

LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN UNA TITULACIÓN DE CORTE CUANTITATIVO

Manuela Alcañiz Zanón
malcaniz@ub.edu

Ana M. Pérez-Marín
amperez@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resumen

La adquisición de competencias transversales por parte del alumno es uno de los puntos centrales en el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Dichas competencias deben proporcionar al estudiante una mejor cualificación para que, una vez completados sus estudios, pueda desarrollar su labor profesional como requiere la sociedad actual. Si bien existe un consenso general acerca de esta cuestión, el modo de lograr que el alumno desarrolle esas competencias exige algo más de reflexión y de discusión. En esta ponencia se aportan algunas ideas sobre el modo de trabajar las competencias en una titulación de corte cuantitativo, como es la Diplomatura en Estadística de la Universitat de Barcelona. En particular, se muestra la experiencia realizada en la asignatura de Diseño de Encuestas, en la que se persigue, desde hace algunos cursos, conseguir que el alumno desarrolle ciertas habilidades, al margen de la adquisición de los conocimientos propios de la asignatura.

Introducción y objetivos

La educación universitaria tradicional ha tenido como objetivo prioritario la transmisión de conocimientos por parte del profesor, y su recepción, más o menos idónea, por parte del alumno. Hasta tiempos recientes, era común considerar que un estudiante había alcanzado la formación suficiente cuando mostraba ser capaz de retener, reproducir y, en el mejor de los casos, aplicar las enseñanzas transmitidas por el docente.

Este enfoque de la enseñanza universitaria se considera actualmente superado, pues se ha puesto de manifiesto que una formación profesional basada en la adquisición de contenidos no garantiza un rendimiento efectivo a nivel laboral.

El proceso de convergencia hacia el espacio europeo de educación superior ha propiciado la reflexión acerca de estos puntos. Se ha evidenciado la necesidad de introducir en las titulaciones la formación en competencias que capaciten al alumno para el futuro ejercicio de su profesión, facilitándole la interacción entre conocimientos y habilidades en un determinado contexto de trabajo.

En las titulaciones científico-técnicas y, en particular, en las de corte más cuantitativo, la introducción de competencias presenta algunas peculiaridades que trataremos de dilucidar en este documento. Parece evidente que dichas competencias no pueden transmitirse desde una asignatura en particular, sino que deben formar parte de un sustrato común a todas las materias, de ahí que se las suela denominar competencias *transversales*.

En esta ponencia nos proponemos mostrar el caso práctico de una asignatura en la que diversas circunstancias han conducido a dar un peso específico y consciente a las

competencias transversales. Se trata de “Diseño de Encuestas”, que se cursa como materia obligatoria de 7,5 créditos en el segundo curso de la Diplomatura en Estadística de la Universitat de Barcelona. Dicha titulación se integró en el curso 2004-05 en el Plan Piloto del DURSI para la adaptación al EEES, si bien en el año 2001 ya se puso en marcha dicho proceso en algunas asignaturas concretas. De este modo, hace ya años que se viene trabajando activamente en incentivar la participación e implicación del alumno en el proceso de aprendizaje, primando la idea de que él debe ser el protagonista del proceso formativo (López, 2005).

Resulta obvio que el tema elegido para esta comunicación podría abordarse ampliamente desde diversas perspectivas. Sin embargo, dado que en este contexto es imposible agotar el tema, en la presente comunicación se perseguirán únicamente los siguientes objetivos:

1. Evidenciar la importancia de la introducción de competencias transversales en las titulaciones universitarias, como elementos imprescindibles para hacer del alumno un profesional capacitado para desarrollar un trabajo en un entorno real.
2. Mostrar una experiencia de introducción y evaluación de competencias transversales en una titulación con predominio de materias cuantitativas.
3. Plantear una reflexión sobre cuál sería el peso dentro de la actividad docente que habría que dar al desarrollo de las competencias transversales.

¿Qué se entiende por competencia?

