



VOL.28, Nº 1 (Marzo, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

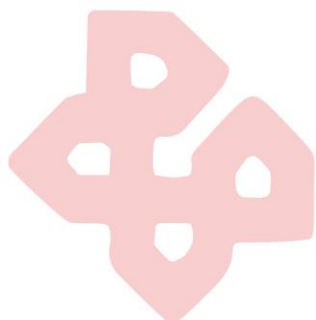
DOI: 10.30827/profesorado.v28i1.28001

Fecha de recepción: 28/04/2023

Fecha de aceptación: 20/02/2024

LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR. ANÁLISIS DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Decision making in Higher Education. Transversal competences analysis



*Pilar Martínez-Clares, Natalia González
Morga, Cristina González Lorente & Javier
Pérez Cusó*

Universidad de Murcia

E-mail:

pmclares@um.es; Natalia.gonzalez@um.es

c.gonzalezlorente@um.es

javierperezcusos@um.es

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0002-5649-931X>

<https://orcid.org/0000-0002-5544-4464>

<https://orcid.org/0000-0001-7211-3862>

<https://orcid.org/0000-0003-1376-1776>

Resumen:

El desarrollo de competencias transversales es un elemento clave en la inserción de los titulados universitarios a la vez que una de las asignaturas pendientes de la educación superior en relación con el conocimiento, la sociedad y el mundo profesional. La toma de decisiones es una de las competencias transversales más complejas por las diferentes dimensiones y procesos que implica, por lo que su aprendizaje requiere de organización, gestión y tiempo. Este trabajo se plantea como objetivo analizar cómo se planifica la enseñanza de la toma de decisiones en los títulos de grado universitarios, para lo que se examinan 2363 guías docentes de los títulos de grado de la



Universidad de Murcia. Los resultados del análisis muestran un importante interés por la toma de decisiones, pero sin materializarse en la planificación, desarrollo y ejecución de actividades, metodologías o contenidos relativos a la misma. Se sugiere finalmente la adopción de estrategias encaminadas al aprendizaje y la práctica de la toma de decisiones en las diferentes asignaturas universitarias a través de la fusión curricular de competencias transversales y contenidos.

Palabras clave: competencias transversales; educación superior; guías docentes; toma de decisión;

Abstract:

The development of transversal competences is a key element for transitioning into the workforce for undergraduates. However, it is also one of the underdeveloped competences of higher education in relation to knowledge, society, and the professional world. Decision-making is one of the most complex transversal competences due to the different dimensions and processes that are involved. Learning this competence requires organization, management, and time. The aim of this article is to analyze how the teaching of decision-making in university undergraduate degrees is executed. 2363 course syllabi of various degrees from the University of Murcia were examined with this aim. The results of the analysis show an important interest in decision-making, but are absent in the planning, development and execution of activities, methodologies or contents related to it. Finally, the adoption of strategies aimed at learning and the practice of decision-making in the different university subjects through the curricular fusion of transversal competences and contents is suggested.

Key Words: course description; decision-making; higher education; soft skills.

1. Introducción

El desarrollo de la tecnología y la inteligencia artificial (IA) va a suponer un doble indubitable cambio, tanto en la estructura de los trabajos, como señala el Foro Económico Mundial (2020), como en los sistemas de formación. Dicha IA se centrará en aquellas tareas más relacionadas con la información, gestión de datos, mientras que trabajadores y trabajadoras y futuros profesionales mantendrán su prioridad en tareas relacionadas con la gestión, consejo, toma de decisiones, razonamiento, comunicación y relación. La formación en estas competencias transversales va a ser clave en el abordaje del futuro del empleo, recomendando la Comisión Europea para Horizonte Europa 2030 (Comisión Europea, 2021) desarrollar, entre otras, la toma de decisiones. Su elevado impacto en las diferentes dimensiones de desarrollo humano: personal, social, académica o profesional, la caracteriza como una de las competencias clave frente a la pérdida de empleos relacionada con el desarrollo de la IA (Gati y Kulcsár, 2021). El número de transiciones en el actual siglo XXI se ha incrementado considerablemente y en cada uno de estos momentos el cambio es la constante y se hace imprescindible la evaluación de diferentes alternativas y la toma de decisiones coherente con el proyecto profesional y vital de cada individuo (Kulcsár, et al. 2020) para hacer frente a los grandes desafíos de una realidad laboral impredecible y cargada de incertidumbre.

La complejidad del entorno y la multidimensionalidad de esta competencia plantea numerosas dificultades en su adquisición, Álvarez y Bisquerra (2012) señalan, entre otras, aquellas relacionadas tanto con la propia gestión emocional (ansiedad), la falta de información suficiente sobre las alternativas disponibles, una escasa confianza en las propias capacidades, desconocimiento o falta de entrenamiento en el propio proceso de valoración de alternativas, poca experiencia en la toma de decisiones o la dependencia con figuras de autoridad.

Se evidencia que, junto con elementos de carácter madurativo o de desarrollo personal y otros de carácter más organizativo, la mayor o menor experiencia en la toma de decisiones se puede constituir como un elemento clave en el desarrollo de dicha competencia. La puesta en práctica de la toma de decisiones a lo largo de los estudios universitarios puede suponer un proceso esencial para un adecuado aprendizaje. Una experiencia universitaria rica en procesos de toma de decisiones, que potencie en el alumnado la auto responsabilización con su proceso de aprendizaje puede coadyuvar en el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones. Las instituciones de educación superior han de asumir el reto de conectar la formación y el desarrollo profesional de su alumnado, respondiendo con medidas formativas para que desarrolle y domine tanto la adquisición de conocimientos técnicos y específicos como aquellas competencias que requiere el entorno sociolaboral. Actualmente, el mercado de trabajo valora otros elementos más allá del dominio de competencias técnicas o científicas, considerando de modo importante otro tipo de competencias (Álvarez et al., 2009; Suárez, 2016).

