forma significativa, resultando indispensables para hacer posible la misión de la enseñanza universitaria: la formación integral del estudiante (López, 2011).

En esta misma línea de pensamiento, Perrenoud (2004) insiste en considerar las competencias como un todo dinámico e integrador, una combinación de saberes

interrelacionados, más allá de la suma aislada de conocimientos, habilidades, procedimientos o destrezas relativos a diferentes materias de aprendizaje. Desde esta misma perspectiva, una posible explicación a los resultados obtenidos en la competencia comunicativa la encontramos en las aportaciones de Hymes (1980, 1996), para quien el desarrollo efectivo de las competencias instrumentales, sistémicas e interpersonales requiere la puesta en práctica de competencias comunicativas claves (desde la oralidad y la escritura hasta la capacidad de establecer y desarrollar relaciones), necesarias en cualquier caso para que el estudiante pueda integrarse y trabajar en equipo, analizar y evaluar la participación de otros o, por ejemplo, apreciar los diferentes puntos de vista entre el grupo de iguales, entendiendo y haciéndose entender. Las competencias comunicativas, por tanto, son consideradas como *parte integral* de los otros tres grupos de competencias genéricas relacionadas.

TABLA 4: *Estadísticos de correlaciones.*

Competencias	N	Correlación	Sig.
Comp_Interpersonales	323	,564	,000
Comp_Instrumentales	323	,507	,000
Comp_Sistémicas	323	,547	,000
Comp_Comunicativas	323	,077	,166

Por otro lado, centrando el análisis en los niveles de confirmación de las competencias adquiridas al finalizar los estudios de Grado, pueden observarse diferencias estadísticamente significativas en lo

que respecta a dos de los cuatro grupos de competencias investigadas (Tabla 5). En concreto, nos referimos a las interpersonales (p-valor=0,00) y a las instrumentales (p-valor=0,012).

TABLA 5: Estadísticos de pruebas *t* de student para muestras relacionadas.

Competencias	Diferencias relacionadas					
	Media	Desviac.típ.	error	t	gl	Sig.
Comp_Interpersonales	-,18123	,73050	,04065	-4,459	322	,000***
Comp_Instrumentales	,09583	,67842	,03775	2,539	322	,012**
Comp_Sistémicas	-,05343	,71993	,04006	-1,334	322	,183
Comp_Comunicativas	-,07488	1,02080	,05680	-1,318	322	,188

\*\* Significatividad al 99%

\*\*Significatividad al 95%

Con respecto al primer grupo, y en contra de lo que cabe presumir ante cuestiones similares planteadas por otros autores (Corominas, 2001; Bruner, 2009), los estudiantes investigados consideran que las competencias interpersonales son las que más se han desarrollado durante su proceso formativo ( $\bar{X}=3,11$  en el momento de entrada, frente a  $\bar{X}=3,29$  en el momento de salida). En este sentido, cabe recordar que se tratan éstas de unas competencias también muy valoradas y reconocidas por las empresas y los académicos (Universia y Accenture, 2007; Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

Ahora bien, si nos detenemos en analizar la percepción de los estudiantes sobre el grado de adquisición de competencias de carácter instrumental a lo largo de su carrera universitaria, podemos observar (Tabla 3) que los resultados de aprendizaje esperados con relación a estas competencias ( $\bar{X}=3,30$ ) se han visto reducidos ( $\bar{X}=3,21$ ) de forma significativa al finalizar sus estudios de Grado (p-valor=0,012). Esta cuestión merece también una atención especial desde el punto de vista de la mejora de la enseñanza universitaria,

fundamentalmente a partir de la importancia concedida por la investigación a este grupo de competencias como medidas preventivas de las tasas de abandono de los estudios universitarios (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2013).

Finalmente, en lo que respecta a los grupos de competencias sistémicas y comunicativas, llama la atención un mayor nivel de aprendizaje percibido por los estudiantes al esperado en el momento de entrada a la Universidad (Tabla 3). Si bien esta ligera sobreestimación del nivel competencial no resulta estadísticamente significativo (p-valor=0,183 y p-valor=0,188, respectivamente), puede valorarse como una tendencia general positiva, ya que sugiere confianza y satisfacción con el programa formativo desarrollado (Van Dinther, Dochy y Segers, 2011; Gómez, Rodríguez e Ibarra, 2013).