Siguiendo a Rodríguez (2007), se puede decir que las competencias son características permanentes de la persona, que se ponen de manifiesto cuando se ejecuta una tarea o se realiza un trabajo, y que están relacionadas de modo causal con el éxito en esa labor, siendo a la vez generalizables a otras actividades. De forma análoga, Pereda y Berrocal (2001) definen las competencias como un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta.

En 1966, ya Lawshe y Balma planteaban la competencia como: a) la potencialidad para aprender a realizar un trabajo, b) la capacidad real, actual, para llevar a cabo el trabajo, c) la disposición para realizarlo, es decir, su motivación o su interés.

Otra perspectiva interesante es la que utiliza Echeverría (2002), que señala que la competencia profesional es el resultado indivisible de la integración entre cuatro componentes:

- “Saber” o *competencia técnica*, que es la referida a la posesión de conocimientos especializados.
- “Saber hacer” o *competencia metodológica*, que consiste en ser capaz de aplicar los saberes especializados a situaciones laborales concretas.
- “Saber estar” o *competencia participativa*, que reuniría todas las habilidades sociales que posibilitan las relaciones con otras personas, la disposición a cooperar, etc.

- “Saber ser” o *competencia personal*, que engloba, por ejemplo, la autoestima, la responsabilidad con los propios actos, etc.

Recientemente, la Universitat de Barcelona ha publicado un documento en el que se definen las competencias transversales que se consideran necesarias para el conjunto de estudiantes de dicha universidad (UB, 2008), y que deberán tenerse presentes en el proceso de diseño de las nuevas titulaciones de grado. En él se insiste en que dichas competencias son necesarias para alcanzar una formación óptima para el ejercicio profesional, pero también para “*fomentar el pensamiento crítico y de la cultura de la libertad y el pluralismo, y la transmisión de los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática*” (art. 3.2.b del Estatuto de la UB).

Las convergencias transversales comunes para la UB, cuyo desarrollo puede encontrarse en el documento que se acaba de citar, son las siguientes:

- Compromiso ético
- Capacidad de aprendizaje y responsabilidad
- Trabajo en equipo
- Capacidad creativa y emprendedora
- Sostenibilidad
- Capacidad comunicativa

No es el objetivo de este trabajo realizar una simple enumeración más de las competencias que los estudiantes universitarios deberían lograr a lo largo de su vida académica, ni sería sencillo alcanzar un consenso al respecto¹. Sin embargo, con objeto de centrar la atención en la experiencia concreta que se mostrará en este trabajo, seguiremos la clasificación propuesta por Bennet *et al.* (1999), que se detallará más adelante. Según este modelo, se puede decir que las competencias van orientadas a conseguir la gestión de uno mismo (competencias personales y metacognitivas), la gestión de la información (comunicación, documentación e integración del conocimiento), la gestión de los otros (competencias interpersonales) y la gestión de tareas (tiempo y recursos, resolución de problemas y toma de decisiones).

El desarrollo de competencias en la enseñanza tradicional

En ocasiones, y de modo particular en titulaciones cuantitativas, es difícil encontrar el modo de llevar al alumno a desarrollar algunas de las competencias que hemos citado. La enseñanza tradicional de asignaturas cuantitativas o científicas, como las matemáticas, la física, la química, etc. ha dividido la docencia en clases teóricas y clases de problemas o prácticas. Es frecuente incluso que sea un profesor diferente el encargado de impartir cada tipo de clases, siendo de forma habitual el docente de teoría el que ostenta un mayor rango académico o tiene una mayor experiencia. Este proceder parece reflejar la idea de que, según esta concepción más tradicional, las clases prácticas o de problemas revisten menor importancia que las teóricas.

Las clases teóricas clásicas siguen el modelo de la llamada clase magistral. El profesor con frecuencia se limita a explicar la teoría, sin apenas interactuar con los alumnos más que en las escasas ocasiones en que alguno de ellos requiere alguna aclaración. Parece claro que este modo de llevar a cabo la docencia responde a la

¹ Prades (2005) muestra diversas clasificaciones de competencias.

concepción de que lo fundamental es la transmisión de unos conocimientos. El alumno desempeña un papel notablemente pasivo, con lo que desarrolla pocas competencias y profundiza poco en ellas. Gros y Romañá (2005) muestran algunas ideas, a nuestro juicio interesantes, sobre lo que es ser profesor.

