

UNA EXPERIENCIA FUERA DEL AULA: REFLEXIONES DEL ESTUDIANTE SOBRE SU APRENDIZAJE

Manuela Alcañiz Zanón
Universitat de Barcelona
malcaniz@ub.edu

Catalina Bolancé Losilla
Universitat de Barcelona
bolance@ub.edu

Montserrat Guillén Estany
Universitat de Barcelona
mguillen@ub.edu

Ana M. Pérez-Marín
Universitat de Barcelona
amperez@ub.edu

Dídac Planas Paz
Universitat de Barcelona
dplanaspaz@ub.edu

Resumen

Esta comunicación muestra una experiencia de aprendizaje fuera del aula, llevada a cabo por estudiantes de Diseño de Encuestas del Grado de Estadística UB-UPC. Se trata del trabajo de campo de una encuesta personal, que los estudiantes diseñan y realizan en grupo en todas sus etapas, y que constituye la actividad central de la evaluación continuada. Como parte de la tarea se pide a cada estudiante que, una vez llevado a cabo el trabajo de campo, redacte un informe con sus reflexiones acerca del aprendizaje que ha adquirido, tanto en relación a aspectos técnicos como a competencias. La ponencia muestra los resultados más significativos y plantea algunas cuestiones para el debate.

Texto de la comunicación

Objetivos

En esta comunicación se pretende:

1. Compartir una experiencia de aprendizaje desarrollada fuera del aula por alumnos del Grado de Estadística de la Universitat de Barcelona y la Universitat Politècnica de Catalunya.
2. Mostrar y analizar las reflexiones de los estudiantes acerca de la experiencia, de modo que sea posible valorar qué han aprendido con ella, qué conclusiones han sacado y qué competencias han desarrollado.
3. Reflexionar sobre qué características debería tener una experiencia fuera de las aulas ordinarias de clase, para que aporte al estudiante conocimientos sólidos difíciles de promover por otras vías.

Contextualización

La asignatura de Diseño de Encuestas se cursa como materia obligatoria en el Grado de Estadística que comparten la Universitat de Barcelona y la Universitat Politècnica de Catalunya, y que se implantó en el curso 2009/10. Se recomienda cursarla en el tercer cuatrimestre de la titulación, tiene 6 créditos ECTS y 4 horas presenciales semanales. El objetivo primordial de la asignatura consiste en que el alumno aprenda a aplicar la metodología para llevar a cabo una investigación social mediante

encuesta, desarrollando al mismo tiempo una serie de competencias transversales de gran importancia para su formación (Blanco, 2009).

La actual asignatura de Diseño de Encuestas tiene un antecedente muy inmediato en la homónima que se cursaba en la Diplomatura en Estadística de la Universitat de Barcelona, titulación que participó desde el año 2001 en el plan piloto de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Así, la experiencia que aquí se narra no tiene solo un año de historia, sino que, con algunas variantes, se viene realizando desde hace ya una década.

Como trabajo central de la evaluación continuada, cada grupo de tres estudiantes debe realizar a lo largo del curso una práctica que va cubriendo los diferentes puntos del temario de la asignatura. En primer lugar, cada equipo elige un tema de su interés sobre el que realizar la encuesta. Una vez tienen claro este punto de partida, llevan a cabo el planteamiento del estudio y diseño muestral, la redacción del cuestionario, el trabajo de campo, la generación del fichero de datos, el análisis estadístico y, finalmente, la presentación del informe de resultados, tanto por escrito como de modo oral ante la clase. Alcañiz y Pérez (2009) detallan todas las etapas de la actividad.

A lo largo de la práctica, el alumno va experimentando cómo se aplica la teoría del diseño de encuestas a un caso real, no académico. Se pone especial énfasis en que desarrolle sus propios recursos para enfrentarse a situaciones acerca de las que tiene poca o ninguna experiencia. Por ejemplo, debe establecer una colaboración con sus compañeros de equipo, trabajar con un *software* que no conoce o entrevistar cara a cara a una muestra de la población objeto de su encuesta. Creemos que la autogestión es un elemento básico para posibilitar la adquisición de un buen número de habilidades y competencias, de gran utilidad en su futuro desempeño profesional (Argüelles y Nagles, 2004).