Las decisiones son un proceso fundamental que utilizamos para afrontar las oportunidades, retos e incertidumbres de la vida, a través de tres pasos, a) exploración, fase de apertura, búsqueda, experimentación y descubrimiento de nuevos conocimientos, campos, áreas,... b) balance, es la fase en la que se compara y elige entre lo que se ha encontrado anteriormente combinando de forma equilibrada aspectos como fortalezas y talentos, gustos y pasiones y aquello que aporta valor a la sociedad y c) proceso, el camino que se ha de recorrer día a día para alcanzar la meta o solucionar el problema.

Ante la panorámica expuesta, se evidencia la importancia de abordar de modo específico el aprendizaje de las competencias transversales con el alumnado universitario, definiéndolas como aquellas competencias que se van a poder desarrollar y adaptar a diferentes situaciones personales y/o profesionales. Este trabajo de investigación se detiene de un modo más específico en la competencia de toma de decisiones, que supone un proceso complejo de cognitivo y volitivo a través del cual se valoran diferentes opciones para abordar y solucionar determinadas situaciones.

Nuestra sociedad está en constante cambio y evolución, todo cambia, nada y lo que podemos conocer hoy es diferente mañana; la velocidad vertiginosa de los cambios comporta una necesidad imperiosa de mantenerse estable en esta vorágine permanente, por ello es necesario desarrollar y dominar la toma de decisiones,

entendida como un proceso de elegir de forma razonada y de evaluar riesgos y solventar errores y/o problemas.

Algunas de las decisiones que puede/debe tomar el alumnado universitario, con carácter simplemente enunciativo, sin pretender ser totalmente exhaustivos, se vinculan al desempeño laboral pero también a transitar entre etapas educativas en la formación pre laboral o profesional, estas podrían ser:

- Con carácter previo al inicio de los estudios: ¿en qué medida deseo cursar estudios universitarios? ¿qué título cursar? ¿en qué universidad? ¿en qué localidad? ¿cómo voy a organizar el acceso a la universidad?
- En las diferentes asignaturas del título: elección entre diferentes prácticas o actividades cuando el profesorado ofrece alternativas, inclusión en uno u otro grupo de trabajo, elección de modalidad de evaluación cuando se ofrece alternativa, elección del tipo de aprendizaje (superficial o profundo) con el que se plantea el estudio para cada asignatura, temas o modos de abordar las prácticas propuestas por el profesorado, etc.
- A lo largo del desarrollo de la titulación: elección de optativas y configuración de un itinerario propio, elecciones de centro en el que desarrollar las prácticas, participación en programas de movilidad, elección de líneas y tutores o tutoras para el desarrollo del trabajo fin de estudios.
- En la finalización del título: elecciones en torno a la inserción profesional, la continuidad en los estudios, postgrado a realizar, etc.

Estos posibles campos de decisión que el alumnado universitario ha de ir superando muestran el impacto que puede tener la formación universitaria en el desarrollo de esta competencia transversal, así como la relevancia de desarrollar procesos de acompañamiento bien planificados para optimizar su desarrollo. La experiencia universitaria nos sugiere que muchas veces el alumnado no toma decisiones fundamentadas y reflexionadas, sino que en muchas ocasiones decide en torno a variables más prosaicas, como la elección de asignaturas optativas atendiendo a la conveniencia del horario, la elección de campus universitario en torno a lo que decide el grupo de amigos/as, el centro de prácticas externas según la cercanía a la localidad de residencia, etc.

En relación con la toma de decisiones, Kahneman et al. (2019) señalan dos sistemas de pensamiento diferenciados pero que utilizamos de modo simultáneo: intuitivo frente a reflexivo. El modo intuitivo facilita la realización de múltiples actividades y tareas de la vida cotidiana de un modo sencillo y con relativamente poco esfuerzo. Desde este sistema cometemos fallos difícilmente detectables: sesgos cognitivos. Pese a que se ha escrito mucho sobre estos sesgos, no queda claro que conocer el modo de funcionamiento de éstos ayude a resolverlos o desactivarlos.

Kahneman et al (2019) aseguran que a nivel individual es complicado, pero desde la perspectiva de las decisiones organizativas ofrece una lista de cuestiones

que pueden ayudar a la reflexión y a desactivar algunos sesgos: ¿se han valorado diferentes opiniones antes de realizar la propuesta?, en caso de una decisión de equipo ¿hay unanimidad en la decisión tomada? , ¿se puede estar evaluando equivocadamente una alternativa por analogía a situaciones en el pasado?, ¿se han valorado todas las alternativas posibles?, ¿podría haber un efecto halo en la valoración de las alternativas?, estas y otras cuestiones tratan de abordar algunos sesgos cognitivos como los siguientes:

- Sesgo de confirmación, al recoger y analizar información disponible sobre las diferentes opciones tenemos la tendencia de valorar sólo aquella información que se ajusta a nuestras ideas previas. Cómo y dónde se recoge la información a valorar, qué tipo de información tendemos a recordar, y finalmente cómo la interpretamos y valoramos. Por ejemplo, el trabajo de Gesiarz et al. (2019) muestra que las personas tienden a dejar de buscar información cuando ésta encaja con nuestras motivaciones o ideas previas.
- Persistencia de ideas previas y del sistema de creencias, de modo que al evaluar diferentes alternativas y situaciones las personas tienden a mantener y justificar su propia estructura mental y creencias previas.
- Sesgo de retrospectiva, al analizar hechos pasados tendemos a estimar con exceso de optimismo las posibilidades de habernos anticipado a los resultados.
- Algunos estudios en relación con las decisiones sobre riesgo señalan la relevancia del efecto social en determinadas decisiones. Por ejemplo, el trabajo de Fabre et al. (2022) muestra cómo en presencia de alguien superior se llegan a tomar decisiones con mayor carga de riesgo presumiblemente en un intento de mostrar mayor competencia.