Por otro lado, en las clases de problemas más tradicionales, es usual que el profesor entregue al alumno una lista de problemas, quizá con algunos días de antelación, para, acto seguido, resolverlos él en la pizarra. Generalmente, escogerá sólo aquellos ejercicios que considere más interesantes, dejando que el estudiante resuelva el resto. Suele tener buena acogida entre los alumnos que el profesor proporcione las soluciones de los problemas que han quedado sin resolver en clase.

En nuestra opinión y hablando en general, este modo de proceder, tanto en un tipo de clases como en las otras, relega al estudiante a un mero receptor de conocimientos. Según la clasificación de las competencias de Echeverría (2002) que hemos comentado antes, el alumno puede conseguir *competencia técnica*, es decir, *saber*, pero difícilmente puede lograr otro tipo de habilidades.

Obviamente, incluso en este modelo docente tradicional, para conseguir este saber especializado acerca de su rama de estudio no será suficiente con la explicación del profesor, sino que deberá hacer él un esfuerzo de asimilación y comprensión de los contenidos, tanto durante la clase presencial, como después durante su tiempo de trabajo autónomo. Así, necesitará también desarrollar algunas otras competencias, especialmente las que se refieren a gestión de uno mismo y a gestión de tareas (véase más adelante la tabla 1). Sin embargo, no parece que el estudiante encuentre en este modo de proceder una ocasión para desarrollar competencias interpersonales y de gestión de la información.

Algunas alternativas: la docencia orientada al desarrollo De competencias

No es el objeto de este artículo proponer un modelo alternativo de impartir la docencia que sustituya al tradicional, ni sería prudente hacerlo en general. Sin embargo, pensamos que puede ser útil compartir algunos métodos o consideraciones que, según la experiencia de las autoras de esta ponencia, pueden ayudar al alumno a conseguir una formación más integral. Benito y Cruz (2005) recogen algunas claves para aportar novedad a la docencia universitaria.

Según nuestra propia experiencia, en las clases teóricas, hemos visto que es conveniente:

- Conseguir que el alumno descubra la necesidad de profundizar en el saber acerca de los contenidos que se han de impartir, buscando situaciones de la vida real en que estos contenidos den la respuesta a algún problema. De este modo, la teoría no aparece como un compendio arbitrario de conocimientos, sino como la vía para resolver problemas reales.
- En ocasiones, es bueno dejar que el alumno exponga qué conocimientos o hipótesis previas tiene sobre el tema que se va a tratar. El profesor puede transcribir en la pizarra esas ideas mientras anima a los estudiantes a relatarlas en voz alta para, de ese modo, llegar a definir un concepto o desarrollar una

metodología. El alumno se siente parte integrante del resultado, de modo que su motivación e interés aumentan.

- Fomentar el método socrático, proponiendo a los alumnos planteamientos o preguntas que les hagan surgir dudas acerca del contenido de la materia de que se trate (López, 2005). Puede ser conveniente incluso mostrar alguna aparente contradicción e incitar al alumno a buscar dónde falla el razonamiento que se ha hecho.
- Priorizar la calidad en la transmisión de conocimientos, antes que la cantidad. Se trata de dotar al alumno de los recursos necesarios para que sea él mismo capaz de buscar soluciones a los problemas que se le planteen de forma autónoma, no de decirle qué solución debe aplicar en cada caso (Argüelles y Nagles, 2004). Si el alumno conoce las herramientas básicas y entiende por qué se aplican de un cierto modo, podrá extrapolar su saber a otros ámbitos, consiguiendo así competencia en un campo más amplio.
- Estamos convencidos de que, en muchas asignaturas de tipo matemático, lo fundamental no es la transmisión de unos conceptos teóricos, muchos de ellos de dudosa utilidad práctica. Pensamos que esos conceptos teóricos, a parte del interés que puedan tener por sí mismos, son la vía para ayudar al estudiante a desarrollar habilidades de análisis y síntesis, de conceptualización, verbalización y resolución de problemas, de discriminación de los *inputs* relevantes o irrelevantes en una situación, etc. En resumen, pensamos que es importante fomentar cualquier actividad que le lleve a aprender a razonar, es decir, a desarrollar competencias de gestión de uno mismo y de gestión de la información.