Según hemos podido contrastar, este modo de desarrollar el aprendizaje aumenta de forma significativa la implicación y la satisfacción del alumno, que se siente realizando una experiencia similar a la que podría tener que afrontar en su vida profesional (Alcañiz y Pons, 2006). El hecho de que cada grupo elija el tema a tratar, no hace sino acrecentar su motivación y su dedicación.

La experiencia del trabajo de campo

En esta ponencia, nos centraremos en una de las etapas mencionadas: el trabajo de campo de la encuesta, que constituye una experiencia fuera del aula que los estudiantes califican como positiva, no siempre gratificante, pero sí interesante e instructiva.

Según las indicaciones que se les dan, cada uno de ellos debe realizar un mínimo de 30 entrevistas personales, para lograr otras tantas respuestas a su encuesta. Dado que los equipos están formados por tres personas, se consigue que cada encuesta reúna alrededor de 100 respuestas, de modo que ya tiene sentido realizar un análisis estadístico, aunque sea con un margen de error elevado.

Se aconseja a los alumnos que elijan como población objetivo para su estudio, alguna que no plantee especial complicación a la hora de ser entrevistada. Por ejemplo, los propios estudiantes de la *Facultat d'Economia i Empresa* de la Universitat de Barcelona, en la que se cursa el Grado de Estadística, o estudiantes de centros

cercanos. Sin embargo, es frecuente encontrar grupos de estudiantes que prefieren estudiar otras poblaciones de fácil acceso para ellos, como los jóvenes del municipio del que proceden, los clientes de algún centro comercial, etc. Se desaconseja firmemente que realicen las entrevistas en hogares, para evitar eventuales situaciones incómodas.

Según Moore y Murphy (2009), una de las prácticas que hacen que un estudiante sea excelente es su capacidad para la reflexión y para llevar cuenta de su aprendizaje. Siguiendo esta idea, una vez los estudiantes han realizado el trabajo de campo según las indicaciones que han recibido previamente en clase, el docente pide a cada uno de ellos que lleve a cabo una tarea de reflexión sobre la experiencia, que debe plasmar en un informe escrito de una extensión mínima de 1500 caracteres. Dicho informe debe ser individual, y contener una explicación acerca de lo que ha aprendido de la experiencia, las dificultades que ha encontrado, la actitud que ha observado en los entrevistados, posibles errores que ha detectado en el cuestionario, y cualquier otro aspecto que considere relevante. Se pide a cada estudiante que comparta sus comentarios en el Fórum de la asignatura, ubicado en el Campus Virtual de la UB y que lea los informes de sus compañeros, para enriquecer así su aprendizaje.

Análisis de los informes sobre la experiencia del trabajo de campo

Los resultados que resultan de la lectura de los informes son muy significativos y, desde nuestro punto de vista, de gran utilidad tanto para la práctica de los contenidos de la asignatura como, sobre todo, para la adquisición de competencias.

Es necesario decir que la experiencia se ha llevado a cabo en un grupo de 35 estudiantes, 30 de los cuales escribieron el informe relatando su experiencia en el trabajo de campo. El análisis de estos escritos se ha hecho identificando en cada uno de ellos los diversos aspectos que destacan. Posteriormente, se han agrupado en cuatro grupos: aspectos positivos, dificultades o aspectos negativos, aspectos técnicos y un último grupo más heterogéneo donde se recogen las consideraciones de otro tipo. El cuadro que sigue recoge los aspectos más comentados de cada bloque:

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Dificultades y aspectos negativos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la confianza en sí mismos - La experiencia en el desarrollo de la tarea permite optimizar esfuerzos - Experiencia enriquecedora - Satisfacción por la tarea realizada 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo cansado y pesado - Riesgo de desmotivación
<i>Comentarios técnicos</i>	<i>Otros aspectos comentados</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Reformulación de preguntas o respuestas del cuestionario - Dificultad para cumplir las cuotas diseñadas - Influencia del encuestador 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de la dificultad de la tarea: empatía con los encuestadores - Comprensión y tolerancia hacia las limitaciones propias

Uno de los hechos destacables a primera vista es que un 87% de los escritos recogen, como mínimo, un aspecto positivo de la experiencia del trabajo de campo; mientras que solo el 60% destacan uno o más negativos. En este mismo sentido, se observa que los estudiantes mencionan hasta 45 aspectos positivos en sus escritos, mientras

que la cifra de consideraciones negativas se reduce a 32. Estos primeros resultados nos dan una idea, que confirmaremos más adelante, de que la experiencia ha sido considerada generalmente positiva, aunque la hayan podido encontrar pesada o difícil.