La toma de decisiones se constituye como un proceso complejo, Álvarez y Obiols (2009) señalan que sus principales dificultades están relacionadas con la ansiedad ante la decisión, escaso auto conocimiento, dificultad para considerar diferentes alternativas que se plantean, dependencia de otras personas, falta de confianza, o incluso la existencia de intereses muy dispersos. Paralelamente, como dificultad añadida se puede considerar la escasa formación y experiencia específica en el desarrollo del propio proceso de toma de decisiones, que en nuestro sistema educativo se aborda en momentos puntuales y generalmente en niveles no universitarios.

Desde una perspectiva cognitivo racional, Álvarez y Bisquerra (2012) y Greenbank (2010) entre otros, centran la formación de la toma de decisiones en el conocimiento y análisis de las diferentes fases del proceso:

- Definición de la situación o del problema sobre el que ha de tomarse una decisión
- Enumeración de diferentes alternativas posibles

- Recopilación de información sobre las alternativas
- Análisis de ventajas e inconvenientes las diferentes alternativas en base a la información recogida previamente
- Elección de la alternativa valorada como más adecuada
- Llevar a cabo la decisión adoptada
- Evaluación tanto de la ejecución como de los resultados obtenidos a partir de la decisión adoptada

Frente a estos modelos clásicos que explican el proceso cognitivo racional, otros modelos señalan su excesiva simplificación, indicando la importancia de otros elementos (Álvarez Justel, 2019 y 2020). Para esta autora, el modelo comprensivo de toma de decisiones integra el desarrollo de tres dimensiones:

- Dimensión emocional: desde el propio manejo emocional a lo largo del proceso de decisión, tomando conciencia y regulando las emociones, como en la relación con las personas que pueden acompañar en el proceso.
- Dimensión cognitiva: dimensión más abordada en el proceso anteriormente mencionado, lo constituye la propia consciencia de la necesidad de tomar una decisión, valoración de alternativas, análisis de información, etc.
- Dimensión social: la importancia del apoyo que el propio entorno ofrece en relación con los momentos de decisión, así como la riqueza en las alternativas. Son claves en esta dimensión determinadas competencias de comunicación y relación como la asertividad, el respeto por las opiniones de los demás, entre otras.

La fundamentación teórica y resultados de múltiples investigaciones constatan la relevancia laboral y académica de la capacidad de tomar decisiones, pero a la vez, un desarrollo deficitario de las competencias trasversales en las aulas universitarias (González Morga y Martínez Clares, 2020; de Dios Alija et al. 2020) que lleva a este trabajo a plantearse como objetivo analizar la planificación de la enseñanza de la toma de decisiones en los títulos de grado universitarios a través de la consulta y análisis de las guías docentes de la totalidad de asignaturas que integra la formación en la Universidad de Murcia, definiendo estas guías docentes como una declaración pública que busca concretar los diferentes elementos, criterios, metodologías e intervenciones a desarrollar en el marco de una asignatura (Álvarez-Pérez et al., 2018). Las guías docentes aportan información multidimensional, necesaria y suficiente para valorar las directrices iniciales de la enseñanza universitaria y el interés declarativo docente en el desarrollo de las competencias transversales.

2. Método

Para abordar la finalidad planteada, este trabajo de investigación se enfoca desde un diseño descriptivo no experimental, transversal, mediante metodología mixta. En concreto se utiliza el análisis de contenido, basado en una metodología indirecta que trata de analizar e interceptar características clave en fuentes documentales ya existentes, cuya información obtenida puede ser explotada tanto en un sentido cualitativo como cuantitativo (Guix, 2008). Este método de análisis aprovecha las ventajas de ambos enfoques al combinarse forma sistemática y con suficiente rigor procedimental para hacer inferencias válidas de los datos tras su identificación. En este caso las fuentes de información son las guías docentes de titulaciones universitarias como herramienta de planificación de la docencia y el aprendizaje, en la que no sólo se indican qué aprendizajes pretenden lograrse, sino también los medios y recursos para lograrlo (Sánchez-Báscones et al., 2011)

2.1. Muestra

La población objetivo de estudio son las guías docentes de los títulos de grado de la Universidad de Murcia, formando parte del estudio un total de 2636 guías de los títulos dicha institución en el curso académico 2021-2022, distribuidas por áreas de conocimiento y correspondientes a distintos tipos de asignaturas. En concreto, se han analizado las guías docentes de títulos de grado de las cinco áreas de conocimiento, tanto de asignaturas de formación básica, obligatoria u optativas, como de prácticas y trabajos fin de grado, como evidencia la tabla 1.

Tabla 1
Guías docentes analizadas según el área de conocimiento.