En lo que se refiere a las clases de problemas, proponemos una alternativa al modo clásico de proceder, que, según nuestra experiencia, propicia una mayor implicación del estudiante. No se trata de una experiencia innovadora, pero consideramos de interés escribirla para no romper la coherencia de este artículo.

El procedimiento consiste en entregar al alumno con antelación una lista de problemas, o bien colgarlos en los *dossiers electrònics* o en otro espacio destinado a este propósito. En una situación óptima, el alumno resolvería esos problemas durante su tiempo de estudio autónomo, y luego se generaría en clase un debate acerca de las dudas que le han surgido, de diversos planteamientos posibles, etc. Dado que esta pretensión es poco realista, en ocasiones hemos optado por reservar parte del horario de clase para facilitar al alumno que realice esa tarea. Mientras el alumno intenta resolver el problema propuesto, el profesor pasea por el aula para responder a las preguntas o dudas del estudiante y poder apreciar qué tipo de razonamientos lleva a cabo.

Posteriormente, el profesor puede optar por resolver él mismo el problema en la pizarra, o bien animar a algún estudiante a compartir con los demás su resolución. Esta última opción, aunque sería deseable desde el punto de vista de adquisición de competencias para el alumno, resulta con frecuencia poco operativa, pues el resto de los alumnos no reciben una explicación de la misma calidad que la que puede dar el profesor, dificultándose, por tanto, la adquisición de los conocimientos técnicos.

Al igual que en la opción tradicional, en general sólo se resolverán los ejercicios más representativos o importantes, y puede eventualmente pedirse a los alumnos que entreguen algún ejercicio que no se haya resuelto al finalizar la clase. El profesor puede primar la resolución de ese ejercicio con un pequeño porcentaje de la nota final, o simplemente con una nota positiva de valor subjetivo en la evaluación final. Este modo de proceder, aunque puede tener connotaciones coercitivas para algunos estudiantes, consigue motivarlos de forma importante a buscar la solución del problema.

En el siguiente apartado, mostramos una experiencia que se viene realizando desde hace tres cursos en la asignatura de Diseño de Encuestas, en la que, de manera premeditada, tratamos de formar al alumno en ciertas competencias que tendrá que usar, con mucha probabilidad, en su futuro ejercicio profesional.

Con objeto de ver qué competencias se fomentan con cada actividad, seguiremos la clasificación anteriormente mencionada de Bennet *et al.* (1999), que plantea las competencias como capacidades de gestión, clasificándolas según a qué objeto se orienta dicha gestión: a uno mismo, a los otros, a la información o a las tareas:

Tabla 1: Categorías de competencias del modelo de Bennet, Dunne y Carré

<p>GESTIÓN DE UNO MISMO (Competencias personales y metacognitivas)</p>	<p>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN (Comunicación, documentación, integración del conocimiento)</p>
<p>Gestiona el tiempo eficientemente Establece objetivos, prioridades y estándares Es responsable de su propio aprendizaje Escucha activamente y con propósito Utiliza un rango de competencias académicas (análisis, síntesis, argumentación, etc.) Desarrolla y adapta estrategias de aprendizaje Muestra flexibilidad académica Utiliza lo aprendido en situaciones nuevas o diferentes Planea/trabaja hacia objetivos a largo plazo Reflexiona intencionadamente sobre su propio aprendizaje Clarifica con criticismos de manera constructiva Afronta/gestiona el estrés</p>	<p>Utiliza las fuentes apropiadas de información (biblioteca, personas, etc.) Utiliza tecnología apropiada, incluidas las IT Utiliza los medios apropiados Gestiona grandes cantidades de datos/informaciones de manera eficiente Utiliza lenguaje y forma apropiados Interpreta gran variedad de formas de información Presenta ideas/información de manera competente (oralmente, en forma escrita, visualmente) Responde a diferentes objetivos/contextos/audiencias Utiliza la información críticamente Utiliza la información de manera innovadora y creativa</p>
<p>GESTIÓN DE LOS OTROS (Competencias interpersonales)</p>	<p>GESTIÓN DE TAREAS (Gestión del tiempo y recursos, resolución de problemas y toma de decisiones)</p>