A continuación se detallan los resultados del análisis de los informes escritos por los estudiantes y se lleva a cabo una reflexión sobre las competencias que ha fomentado esta actividad, siendo ésta exportable a otro tipo de experiencias similares.

a) Aspectos positivos

Numerosos alumnos (un 43% de ellos) refieren que la experiencia les ha servido para generar confianza en sí mismos o, en las propias palabras de algunos estudiantes, para *realizarse*. Esta es la consideración globalmente más repetida. Se refieren, especialmente, a que la actividad les da la oportunidad de perder la vergüenza a abordar a desconocidos e iniciar una conversación para persuadirlos y que accedan a responder la encuesta.

El segundo aspecto más comentado en este bloque también resulta interesante. Hasta 10 estudiantes reflexionan que, a medida que realizan las entrevistas, van ganando experiencia en la tarea. Hacen mención a la elección de los candidatos más idóneos para encuestar (solo uno de los que se refiere a este hecho incluye también en su reflexión que la tarea se hizo larga y pesada), pero también a que ganan agilidad y seguridad para la realización de las entrevistas, desarrollando una mayor inteligencia interpersonal.

El tercer aspecto positivo más comentado (una cuarta parte de los estudiantes lo refieren) es la valoración general de que se trata de una experiencia positiva, que en conjunto, valoran como agradable. El cuarto comentario más extendido es el hecho de que, en uno u otro momento quedaron satisfechos de la tarea que estaban haciendo y de la que habían hecho en las etapas anteriores del estudio (elaboración del cuestionario, diseño muestral,...).

A pesar de tratarse de comentarios hechos por un menor número de personas, es interesante mencionar las siguientes reflexiones:

- Algunos estudiantes relatan que el hecho por el que han valorado la experiencia como positiva es, básicamente, porque el tema del que trataba la encuesta les interesaba.
- Dos estudiantes definen como gratificante la sensación de ver que los encuestados se quedan comentando el tema del que trataba la encuesta; es decir, se constata que la experiencia misma les reporta satisfacción cuando se dan cuenta de que tiene impacto en las personas con las que interactúan.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, estos resultados demuestran que el hecho de que los estudiantes elijan el tema del que va a tratar su estudio consigue despertar su motivación y dedicación, y que esto mismo es causante de satisfacción cuando se dan cuenta de la repercusión que tiene.

b) Dificultades o aspectos negativos

La dificultad que señalan más frecuentemente es la constatación de que se trata de un trabajo, en sus palabras, pesado, aburrido y cansado (siendo este el adjetivo más usado para calificar la tarea, en un 27% de los informes). Relatan que requiere una buena dosis de paciencia, en particular, con las personas de mayor edad, a quien a menudo deben replantearse las preguntas, alargando así el tiempo necesario para realizar las encuestas.

En segundo lugar, uno de los obstáculos a los que el estudiante se enfrenta es su tendencia a desanimarse y desmotivarse cuando recibe negativas a contestar, o un trato poco correcto por parte de algunas de las personas a las que aborda. Alrededor del 20% de los alumnos refieren el riesgo de desmotivación en este trabajo, pues, según dicen, uno se puede acabar contagiando de las negativas o de la poca disposición a contestar de algunos entrevistados. La resistencia a ese desánimo aumenta su capacidad de enfrentarse a la frustración.

c) Aspectos técnicos relacionados con la materia

Este bloque es el que menos estudiantes comentan, con solo 12 referencias, frente a las 32 y 45 de los aspectos negativos y positivos, respectivamente, y los 14 comentarios que recoge el último grupo.

La experiencia en el campo le sirve al estudiante para descubrir por sí mismo algunos aspectos importantes del diseño de encuestas, que no valora adecuadamente hasta que no se ve obligado a enfrentarse a ellos y ve su aplicabilidad en un contexto real.