Área de conocimiento	Formación Básica	Obligatoria	Optativa	Prácticas	Trabajo fin de grado	TOTAL
Artes y Humanidades	106	271	83	1	8	469
Ciencias	89	193	91	1	8	382
Ciencias de la Salud	93	256	52	26	9	436
Ciencias Sociales y Jurídicas	205	462	231	34	19	951
Ingenierías y Arquitectura	20	48	55	0	2	125
TOTAL	513	1230	512	62	46	2363

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se diseñó una hoja de registro atendiendo a cada una de las variables objeto de estudio coincidentes con los apartados /secciones de la guía docente. El procedimiento de trabajo consistió en la localización de las guías docentes publicadas por la Universidad de Murcia, su revisión y posterior identificación de la mención de la toma de decisiones en los diferentes apartados:

- Presentación de la asignatura: Descripción breve sobre la importancia de la asignatura y su finalidad con utilidad para presentar la asignatura y generar motivación en torno a la materia.
- Competencias: especificación de las competencias a desarrollar en el marco de la asignatura, considerando tanto competencias transversales, como específicas del título o de la asignatura.
- Contenidos: especificación de los contenidos y temas a abordar en la asignatura.
- Metodología: estrategias metodológicas y actividades didácticas (prácticas) a través de las que se abordan los contenidos y las competencias
- Resultados de aprendizaje: especificación y declaración de los conocimientos o competencias que el alumnado ha de dominar al finalizar la asignatura (ANECA, 2013)

Seguidamente se realiza la transcripción del texto referido a la competencia análisis de estudio en los apartados o variables definidas, para su posterior cuantificación e interpretación de los resultados.

2.3. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos se recurre al paquete estadístico SPSS v.28, considerando tanto variables binomiales (aparece o no aparece mención a la toma de decisiones en cada uno de los apartados) como variables textuales, recogiendo el texto en el que se menciona dicha competencia. En el análisis de resultados se emplean tablas de contingencia y la prueba Chi-cuadrado, aceptando un nivel de significación $p < .05$

3. Resultados

En un primer momento se presenta el análisis descriptivo de la aparición de la toma de decisiones en diferentes apartados de la guía docente. La tabla 2 muestra que un 49.13% de las guías hacen referencia de un modo u otro a la toma de decisiones, aunque mayoritariamente en el apartado declarativo de competencias, y no tanto en otros apartados con un carácter más operativo como los contenidos, prácticas o la metodología de la asignatura.

Tabla 2.
Tipo de asignaturas. Prueba Chi-cuadrado

	TOTAL	Asignatura	Prácticas	TFG	chi-cuadrado (gl) Sig.
TOTAL GUÍA DOCENTE	49.13%	48.72%	77.42%	63.04%	24.428 (2) .000*
Competencias	41.73%	41.62%	53.23%	58.70%	9.226 (2) .010*

Presentación	5.08%	5.39%	0.00%	0.00%	6.055 (2) .048*
Contenidos	4.95%	5.21%	1.61%	0.00%	4.043 (2) .132
Prácticas	1.86%	1.84%	4.84%	0.00%	3.903 (2) .142
Metodología	0.38%	0.40%	0.00%	0.00%	0.432 (2) .805
Resultados	7.70%	7.33%	29.03%	2.17%	42.370 (2) .000*
Otros	1.06%	0.94%	3.23%	4.35%	7.885 (2) .019*

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

Mediante el análisis de chi-cuadrado para tablas de contingencia se deja constancia de que aparecen diferencias significativas entre las diferentes tipologías de asignaturas, siendo las prácticas (77.42%) en las que se nombra en mayor medida esta competencia, seguida de las guías docentes de los trabajos fin de grado (63.04%). Es principalmente en el apartado de competencias en el que aparecen estas diferencias a favor de las materias prácticas y de trabajo fin de grado, puesto que en el resto de las secciones (presentación, contenidos, prácticas, metodología y resultados) hacen escasa referencia a la competencia objeto de estudio.

En segundo lugar, se utiliza la prueba chi-cuadrado para tablas de contingencia para analizar los resultados en torno a las diferencias entre las cinco áreas de conocimiento (tabla 3).

Tabla 3.
Áreas de conocimiento

	Artes y Humanidades	Ciencias	CC. de la Salud	CC. Sociales y Jurídicas	Ingeniería y Arquitectura	chi-cuadrado (gl) Sig.
Guía docente	23.24%	53.40%	44.50%	57.10%	88.80%	235.180 (4) .000*
Competencias	20.47%	51.83%	39.45%	43.53%	84.80%	200.787 (4) .000*
Presentación	0.21%	2.88%	4.13%	8.73%	5.60%	52.021(4) .000*
Contenidos	0.64%	1.31%	5.50%	7.89%	8.00%	49.456 (4) .000*
Prácticas	0.64%	0.79%	0.69%	2.52%	8.80%	44.751 (4) .000*
Metodología	0.43%	0.00%	0.46%	0.32%	1.60%	6.560 (4) .000*
Resultados	0.64%	2.09%	3.67%	15.25%	8.00%	135.949 (4) .000*
Otros	0.64%	0.00%	0.46%	2.00%	0.80%	14.470 (4) .006*

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se aprecian diferencias entre áreas de conocimiento, destacando la mayor representación en Ingeniería y arquitectura (88.80%), mientras que, por el contrario, sólo el 23.24% de guías docente de Artes y Humanidades mencionan de

algún modo la competencia de toma de decisiones. La mayor representación en las guías de Ingeniería y arquitectura se repite de modo similar en los diferentes apartados de la guía docente, en los que, con excepciones, es esta área la que menos aborda esta competencia.