#### 4. Conclusiones y prospectiva

El análisis de los resultados obtenidos nos lleva a aceptar parcialmente la hipótesis formulada en esta investigación. De acuerdo con la opinión de los estudiantes,

puede afirmarse que el grado de adquisición de las competencias interpersonales al finalizar los estudios de Grado es significativamente mayor que los resultados de aprendizaje esperados en estas mismas competencias al entrar en la Universidad. En el caso de los grupos de competencias sistémicas y comunicativas, los resultados ponen también de relieve que los estudiantes tienden a percibir un mayor nivel de logro competencial que el que habían previsto al inicio de sus estudios universitarios, si bien en ambos casos el mayor nivel de confirmación positivo no resulta estadísticamente significativo. Respecto a las instrumentales, cabe resaltar que no se confirman las expectativas de entrada del estudiante.

Precisamente, son las competencias instrumentales las que mayores expectativas despiertan entre los estudiantes de primer curso. Como señalábamos anteriormente, esto puede deberse en parte al mayor interés y valor de aprendizaje concedido por la actual sociedad del conocimiento, el nuevo sistema educativo y el cada vez más exigente mercado laboral, fundamentalmente en todo lo relativo a las capacidades de análisis, síntesis y resolución de problemas en situaciones y contextos distintos.

Por otro lado, con independencia de las diferencias encontradas en las valoraciones de aprendizaje realizadas por los estudiantes, cabe destacar el alto nivel de correlación observado entre los grupos de competencias interpersonales, instrumentales y sistémicas. Como sugiere la literatura, esta percepción de los estudiantes puede resultar un indicador re-

levante de la forma en que se diseñan y desarrollan los procesos formativos en la Universidad. Es evidente que un enfoque de aprendizaje competencial conlleva la necesidad de integrar de forma relacionada todos aquellos aspectos y saberes que resultan esenciales para lograr el pleno desarrollo de los estudiantes. Así, por ejemplo, cabe pensar que la adquisición de competencias interpersonales depende en buena parte del desarrollo de otras competencias relacionadas como las sistémicas y las instrumentales.

Centrándonos en las valoraciones que hacen los estudiantes sobre el nivel de logro alcanzado con relación a las competencias interpersonales, los resultados obtenidos nos permiten concluir que se trata del aprendizaje más desarrollado a lo largo de todo el proceso formativo en la Universidad investigada. Este dato es de gran interés, no sólo en el ámbito académico que nos ocupa, sino también en el mundo profesional y empresarial. Como ya se ha indicado en el marco teórico de este trabajo, se considera que el dominio de estas competencias convierte a los profesionales en más eficientes en el desarrollo de su trabajo, al mismo tiempo que incide en el bienestar personal y social.

En la misma línea de pensamiento, y en el caso de las competencias sistémicas y comunicativas, los estudiantes tienden a sobreestimar de modo general el nivel de aprendizaje alcanzado al finalizar sus estudios de Grado con respecto a sus expectativas de entrada a la Universidad. En relación con este aspecto, algunos estudios ya citados ponen de manifiesto que una ligera sobreestimación del propio ni-

vel competencial puede considerarse positivo para el estudiante en términos de autoconcepto, estima personal, seguridad y confianza, concluyendo que dicha percepción favorece su incorporación al mundo laboral.

Todas estas conclusiones constituyen una base de conocimiento sobre las que apoyar y fundamentar posibles propuestas de mejora de la actividad educativa universitaria. Entre estas, se pueden mencionar las siguientes: activar un servicio de orientación a los estudiantes desde su ingreso y durante su permanencia en la Universidad, contemplar medidas de atención a las motivaciones, expectativas e intereses de los estudiantes, así como otras medidas correctoras de situaciones de insatisfacción relacionadas con factores de abandono y con todas aquellas destinadas a la prevención del fracaso escolar. No obstante, este trabajo debe considerarse con cierta cautela a la hora de generalizar sus resultados a otras instituciones universitarias. A pesar de un marco teórico relevante para el tema objeto de estudio y el desarrollo de una metodología de investigación rigurosa, las diferencias contextuales y personales que caracterizan a las diferentes universidades pueden influir de modo distinto en los resultados evidenciados.