Entre los más referidos, se encuentran la incorrecta formulación de las preguntas, pues muchos de los encuestados piden una aclaración o les responden inapropiadamente, y la dificultad que supone plantear preguntas abiertas (dado que tienen que anotar rápida y brevemente la respuesta recibida). Con menor número de referencias, también destaca el hecho de que algunos estudiantes se vieron obligados a replantear las opciones de respuesta de alguna pregunta (que no eran suficientemente exhaustivas) o el hecho de que diseñar encuestas complejas con gran número de filtros y tarjetas de respuesta (u otros materiales adicionales) entorpece el ritmo de la entrevista y la alarga, a menudo, innecesariamente.

Un aspecto que también se comenta es la elevada influencia del entrevistador, tanto sobre la disposición de una persona a responder la encuesta como sobre la sensación de sinceridad de las respuestas del encuestado. Es interesante destacar que la reflexión más extensa sobre este aspecto la hace un estudiante de origen extranjero que llevaba a cabo una encuesta sobre inmigración.

Otros comentarios menos extendidos se refieren a aspectos tan prácticos como advertir que llevar mucho peso encima (libros, carpetas) aumenta de forma significativa el cansancio al final de la tarea.

d) Otros comentarios

La consideración más generalizada que se hace en este bloque es que un 20% de los estudiantes encuentran que el trabajo del encuestador es más complicado de lo que pensaban de antemano. Esto les lleva a afirmar que, a raíz de su experiencia, han ganado empatía hacia el trabajo del encuestador, que ahora valoran más por la dificultad que conlleva. Además, algunos estudiantes manifiestan estar más dispuestos

a colaborar si alguien les pide que contesten unas preguntas para una encuesta. Esta experiencia supone para el estudiante, según algunos de ellos explican, un incentivo para sacar adelante sus estudios, pues su formación les permitirá no tener que llevar a cabo como encuestadores el trabajo de campo, sino dirigirlo, planificarlo y controlarlo desde una posición de mayor responsabilidad.

Otros aspectos que los alumnos destacan de forma menos mayoritaria son el hecho de que la tarea que desarrollaron les sirvió para darse cuenta de las capacidades y limitaciones propias. Un número significativo de estudiantes percibe dificultades en las relaciones interpersonales, lo que supone un estímulo para trabajar en mejorar ese ámbito.

El último aspecto a comentar es la constatación que hacen algunos estudiantes de la utilidad que tiene esta actividad en el sentido de aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica, destacando el aprendizaje adicional que les ha supuesto poner en práctica de forma autónoma los conocimientos teóricos que se aprendían en el aula.

Competencias adquiridas por los estudiantes

Las anteriores consideraciones pueden resultar en cierto modo anecdóticas. Sin embargo, más allá de los aspectos concretos señalados, se percibe que la experiencia tiene una repercusión directa en la adquisición de competencias por parte del estudiante. Dado que este punto es esencial (González y González, 2009), a continuación analizaremos con cierto detalle cuáles son las competencias que se desarrollan en una actividad de este tipo.

Diversos proyectos de investigación reflexionan sobre el proceso de adquisición de competencias y su influencia en la posterior inserción del graduado en el mercado laboral. Destacan los proyectos de ámbito europeo Tuning (Pagani, 2009), CHEERS (Harald y Ullrich, 2006; García y Van der Velden, 2007) o REFLEX (Allen y Van der Velden, 2005; Salas, 2010).

Los tres estudios mencionados coinciden en gran parte al hacer una clasificación de las competencias necesarias a nivel universitario. Adoptando la nomenclatura introducida por el proyecto Tuning, podemos definir tres grupos de competencias: las de carácter instrumental, que ayudan al graduado universitario a desplegar los conocimientos adquiridos; las competencias interpersonales, en relación a los procesos de interacción social y cooperación; y las de carácter sistémico, competencias integradoras que se requieren como base para la adquisición de otras competencias y el desarrollo de la tarea profesional del individuo.

A nuestro entender, son numerosas las competencias, especialmente de tipo instrumental e interpersonal, que se desarrollan con esta actividad. A continuación se detallan algunas, sin ánimo de agotar ninguna clasificación.

1) Aplicación de conocimientos a la práctica

En primer lugar, es evidente que la experiencia de llevar a cabo un estudio de investigación de principio a fin es un claro ejemplo de *aplicación de conocimientos a la práctica*. A pesar de ser una consideración realizada de forma explícita por un número

reducido de estudiantes, de la mayoría de los informes escritos se puede extraer la gran utilidad que, en términos de aprendizaje, conlleva exportar los conocimientos fuera del aula, para que los estudiantes puedan trabajar autónomamente con ellos y explorar todas sus facetas, viendo así su aplicabilidad en un contexto real.