En la comparación entre los diferentes títulos, la prueba chi-cuadrado encuentra diferencias significativas en todos los casos, tanto en la guía docente en su conjunto (chi-cuadrado=831.034, gl=47, $p < .000$), como en los apartados relativos a competencias (chi-cuadrado=1029.529, gl=47, $p < .000$), presentación (chi-cuadrado=286.278, gl=47, $p < .000$), contenidos (chi-cuadrado=191.378, gl=47, $p < .000$), prácticas (chi-cuadrado=121.231, gl=47, $p < .000$), metodología (chi-cuadrado=66.254, gl=47, $p = .033$), resultados de aprendizaje (chi-cuadrado=659.082, gl=47, $p < .000$), o en otros apartados (chi-cuadrado=, gl=47, $p = .004$). La representación de los porcentajes para cada uno de los títulos se muestra en la tabla 4.

Tabla 4.
Datos por títulos (%)

	Guía docente*	Competencias*	Presentación*	Contenidos*	Prácticas*	Metod.*	Resultados*	Otros*
Publicidad y Relaciones Públicas	94.74	94.74	5.26	2.63	-	-	-	-
Periodismo	92.50	92.50	7.50	7.50	-	-	-	-
Ingeniería química	88.89	85.19	5.56	3.70	1.85	-	5.56	-
Ingeniería informática	88.73	84.51	5.63	11.27	14.08	2.82	9.86	1.41
Ciencias Ambientales	87.23	85.11	6.38	2.13	2.13	-	6.38	-
Óptica y Optometría	86.05	86.05	-	2.33	-	-	-	-
Biología	84.78	84.78	2.17	2.17	-	-	-	-
Veterinaria	84.31	84.31	-	3.92	-	-	19.61	-
Pedagogía	80.85	72.34	2.13	6.38	4.26	2.13	10.64	6.38
Rel. laborales y RRHH	79.07	76.74	9.30	13.95	4.65	-	4.65	4.65
Medicina	76.06	74.65	7.04	7.04	1.41	1.41	4.23	1.41
C. y Tec. de los Alimentos	74.51	72.55	7.84	3.92	3.92	-	5.88	-
CC. Pol., Gob. y Admn. Pública	73.33	68.89	-	8.89	-	4.44	-	2.22
Marketing	72.09	72.09	34.88	34.88	2.33	-	46.51	9.30
Comunicación Audiovisual	70.27	67.57	5.41	5.41	2.70	-	-	-
Física	69.05	69.05	-	-	-	-	-	-
Turismo	68.09	68.09	17.02	6.38	-	-	2.13	-
Trabajo Social	66.67	60.00	2.22	11.11	4.44	-	6.67	4.44
Enfermería	64.10	58.97	12.82	10.26	5.13	-	2.56	2.56

Economía	63.64	52.27	15.91	6.82	9.09	-	22.73	-
Sociología	63.64	54.55	4.55	11.36	-	-	6.82	4.55
Bioquímica	63.64	63.64	-	-	-	-	-	-
Educación Infantil	63.46	1.92	-	-	1.92	-	61.54	1.92
Química	60.98	60.98	2.44	-	-	-	-	-
ADE	53.19	38.30	36.17	14.89	8.51	-	34.04	-
Rel. Internacionales	51.06	36.17	21.28	19.15	-	-	8.51	-
Educación Primaria	50.00	1.96	4.90	0.98	1.96	-	43.14	1.96
CC. de la Act. Física y dep.	44.83	37.93	3.45	-	3.45	-	1.72	1.72
Historia del arte	42.22	42.22	-	-	-	-	-	-
Filología clásica	41.86	41.86	-	-	-	-	-	-
Educación social	39.02	24.39	4.88	9.76	4.88	-	7.32	-
Estudios franceses	37.84	37.84	-	-	-	-	2.70	-
Historia	35.42	27.08	-	-	2.08	4.17	2.08	-
Estudios ingleses	29.03	27.42	-	-	-	-	-	1.61
Fisioterapia	19.57	15.22	2.17	2.17	-	2.17	2.17	-
Farmacia	19.15	12.77	4.26	2.13	-	-	-	-
Derecho	15.79	15.79	-	3.51	-	-	-	1.75
Psicología	15.22	-	2.17	10.87	-	-	2.17	-
Ciencia y Tecnología Geográficas	15.00	-	10.00	5.00	-	-	5.00	-

*p<.05

Por economía de espacio se eliminan de esta tabla aquellas titulaciones con porcentajes inferiores al 12%: Odontología (11.32%), Bellas Artes (10.53%), Nutrición Humana y Dietética (10%), Gestión de Información y contenidos digitales (9.52%), Criminología (7.55%), Filosofía, (6.38%), Matemáticas (2.33%), Traducción e interpretación (1.79%) y Biotecnología (0%). Como se puede apreciar en las tablas 2, 3 y 4, la aparición de la toma de decisiones en las guías docentes varía mucho en cuanto a la sección o apartado en el que aparecen, destacando especialmente en el de competencias, seguido de la presentación de la asignatura, siendo muy reducida su presencia en el resto de apartados.