Por esta misma razón, dado que los factores dependientes del estudiante (por ejemplo, rasgos personales, vía de acceso a la universidad, motivos de elección del Grado, experiencia laboral) y del propio contexto de la enseñanza (por ejemplo, procedimientos de la institución, recursos, oferta formativa en sus Facultades o

Escuelas, condiciones de estudio) podrían explicar en parte los resultados obtenidos, consideramos necesario ampliar el desarrollo de esta línea de investigación en un conjunto de universidades más amplio, así como profundizar en otras variables de entrada que nos permitan construir un mayor conocimiento para la mejora continua de la actividad educativa universitaria.

#### **Dirección para la correspondencia:**

Fermín Navaridas Nalda. Departamento de Ciencias de la Educación. Edificio Vives. C/ Luis de Ulloa, s/n. 26004 Logroño. La Rioja, España. Email: fermin.navaridas@unirioja.es.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 16. VI. 2015.

#### **Bibliografía**

- ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ, C. J. y NYSSSEN, J. M. (2009) *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España* (Madrid, ANECA).
- ALONSO, 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*, 28:1, pp. 119-140.
- ANECA (2007) *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- BARNETT, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad* (Barcelona, Gedisa).

- BERGAN, S. (2009) Presentación, en ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ, C. J. y NYSSSEN, J. M. *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España* (Madrid, ANECA), pp. 13-14.
- BRINKWORTH, R., MCCANN, B., MATTHEWS, C. y NORDSTRÖM, K. (2008) First year expectations and experiences: Student and teacher perspectives, *Higher Education*, 58:2, pp. 157-173.
- CAROT, J. M., CONCHADO, A., MORA, J. G. y VILA, L. E. (2011) La opinión de los graduados europeos sobre la universidad cinco años después de haber finalizado sus estudios, *Papers*, 96:4, pp. 1245-1261.
- CLEMENTE, J. S. y ESCRIBÁ, C. (2013) Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la universidad, *Revista de Educación*, 362, pp. 535-561.
- COMUNICADO DE LONDRES (2007) *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, Londres 17-18 de mayo de 2007. Ver [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_Communique\\_Spanish.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf) (Consultado el 5. XI. 2013).
- COROMINAS, E. (2001) Competencias genéricas en la formación universitaria, *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- DARLSTON-JONES, D., PIKE, L., COHEN, L., DREW, N., YOUNG, A. y HAUNOLD, S. (2003) Are they being served? Student expectations of higher education, *Issues in Education Research*, 13:1, pp. 31-52.
- DE LA IGLESIA, M. C. (2012) La identificación de factores en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio, *Revista Complutense de Educación*, 23:1, pp. 207-240.
- DE MIGUEL, M. (dir.) (2006) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Oviedo, Ediciones Universidad de Oviedo).
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999) *Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza reunidos en Bolonia el 19 de junio. Ver <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf> (Consultado el 11. XI. 2014).
- DELORS, J. (1998) *La educación encierra un tesoro: informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (Madrid, Santillana, París, Unesco).
- DÉTOURBE, M.A. (2014) The Quality of the Student's Learning Experience: A Strategic Dimension of British and American Higher Education Systems in the Early 21st Century, en PICKARD, S. (ed.) *Higher Education in the UK and the US. Converging University Models in a Global Academic World?* (Leiden / Boston, BRILL) pp. 167-196.
- DÍAZ, A. (2006) El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Perfiles educativos*, 28: 111, pp. 7-36. Ver <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf> (Consultado el 1. VII. 2014).
- DÍEZ, M. C., PACHECO, D. I., GARCÍA, J. N., MARTÍNEZ, B., ROBLEDO, P., ÁLVAREZ,