Esta competencia es considerada una de las más relevantes para la inserción laboral de un graduado universitario. Los resultados del proyecto Tuning muestran que se trata de la segunda competencia más importante desde el punto de vista de los empleadores.

2) *Trabajo autónomo*

Del mismo modo que la competencia anterior, la capacidad de realizar un *trabajo de forma autónoma* supone, en sí misma, una competencia muy valiosa para un estudiante universitario; se trata, de hecho, de la más valorada para desempeñar un trabajo, según los estudiantes entrevistados por el proyecto CHEERS.

A pesar de la supervisión y la interacción constante con el docente a lo largo de todas las etapas del estudio, el equipo de trabajo decide, en todo momento, cómo plantear y llevar a cabo la investigación.

3) *Resolución de problemas*

Durante el transcurso de toda la investigación, el estudiante se ve obligado a plantear soluciones o alternativas a diferentes problemas que pueden ir surgiendo (en la etapa del trabajo de campo, los contratiempos hacen referencia, especialmente, a los cambios que requiere el diseño del cuestionario una vez se pone a prueba). La capacidad que adquiere el estudiante de *trabajar bajo presión* y verse obligado a *tomar decisiones* en aras a la *resolución de los problemas* que pueden surgir es una competencia de tipo instrumental muy valiosa. Cabe decir que, en los tres proyectos a los que se ha hecho referencia (Tuning, CHEERS y REFLEX), los resultados indican que tanto empleadores como estudiantes la sitúan entre las competencias requeridas más importantes para el mercado de trabajo.

4) *Organización y planificación*

Gran parte de los informes escritos por los estudiantes empiezan haciendo referencia a cómo se organizaron los miembros del equipo las tareas que debían realizar, aunque no se pedía explícitamente una reflexión en este ámbito. Esto nos indica la importancia que tiene para el alumno ser responsable de la *organización y planificación* del proyecto propio.

Al tratarse de un trabajo autónomo, deben ser capaces de organizarlo de forma correcta: desde la planificación de los días en que realizan las encuestas (y lo que ello conlleva a nivel del tipo de respuestas que esperan obtener) al reparto de las encuestas entre los miembros del grupo. Mayoritariamente, el procedimiento de muestreo elegido es por cuotas; por lo tanto, deben repartirse entre los encuestadores el número de personas de cada perfil que cada uno deberá entrevistar.

La competencia que podemos denominar *habilidad para usar el tiempo de forma eficiente* (*ability to use time efficiently*, según la formulación propia del proyecto REFLEX) es la segunda más necesaria para el mercado laboral, según los graduados universitarios españoles. Los empleadores encuestados en el proyecto Tuning, sin embargo, no dan tal importancia a esta competencia.

5) *Trabajo en equipo*

En el mismo sentido que la capacidad de organización, la necesidad de *trabajar en equipo* (en este caso de tres personas) obliga al estudiante a llevar un proyecto conjuntamente con otras personas, con lo que esto implica en referencia a aceptar diferentes puntos de vista, argumentar las posiciones de uno y la imprescindible capacidad de hacer y recibir una crítica (en otras palabras, *capacidad de negociación*).

Estas son competencias de carácter interpersonal muy cotizadas en el mercado laboral. Tanto empleadores como graduados universitarios entrevistados por los tres proyectos de referencia sitúan la capacidad de trabajar en equipo en uno de los puestos de mayor importancia.

6) *Comunicación oral*

Un aspecto adicional que merece la pena destacar es que la actividad que se plantea requiere que los estudiantes desarrollen la competencia de la *comunicación oral*, a menudo asumida (aunque no siempre demostrada). Aparte del hecho de que las entrevistas que deben realizar conllevan tener que persuadir al encuestado para que acceda a responder, los diferentes perfiles de encuestados a quienes deben plantear la misma encuesta obligan al estudiante a cambiar el registro del lenguaje y a dominar adecuadamente esta faceta.