3.1. Competencias de la asignatura o el título

Como parece lógico pensar, es en este apartado en el que aparece la competencia de toma de decisiones en un mayor porcentaje, resultados consistentes tanto en cuanto a las áreas de conocimiento como a los propios títulos. Narrativamente destacan competencias de algunos títulos como por ejemplo en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas o el Grado en Periodismo: “Orden y método: habilidad para la organización y temporalización de las tareas, realizándolas de manera ordenada adoptando con lógica las decisiones prioritarias en los diferentes procesos de la actividad publicitaria y comunicacional”, o bien destacando las elecciones en situaciones de incertidumbre; en el Grado de Ingeniería Informática relacionan la toma de decisiones con la autonomía, iniciativa y la creatividad, o en el

Grado de Estudios Ingleses, en el que, junto a la creatividad y la iniciativa inciden también en la flexibilidad, entre otras muchas otras definiciones de la competencia.

3.2. Presentación

En la propia introducción o presentación de la guía docente aparece en escasas ocasiones (5.08%) la relevancia de la toma de decisiones. Por ejemplo, en el Grado de Marketing, en la presentación de la guía docente de la asignatura Administración de Empresas, se incluye una referencia al abordaje de la toma de decisiones como una competencia relacionada con el directivo, mientras que en la asignatura Dirección Financiera, se hace un avance de la metodología de la asignatura, señalando: El estudiante de Dirección Financiera deberá colocarse en el papel de gestor financiero de una empresa y aprenderá a tomar decisiones financieras

3.3. Contenidos

Diferentes asignaturas, con una importante variabilidad entre los diferentes títulos analizados incluyen menciones en el apartado de contenidos a la toma de decisiones, de entre los que podemos destacar algunas categorías como:

- Contenidos relacionados con la toma de decisiones tras un proceso de evaluación, especialmente en asignaturas de títulos del ámbito de la educación o ciencias sociales en general, como por ejemplo en una asignatura del Grado en Pedagogía relacionada con la comunicación en investigación y la elaboración de informes y memorias incluye un tema relacionado con la investigación como base para la toma de decisiones en educación; o la asignatura Diagnóstico en Educación Social, que incluye como parte de un tema la verificación, valoración y toma de decisiones.
- Contenidos afines con la toma de decisiones como conducta humana, en títulos relacionados como trabajo social (en la asignatura Fundamentos del comportamiento humano), la psicología (en la asignatura Psicología del Desarrollo: Adolescencia, Edad Adulta y Vejez, o en la asignatura Psicología de los grupos, en la que se aborda la toma de decisiones en grupo) o incluso en el Grado en Enfermería, que en su asignatura Enfermería del envejecimiento incluye contenidos relacionados con la toma de decisiones y la autonomía de las personas a lo largo del envejecimiento. También se abordan estos contenidos en el ámbito de la gestión empresarial y el marketing, por ejemplo, en la asignatura Comportamiento del consumidor, en la que aborda el tema La familia como unidad de decisión y las variables psicográficas, o en la asignatura Marketing social, en la que se desarrolla el contenido La decisión de compra y el proceso de decisión del comprador
- En el ámbito de la Filosofía, algunas asignaturas relacionadas con la Lógica abordan temas como Indecidibilidad de la lógica de primer orden o La insolubilidad del problema de la decisión.

- Contenidos consonantes con la toma de decisiones en las organizaciones, encuentran asignaturas como Dirección Financiera, en la que se abordan contenidos como objetivo y decisiones financieras en la empresa, o Decisiones de consumo e inversión; o en la de asignatura Diseño Organizativo, en la que se afronta el diseño del sistema de decisión.

3.4. Prácticas y metodología

Sólo un pequeño porcentaje de las guías docentes (1.86%) hacen referencia explícita a la toma de decisiones en el apartado de prácticas (1.86%) o metodología (0.38%). Aquellas que sí lo hacen suelen centrarse en la exigencia de que el alumnado argumente el proceso de toma de decisiones que ha llevado en posibilidad o exigencia de que el alumnado tome una serie de decisiones en el desarrollo de las actividades propuestas, bien en la realización de qué actividad realizar dentro de cierto abanico, bien en las decisiones sobre cómo desarrollar la actividad.

3.5. Resultados de aprendizaje

Hasta el 7.7% de guías docentes incluyen alguna referencia a la toma de decisiones en el apartado de resultado de aprendizaje, p.e. en Educación Infantil con formulaciones en las que se relaciona la toma de decisiones con el diálogo y el consenso, o en el título de Grado en Medicina, en el que se define en términos de capacidad de ...

“Resolver problemas y tomar decisiones mediante diálogo, la argumentación, la negociación y el consenso con sus compañeros”, en el Grado en Medicina, “Saber orientar la toma de decisiones clínicas en los motivos de consulta más frecuentes en urgencias”, en el grado en Medicina, o en el Grado en Marketing “El alumno será capaz de tomar decisiones de marketing a través del análisis crítico”.

3.6. Otros

En la sección de Otros, el 1.06% de las guías docentes recogen algún elemento relacionado con la toma de decisiones, tanto en el apartado de referencias y material de consulta como en indicaciones y consejos para el desarrollo de la asignatura.