- M. L., CARBONERO, M. A., ROMÁN, J. M., DEL CAÑO, M. y MONJAS, I. (2009) Percepción de los estudiantes universitarios de educación respecto al uso de metodologías docentes y el desarrollo de competencias ante la adaptación al EEES: datos de la Universidad de Valladolid, *Aula Abierta*, 37:1, pp. 45-56.
- ESTEBAN, F. (2010) *Quo Vadis*, formación universitaria, **revista española de pedagogía**, 68:247, pp. 461-477.
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2014) *Modernisation of Higher Education in Europe: Acces, Retention and Employability 2014* (Luxembourg, Publications Office of the European Union).
- FREIRE, M. J., TEIJEIRO, M. M. y PAIS, C. (2013) La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios, *Revista de Educación*, 362, pp. 13-41.
- FREIRE, M. J., TEIJEIRO, M. M. y PAIS, C. (2014) Las competencias genéricas en la Universidad de A Coruña: un análisis factorial, *Investigaciones de Economía de la Educación*, 9. Ver <http://2014.economicsofeducation.com/user/pdfsiones/064.pdf> (Consultado el 21. XII. 2014).
- GARCÍA, M. J. (2010) *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada (Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona). Ver [www.redalyc.org/pdf/2010/201021400025.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400025.pdf) (Consultado el 3. VII. 2014).
- GARCÍA, M. J. y GAIRIN, J. (2011) Los mapas de competencias: una herramienta para mejorar la calidad de la formación universitaria, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9:1, pp. 84-102. Ver <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5.pdf>. (Consultado el 1. VII. 2014).
- GÓMEZ, M. A., RODRÍGUEZ, G. e IBARRA, M<sup>a</sup> S. (2013) COMPES: Autoinforme sobre las competencias básicas relacionadas con la evaluación de los estudiantes universitarios, *Estudios Sobre Educación*, 24, pp. 197-224.
- GONZÁLEZ, V., GAMBOA, J., ESPEJO, B., GRACIA, F. y YEVES, J. (2011) *Segundo estudio de las demandas de los empleadores de titulados y tituladas universitarios de Valencia* (Valencia, Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral y Universitat de Valencia) Ver [www.fguv.org/opal/Analis/SegundoEstudioEmpleadores.asp](http://www.fguv.org/opal/Analis/SegundoEstudioEmpleadores.asp) (Consultado el 5. IX. 2014).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno* (Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen).
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al Proceso de Bolonia* (Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen). Ver [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Spanish\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf) (Consultado el 7. VII. 2013).
- GONZÁLEZ, M. C., ÁLVAREZ, P. R., CABRERA, L. y BETHENCOURT, J. T. (2013) El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas, **revista española de pedagogía**, 236, pp. 71-85.

- HYMES, D. (1980) *Paraetnografías de la comunicación* (Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia).
- HYMES, D. (1996) Acerca de la competencia comunicativa, *Forma y Función*, 9, pp. 13-37.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (2001) El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades, **revista española de pedagogía**, 59:220, pp. 441-466.
- LEVÍ, G. y RAMOS, E. (2013) Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas, *Revista de Educación*, 362, pp. 623-658.
- LÓPEZ, J. I. (2011) Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias, *Revista de Educación*, 356, pp. 279-301.
- MARZO, M., PEDRAJA, M. y RIVERA, P. (2006) Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros, *Revista de Educación*, 341, pp. 643-661.
- MORIN, E. (1998) Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Llanodosa (coord.) *La universidad en el cambio del siglo* (Madrid, Alianza) pp. 19-28.
- PERRENOUD, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar* (Barcelona, Graó).
- PICHARDO, M. C., GARCÍA, A. B., DE LA FUENTE, J. y JUSTICIA, F. (2007) El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9:1, pp. 1-16. Ver <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-pichardo.html> (Consultado el 4. VII. 2014).
- RODRÍGUEZ, A. y VIEIRA, M. J. (2009) La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología, *Revista de Investigación Educativa*, 27:1, pp. 27-47.
- RYCHEN, D. S. y SALGANIK, L. H. (eds.) (2001) *Defining and Selecting Key Competencies* (Götingen, Germany, Hogrefe & Huber).
- SANDER, P. (2005) Researching our students for more effective university teaching, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3:1, pp. 113-130.
- SANDER, P., STEVENSON, K., KING, M. y COATES, D. (2000) University Students' Expectations of teaching, *Studies in Higher Education*, 25:3, pp. 309-323.
- SANTOS, M. A. (2005) La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión, **revista española de pedagogía**, 63:230, pp. 5-16.
- SANZ DE ACEDO, M. L. (2010) *Competencias cognitivas en Educación Superior* (Madrid, Narcea).
- SCHOMBURG, H. y TEICHLER, U. (2006) *Higher education and graduate employment in Europe: Results from graduate surveys from twelve countries* (Dordrecht, Springer).
- SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993) *Competence at Work. Models for Superior Performance* (New York, John Wiley & Sons, Inc.).
- UNESCO (1998) *La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción* (París, Unesco).