<p>Realiza las tareas acordadas Respeto los puntos de vista y los valores de los demás Trabaja de manera productiva en un contexto cooperativo Se adapta a las necesidades del grupo Defiende/justifica los puntos de vista o acciones Toma iniciativa y lidera a los demás Delega y <i>stand back</i> Negocia Ofrece criticismo constructivo Asume un rol de <i>chairperson</i> Aprende en un contexto colaborativo Asiste/ayuda a los demás en el aprendizaje</p>	<p>Identifica los puntos clave Conceptualiza cuestiones Establece y mantiene prioridades Identifica opciones estratégicas Plantea/implementa una secuencia de acciones Organiza subtareas Utiliza y desarrolla estrategias apropiadas Asesora los objetivos</p>
--	--

Una experiencia concreta en la asignatura de diseño de encuestas

La asignatura de Diseño de Encuestas es una materia obligatoria en la Diplomatura en Estadística de la Universitat de Barcelona. Se recomienda cursarla en el cuarto cuatrimestre de la titulación, y tiene 7,5 créditos, que se traducen en 5 horas semanales. Tiene como objetivo que el alumno aprenda a aplicar la metodología para llevar a cabo una investigación social mediante encuesta. Dado que se trata de una cuestión práctica, hace tres cursos se decidió dedicar menos tiempo a la transmisión de conocimientos teóricos, y primar una actividad consistente en la elaboración de una encuesta real por parte del alumno.

Así pues, se llevan a cabo algunas clases teóricas, en las que se intenta que el alumno participe con sus comentarios y sus conocimientos previos o intuiciones acerca de lo que se va a explicar. El profesor se ayuda de textos publicados, que proporciona a los alumnos, para que éstos no necesiten tomar demasiados apuntes.

A medida que se avanza en la materia de la asignatura, se van realizando los pasos correspondientes de la actividad práctica. Una vez introducidos los objetivos y el plan docente de la asignatura, se propone a los alumnos que formen grupos de tres personas, que realizarán de modo conjunto la investigación acerca de un tema de interés común para los tres. Una vez decidido el tema sobre el que se llevará a cabo la encuesta, se les pide que se sitúen en un escenario en el que es un cliente el interesado en la investigación. Así, cada grupo de alumnos realizará las siguientes tareas, que se irán evaluando a lo largo del cuatrimestre:

Actividad 1. Planteamiento del estudio y diseño muestral

Cada grupo de alumnos ha de redactar el proyecto que será (teóricamente) entregado al cliente. En él deben constar los objetivos de la investigación, la metodología que se utilizará, las fases en las que ésta se dividirá, los documentos que se presentarán al cliente, el calendario previsto, el presupuesto y demás detalles.

Se entrega a los alumnos un ejemplo real anonimizado, para que vean que este proyecto será lo que el cliente valore para decidir si contratar o no sus servicios para llevar a cabo la encuesta. Por tanto, se insiste mucho en que el proyecto ha de dar suficientes detalles sobre lo que se le puede ofrecer al cliente en función de sus intereses, ha de mostrar las capacidades de quienes se van a hacer cargo de la investigación, ha de estar bien redactado y sin faltas de ortografía, etc.

Dentro de esta primera actividad, también se pide a los alumnos que hagan un diseño muestral sencillo (aún no han cursado Muestreo Estadístico), que permita obtener una precisión dada en los resultados. Además del diseño formal teórico, se les pide que lo adapten a la situación real de la práctica, de modo que cada uno de ellos acabe haciendo unas 30 encuestas reales.

Con esta actividad se trabajan de modo particular las siguientes competencias:

- Establecer objetivos, prioridades y estándares.
- Utilizar lenguaje y forma apropiados.
- Presentar ideas/información de manera competente, en forma escrita.
- Identificar los puntos clave.
- Conceptualizar cuestiones.
- Identificar opciones estratégicas.