7) *Adaptación a nuevas situaciones y capacidad de aprendizaje*

Por último, los informes escritos también reflejan que se trata de una tarea novedosa para los estudiantes y que, consecuentemente, deben ser capaces de adaptarse a esta nueva situación y, a medida que la desarrollan, ir aprendiendo de sus errores y rectificarlos para continuar con la actividad. Tanto la competencia de saber *desenvolverse adecuadamente en nuevas situaciones* como la *capacidad de aprendizaje*, que quedan patentes en la experiencia que se lleva a cabo en la asignatura, son muy necesarias y están altamente valoradas. Esto lo demuestra el ranking de competencias requeridas para el desempeño profesional elaborado con las valoraciones de empleadores y estudiantes participantes el proyecto Tuning, donde ambas competencias se sitúan en primer y tercer lugar de importancia.

Conclusiones y prospectiva

En el desarrollo de esta experiencia el estudiante, además de reforzar con la práctica unos conocimientos teóricos, desarrolla una serie de competencias de gran utilidad para su proceso formativo. Hay que destacar que es esencial que la actividad se realice fuera del aula y de forma autónoma, aunque obviamente tutorizada por el docente. El hecho de tener que enfrentarse por sí mismo a una tarea nueva y, sobre

todo, la percepción de que ha sido capaz de llevarla a cabo correctamente, supone para el alumno una nueva visión de sus capacidades, que tiene importantes repercusiones sobre su motivación para el estudio.

Creemos que uno de los elementos que hacen particularmente enriquecedora esta experiencia es que se le pida al alumno la redacción de un informe en el que recoge sus conclusiones. Ello le permite tomar consciencia de lo que ha aprendido, de las capacidades que tiene o de aquellas que debe desarrollar en mayor medida.

Por otro lado, supone para el profesor un *feedback* muy significativo, que le permite modificar la experiencia o ajustarla más a la dedicación que hay que exigirle al alumno.

Creemos que es de vital importancia, a la hora de llevar a cabo la planificación curricular, incluir actividades que den lugar al desarrollo de competencias por parte del estudiante. Los contenidos son obviamente necesarios, pero de poco sirven si el titulado llega al mercado laboral sin saber desenvolverse adecuadamente. Bajo nuestro punto de vista, el desarrollo de actividades que proporcionen la tan valorada *experiencia* al estudiante, aunque sea en un entorno semi-académico, es de vital importancia.

En palabras de Fink (2003), se trata de crear *experiencias de aprendizaje significativas* para el estudiante, que él mismo valore como positivas, instructivas y enriquecedoras.

Bibliografía

Alcañiz, M.; Pérez, A.M. (2009). Integración de la teoría con la práctica profesional en asignaturas de Diseño de Encuestas. *2º Congreso Internacional UNIVEST 2009 "Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad"*. Girona, España.

Alcañiz, M.; 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.

Allen, J.; Van der Velden, R. (2005). The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project. *REFLEX Working paper 1, Maastricht: ROA*.

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

Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Fink, L.D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. San Francisco: Jossey-Bass.

García-Aracil, A.; Van der Velden, R. (2007). Competencies for Young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55. pp. 219-239.

González Maura, V.; González Tirados R.M. (2009). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista iberoamericana de educación*, 47.

Harald, S.; Ulrich, T. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results of Graduates Surveys from 12 Countries*. Dordrecht: Springer.

Moore, S.; Murphy, M. (2009). *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Pagani R. (2009). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Salas, M. (2010). Competences Possessed by Spanish University Graduates and Qualification Requirements for Jobs: Do Higher Education Institutions Matter? *SKOPE Research Paper*, 92.

Cuestiones y consideraciones para el debate

1. El hecho de realizar actividades fuera del aula lleva al estudiante a adquirir unas competencias y unos conocimientos distintos a los que se trabajarían durante una clase presencial. ¿Valdría la pena explorar más este tipo de recursos, aun a costa de renunciar a alguna sesión de clase más convencional?
2. La realización por parte del alumno de un informe sobre la experiencia parece un punto capital para lograr un aprendizaje real, sólido y reflexivo. ¿Podríamos plantearnos incluir en la evaluación continuada ese tipo de ejercicio con mayor frecuencia? ¿Es significativo el aprendizaje que se deriva de una actividad sobre la que no hay un análisis posterior? ¿Sería la actividad igualmente eficaz si se llevara a cabo en grupo?
3. Más en general, ¿qué importancia estamos dando a las competencias transversales? ¿Habría que lograr una mayor coordinación entre docentes de una misma titulación para garantizar que todas ellas se trabajen de modo suficiente a lo largo de los estudios?