UNIVERSIA y ACCENTURE (2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa* (Madrid, Centro de Alto Rendimiento).

VAN DINTHER, M., DOCHY, F. y SEGERS, M. (2011) Factors affecting students' self-efficacy in higher education, *Educational Research Review*, 6, pp. 95-108.

VAN VUCHT TIJSSSEN, L. y DE WERT, E. (2005) From Erudition to Academic Competence, **revista española de pedagogía**, 63:230, pp. 123-146.

VILLA, A. y POBLETE, M. (dirs.) (2007) *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. (Bilbao, Universidad de Deusto. Ediciones Mensajero).

VILLA, A. y VILLA, O. (2007) El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades, *Educar*, 40, pp. 15-48.

YANHONG, R. y KAYE, M. (1999) Measuring service quality in the context of teaching: a study on the longitudinal nature of students' expectations and perceptions, *Innovations in Education and Training International*, 36:2, pp. 145-154.

## **Resumen:**

### **El aprendizaje de competencias en la Universidad: expectativas predictivas y niveles de confirmación de los estudiantes**

En la actualidad, mejorar la calidad del aprendizaje constituye uno de los

grandes retos de las instituciones universitarias en Europa. Desde un punto de vista académico, responder con eficacia a este propósito requiere de un conocimiento básico sobre el modo en que los estudiantes conciben su propio proceso formativo. Para enriquecer la investigación en este ámbito, el presente trabajo explora la percepción de los universitarios sobre el nivel de aprendizaje competencial alcanzado al finalizar sus estudios de Grado y en relación con sus expectativas de entrada a la Universidad. La metodología adoptada es de carácter cuantitativo y se ha desarrollado en dos momentos distintos del proceso formativo: durante la fase de inicio de los estudios de Grado y al finalizar los mismos. Entre los resultados obtenidos, destaca una sobreestimación del nivel de competencias interpersonales adquirido con respecto a sus expectativas de entrada a la Universidad. Se concluye resaltando la conveniencia de seguir profundizando en este campo para la mejora de la calidad educativa universitaria.

**Descriptor:** Competencias genéricas, expectativas, aprendizaje universitario, percepción del estudiante.

## **Summary:**

### **Competence learning in the University: predicted expectations and student achievement verification.**

Currently, one of the greatest challenges for university institutions in Europe is to improve the quality of learning. From an academic point of view, effectively addressing this purpose requires basic knowledge on how students unders-

tand their formative process. With the aim of enriching this field of research, the present article explores the perception that university students have regarding their level of achievement in their developments of competencies by the end of their university degree if compared to their expectations when they started their university education. The methodology adopted here is quantitative and it was developed in two specific moments of their educational process: during the initial and the final phases of their uni-

versity degree. Among the results there is a noteworthy underestimation of the level of interpersonal competencies obtained as compared to the students' expectations upon starting their university degree. The present research concludes by emphasising the need to keep exploring this field in order to improve the quality of university education.

**Key Words:** General competencies, expectations, university learning, student's perceptions.