Actividad 2. Diseño del cuestionario

En este momento se sitúa al alumno en la coyuntura de que el cliente ha aceptado el proyecto presentado y desea contratarle para llevarlo a la práctica. Dado que se tratará de una investigación por encuesta, es el momento de preguntarse por el contenido y redacción del cuestionario.

Se ha observado que el alumno tiende a dispersarse en la elaboración de las preguntas. Para evitar que esto suceda, el profesor hace hincapié en la necesidad de buscar las cuestiones necesarias para poder dar respuesta a los objetivos que se han planteado, excluyendo preguntas superfluas. También se insiste en la correcta estructuración del cuestionario, en la forma que deben tener las preguntas, y en la presentación del producto final.

La elaboración de este cuestionario requiere nuevamente el trabajo en grupo del alumno con sus compañeros y la discusión acerca del contenido y redacción de las preguntas. Las competencias que en nuestra opinión se trabajan de modo más destacado con esta actividad son:

- Utilizar lenguaje y forma apropiados.
- Trabajar de manera productiva en un contexto cooperativo.
- Aprender en un contexto colaborativo.
- Identificar los puntos clave.
- Establecer y mantener prioridades.

Actividad 3. Trabajo de campo y generación de un fichero de datos

Siguiendo el diseño muestral propuesto, los estudiantes llevarán a cabo algunas entrevistas para conseguir los datos a través de la encuesta (basta con que cada alumno realice unas 30 entrevistas). Se generará un fichero de datos, que se acompañará de su libro de códigos.

Esta actividad le reporta al estudiante una práctica real en el desempeño de un trabajo de entrevistador. De este modo, si en un futuro es el responsable de diseñar una encuesta y coordinar el trabajo de campo, sabrá de qué modo debe planificarlo y a qué problemas puede tener que enfrentarse.

Por otro lado, el hecho de tener que hablar realmente con las personas a encuestar hace que tenga que vencer la timidez que en algunos casos le supone un obstáculo.

Así, las competencias que de modo más directo se van desarrollando con esta actividad son:

- Gestionar el tiempo eficientemente.
- Escuchar activamente y con propósito.
- Afrontar/gestionar el estrés.
- Gestionar grandes cantidades de datos/informaciones de manera eficiente.

Actividad 4. Análisis estadístico y presentación del informe final

La experiencia nos permite constatar que con frecuencia el alumno llega al último curso de la diplomatura sin saber cómo se escribe un informe técnico. Es muy probable, sin embargo, que ésta sea una de las tareas fundamentales que deba llevar a cabo en el desempeño de su profesión.

Por tanto, se le pide en esta actividad que lleve a cabo un análisis estadístico sencillo (no es éste el objeto de esta asignatura), y que redacte un informe o memoria con los resultados y las conclusiones del estudio. Estas actividades se llevan a cabo durante las horas de clase en un aula de informática que disponga del *software* adecuado. Así, el profesor puede supervisar el trabajo del alumno, orientándole de forma activa. Posteriormente, los estudiantes finalizan el trabajo de forma autónoma.

Se insiste en que el informe debería ser el producto que espera el cliente, de modo que hay que cuidar en él tanto el contenido como la forma, poniendo especial interés en que sea fácil localizar en él las respuestas a las preguntas que motivaron el proyecto. Se explica y justifica qué estructura debe tener dicho informe: introducción, metodología, resultados, conclusiones, bibliografía, y anexos con la ficha técnica y el cuestionario.

Una vez elaborado el informe, el profesor lo revisa y lo devuelve a los estudiantes con anotaciones, para que rectifiquen los aspectos que sean necesarios, de forma que el producto final tenga la calidad esperada.

Finalmente, para concluir las prácticas del curso, cada grupo de estudiantes prepara una presentación en *Powerpoint* y realiza la exposición de sus conclusiones delante de los compañeros y del profesor. Esta presentación, aunque dura sólo 10 minutos por grupo, suele generar en los estudiantes cierto nerviosismo, dado que no están acostumbrados a hablar delante de un grupo de personas. El profesor les facilita con anterioridad algunas pautas sobre el modo de llevar a cabo una presentación cualquiera y sobre habilidades para hablar en público, insistiendo en las estrategias para controlar los estados nerviosos.