4. Discusión y conclusiones

El desarrollo de las competencias transversales es uno de los elementos clave que la educación superior ha de abordar para hacer frente a las demandas del mercado de trabajo del futuro (Comisión Europea, 2021). Las guías docentes analizadas en este trabajo muestran el interés de la educación superior por su abordaje y desarrollo en los títulos de grado. Sin embargo, los resultados reflejan que la mayor parte de este interés es declarativo. Si bien una parte importante de asignaturas expresan en sus guías docentes competencias relacionadas con la toma de decisiones (41.73%), pocas de ellas las incluyen en sus elementos más ejecutivos

como contenidos (4.95%), metodología (0.38%) o prácticas (1.86%). Es importante resaltar el hecho de que esta competencia aparezca reflejada de forma residual en el modo en que se va a trabajar con el alumnado, dada la importancia de poner en práctica la toma de decisiones en el día a día del aula para su adquisición continua y su relación directa con el desarrollo de otras competencias transversales. Delgado-Villalobos et al. (2021) subrayan la importancia del elemento cognitivo en el proceso de toma de decisiones, así como su relación con la mejora de diferentes competencias transversales como la síntesis y el análisis crítico-

En la comparación entre diferentes modalidades de asignaturas, se aprecia un esquema similar, aunque quizás todavía más acusado en las asignaturas prácticas o trabajos finales de grado, en las que la toma de decisiones tiene todavía una mayor presencia en el apartado de competencias (53.23% y 58.70% respectivamente). Esto puede ser debido al hecho de que estas materias suelen incluir de modo sistemático todas las competencias de su título, por lo que la toma de decisiones aparece casi por defecto en el caso que el título lo tenga así definido. Pero además de aparecer en el documento normativo como es la guía docente, la propia CRUE (2021) señala la estrecha relación positiva y directa que se establece entre la realización de las prácticas externas con el desarrollo de competencias transversales que, de otra forma, son más difíciles de adquirir.

Entre las diferentes áreas de conocimiento aparecen importantes diferencias, siendo las asignaturas encuadradas en Artes y humanidades, aquellas con una menor presencia de la competencia analizada (23.24%), frente a otras áreas con porcentajes mucho más elevados: Ingeniería y arquitectura (88.8%), o Ciencias sociales y jurídicas (57.10%). Estos datos parecen mostrar que los títulos relacionados con artes y humanidades estarían más centrados en competencias más técnicas, pero obviando competencias clave con la inserción profesional, precisamente en una de las áreas con mayores dificultades para la inserción (Pérez García, 2018). En el caso específico de la universidad en la que se desarrolla este estudio, el COIE (2021) en su informe de inserción de egresados en la Universidad de Murcia muestra que la tasa de inserción de titulados y tituladas en esta área de conocimiento es del 57.8% frente al 94.7% de Ingeniería y arquitectura o al 66.3% de Ciencias sociales y jurídicas.

En el análisis de las diferencias entre los diferentes títulos participantes en el estudio aparecen también diferencias notables, desde un 94.74% de guías docentes del título de grado en Publicidad y relaciones públicas que muestran interés por la toma de decisiones, a títulos como Traducción e interpretación o Biotecnología, con porcentajes inferiores al 2%. Sin embargo, la demanda de profesionales cada vez más críticos, permeables y flexibles a un conocimiento en constante evolución y con la implantación de la IA en plena expansión, genera una necesidad común y compartida por todas las disciplinas y áreas del conocimiento para acceder a una formación y aprendizaje continuo interdisciplinario, flexible y sólido (CRUE, 2021).

Estos datos sugieren la importancia de mejorar la formación de la competencia para la toma de decisiones en la educación superior, tanto desde los procesos de orientación al alumnado universitario, como en el marco de las propias

asignaturas, con metodologías docentes más abiertas y menos centradas en la adquisición de un contenido estructurado y rígido, permitiendo al alumnado la toma de decisiones consciente en el abordaje de la materia. Algunos ejemplos que podrían considerarse:

- Mayor flexibilidad en la elaboración de trabajos prácticos en las asignaturas, permitiendo la toma de decisiones del alumnado en torno a temas a abordar o modo de hacerlo, quizás con un menor peso de actividades obligatorias y un mayor número de actividades prácticas.
- Empleo de métodos de evaluación que valoren en mayor medida el proceso de toma de decisiones los estudiantes, con menor peso de los exámenes tipo test y mayor relevancia del trabajo autónomo desarrollado por el alumnado.
- Explicitación de los procesos de toma de decisiones que el alumnado aborde a lo largo de la asignatura, solicitando que justifiquen razonadamente las decisiones que han tomado en los trabajos de carácter práctico: alternativas posibles, información recogida y valorada, posibles sesgos que han afrontado, etc.

Como futuras prospectivas de investigación se podrían incluir entrevistas en profundidad con docentes y agentes responsables de la elaboración de memorias de títulos universitarios, además de contar con la perspectiva del alumnado para conocer hasta qué punto se ponen en práctica las competencias transversales recogidas en las guías docentes. Esto contribuiría a solventar una de las principales limitaciones del estudio, el cual cuenta con una única perspectiva de análisis documental y se podrían triangular estos resultados con otros instrumentos de recogida de información. No obstante, la relevancia de este trabajo reside en la importancia de comenzar este análisis desde los cimientos académicos que se construyen a través de las guías docentes con un acuerdo mutuo entre el alumnado y el profesorado, centrándose en una competencia transversal clave para la empleabilidad e inserción sociolaboral de universitarios y universitarias como es la toma de decisiones.

Las competencias transversales con aplicables a diferentes contextos, pudiendo ser aprendidas y desarrolladas en un contexto y aplicadas posteriormente en otros contextos diferenciados, pero también pueden llegar a desaprenderse si no utilizan y trabajan con constancia y flexibilidad (Rodríguez et al., 2019). Aprender competencias es posible, concretamente el aprendizaje de la competencia de toma de decisiones incrementa la eficiencia en la incertidumbre.

En todos los aspectos de la vida, abordamos diariamente múltiples problemas y situaciones complejas que implican la toma de decisiones. En el escenario laboral una parte importante de la tarea consiste en resolver problemas y en tomar decisiones, la formación pre-laboral o profesional tiene como desafío desarrollar esta competencia y que egresados y egresadas sepan tomar decisiones y no posterguen las mismas, en un mundo cada vez más incierto y ruidoso. Es nuestra misión que nuestros

estudiantes dominen la toma de decisiones racional, con seguridad, compromiso y madurez, facilitándoles el éxito profesional y la mejora continua en su desarrollo integral, educándoles para la vida.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Justel, J. (2019). Las dimensiones cognitiva, emocional y social en la toma de decisiones de la carrera en el alumnado de educación secundaria. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(3), 140-153. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26277>
- Álvarez Justel, J. (2020). La Autoestima y Toma de Decisiones Académica y Profesional en el Alumnado de Secundaria. *Revista de orientación educacional*, 34(65), 37-54. <http://200.14.213.175/roe/index.php/roe/article/view/123>
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Wolters Kluwer
- Álvarez, M. y Obiols, M. (2009). El proceso de toma de decisiones a través del coaching. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 877-900. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121945014.pdf>
- Álvarez, P. R., González Alfonso, M. C. y López-Aguilar, D. (2009). La enseñanza universitaria y la formación para el trabajo: un análisis desde la opinión de los estudiantes. *Paradigma*, 30(2), 7-20. https://ve.scielo.org/sciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512009000200002
- Álvarez-Pérez, R., González, M.O., López-Aguilar, D., Peláez, M.P. y Peña Vázquez, R. (2018). Criterios e instrumento para la valoración del modelo de guía docente de la universidad de la laguna. En A. Vega y D. Stendardi (coords.), *De la innovación imaginada a los procesos de cambio* (pp. 239-256). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/9652>
- ANECA (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Autor <https://www.aneca.es/participacion-en-el-espacio-europeo-de-educacion-superior>
- COIE - Universidad de Murcia (2021). *La inserción laboral de los grados de la Universidad de Murcia. 2017/18-2018/19. Informe 2021* <https://observatorio.um.es/observatorio/observatorio.contenidos.mostrarinformacion.do?apartado=53&menu=infoumu>
- Comisión Europea (2021). *Horizon Europe: strategic plan 2021-2024. Publications Office of the European Union*. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/083753>

- CRUE (2021). *Universidad 2030. Propuestas para el debate. Asamblea general CRUE*.
https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf
- Delgado-Villalobos, M., Maldonado-Paz, G. y Jazé, J. P. (2021). Competencia socioemocional y toma de decisiones en la deserción de estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 13-29.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEP.G.6-2.2>
- De Dios Alija, T., Aguado García, D., & Rodríguez Sobrino, S. (2020). Autoevaluación y desarrollo de competencias transversales para la empleabilidad en universitarios. *Indivisa, Boletín De Estudios E Investigación*, (20), 173-196.
<https://doi.org/10.37382/indivisa.vi20.76>
- Fabre, E., Matton, N., Beltran, F., Baragona, V., Cuny, C., Imbert, P., Voivret, S., Van der Hersta, J. y Causse, M. (2022). Hierarchy in the cockpit: How captains influence the decision-making of young and inexperienced first officers. *Safety Science*, 126, 1-12 <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2021.105536>
- Foro Económico Mundial (2020). *The future of Jobs*. Autor <https://es.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/>
- Gati, I. y Kulcsár, V. (2021). Making better career decisions: from challenges to opportunities. *Journal of Vocational Behavior*, 126.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103545>
- Gesiarz, F., Cahill, D., Sharot, T. (2019). Evidence accumulation is biased by motivation: A computational account. *PLoS Comput Biol*, 15(6)
<https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1007089>
- González Morga, N. y Martínez Clares, P. (2020). Relevancia de las competencias transversales en el desarrollo profesional del futuro graduado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 388-413. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15041>
- Greenbank, P. (2010). *Developing Decision-making Skills in students: an active learning approach*. Edge Hill University
- Guix, J. (2008). El Análisis de contenido: ¿qué nos están diciendo?. *Revista Calidad asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Kahneman, D. y Lovallo, D., Simony, O. (2019). Un enfoque estructurado para las decisiones estratégicas. *Harvard Deusto Bussines Review*, 293, 6-16
- Kulcsár, V., Dobrean, A. y Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116, part A.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>

Pérez García, F. (dir.), Aldás, J., Peiró, J.M., Serrano, L., Miravalles, B., Soler, A., y Zaera, I. (2018). *Itinerarios de inserción laboral y factores determinantes de la empleabilidad: Formación universitaria versus entorno*. Fundación BBVA https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2018/09/DE_2018_Itinerarios-insercion-laboral_web.pdf

Rodríguez Martínez, A., Cortés Pascual, A. y Val Blasco, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 30(3), 102-119. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>

Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C. y Pascual-Gómez, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 63(2), 53-64 <http://hdl.handle.net/11162/37744>

Suárez, B. (2016). Empleabilidad: análisis del concepto. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 67-84 <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2066/2030>

Contribuciones del autor: Los autores y autoras firmantes de este trabajo (P.M.C., J.P.C, N.G.M. y C.G.L.) han participado de modo equilibrado en las diferentes fases y etapas del trabajo, desde el planteamiento de su diseño, la recogida de información, análisis de datos y elaboración de informe final.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Conflicto de intereses: Los autores deben declarar que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Esta investigación se ha desarrollado bajo los principios éticos de investigación.

Cómo citar este artículo:

Martínez-Clares, P., González-Morga, N., González-Lorente, C. y Pérez-Cusó, J. (2024). La toma de decisiones en Educación Superior. Análisis de competencias transversales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(1), 263-280. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28001>