Nuevamente, se trabajan diferentes competencias, entre las que destacan:

- Afrontar/gestionar el estrés.
- Utilizar tecnología apropiada, incluidas las tecnologías de la información.
- Utilizar los medios apropiados.
- Utilizar lenguaje y forma apropiados.
- Presentar ideas/información de manera competente en forma oral y visual.

El conjunto de estas actividades tienen un valor del 70% de la nota final para aquellos alumnos que deciden seguir este modelo de evaluación, opción que se recomienda a todos. El 30% restante se consigue realizando un examen en el que hay que obtener al menos un 3,5 para poder promediar con la nota de la práctica.

Como se ha visto, en el desarrollo de este proceso, el estudiante, además de adquirir unos conocimientos, desarrolla una serie de competencias de gran utilidad para su proceso formativo. Sorprende observar el gran número de competencias que unas actividades de planteamiento relativamente sencillo pueden ayudar a desarrollar. También cabe notar que las competencias nunca se desarrollan de modo aislado, sino que una misma acción pedagógica lleva a fomentar diversos aspectos de forma conjunta e inseparable.

Conclusiones y consideraciones para el debate

Según nuestro modo de ver:

- a) La adquisición de competencias por parte del alumno es como mínimo tan importante como el aprendizaje de los contenidos asociados a los estudios que cursa.
- b) Sería conveniente que cada docente hiciera una reflexión consciente para ver qué competencias son susceptibles de ser transmitidas a través de la asignatura que imparte. Posteriormente, estimamos que sería de gran ayuda para la formación integral del alumno, que se hiciera una puesta en común entre todos los docentes de una titulación, para ver si hay competencias que no se están cubriendo, de modo que se pueda acordar a través de qué medios transmitir las.
- c) La pregunta que surge de modo natural es la siguiente: ¿hasta qué punto habría que sacrificar parte de los contenidos de una asignatura para dar cabida a actividades que permitan la adquisición de competencias?

Bibliografía

Alcañiz, M. y Pons, E. (2006). Una experiencia de adaptación al sistema de créditos ECTS: las prácticas como nexo entre la teoría y la realidad. *IV Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, España.

Argüelles, C.; Nagles, N. (2004). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Publicaciones FED.

Benito, A.; Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Bennet, N.; Dunne, E.; Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71-93.

- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43.
- Goñi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Gros, B.; Romañá, T. (2005). *Ser professor. Paraules sobre la docència universitària*. Barcelona: Octaedro, ICE, UB.
- Lawshe, C.H.; Balma, M. J. (1966). *Principles of Personnel Testing*. New York: McGraw-Hill.
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Parcerisa, A. (2004). *Pla Docent: Planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Col·lecció Quaderns de Docència Universitària, núm. 1. Barcelona: ICE-UB.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2001). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces (1.ª reimpresión).
- Prades, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària*. Col·lecció de Tesis Doctorals de la Universitat de Barcelona. URN: TDX-0404106-114952. Recuperado 14 de abril de 2008, desde: http://www.tesisenred.net/TDX-0404106-114952/index_cs.html
- Rodríguez, N. (2007). *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela. Recuperado 14 de abril de 2008, desde: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_ef/e/i.htm
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Universitat de Barcelona (2008). *Competències transversals de la Universitat de Barcelona*. Documento aprobado por el Consell de Govern de la UB de 10 de abril de 2008. Recuperado 30 de abril de 2008, desde: <http://hdl.handle.net/2445/2941>.
- Universitat de Barcelona, Estatuts (DOGC núm. 2394, de 20.05.97, aprobados por Decreto 113/1997 de 13 de mayo). Documento recuperado 30 de abril de 2008, desde: <http://www.ub.es/aj/Normativaenhtm/estatutsUB.htm>.
- Voorhees, R.A. (2001). *Measuring what matters: competency-based learning models in higher education*. New York: John Wiley & Sons.