

Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo

General skills at Pompeu Fabra University. The students' and teachers' point of view

Anna Mir Acebrón

Programa por la Calidad Educativa. Universidad Pompeu Fabra (UPF)
anna.mir@upf.edu

Resumen:

El presente artículo recoge la visión y las opiniones de los estudiantes y docentes de la UPF acerca de las competencias transversales, su valoración, su adquisición en la Universidad, y la posible mejora en su desarrollo. El análisis ofrece una doble perspectiva, empírica y cualitativa, para ahondar en las opiniones de los estudiantes y docentes, recoger sus propuestas para la mejora del proceso competencial en la Universidad, e implementar los cambios asociados a la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior en las condiciones más adecuadas.

Palabras clave: Competencias transversales, proceso competencial UPF, valoración de los estudiantes, valoración de los docentes, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Abstract:

Within the context of implementing a skill-focused approach at UPF, the review presents the point of view and opinions of third- and four-year degree students and teachers about general skills. The analysis of the subject, carried out from an empirical and qualitative perspective, also gathers the suggestions made on possible improvement.

Keywords: General skills, skill-focused approach at UPF, students' evaluation, teachers' evaluation, European Higher Education Area (EHEA).

I. Introducción

El contexto de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha reabierto el debate sobre el papel de las competencias en la formación de los titulados universitarios, y especialmente el de las competencias transversales o genéricas. El enfoque competencial proporciona un lenguaje común, a escala internacional, para definir y expresar los perfiles académicos y profesionales considerados óptimos, así como para configurar los nuevos planes de estudios en aplicación de los acuerdos para avanzar hacia el EEES. Éstos toman como marco configurador la definición precisa de competencias que puede y debe esperarse de un graduado en cada disciplina o titulación.

La incorporación de las competencias a los estudios universitarios resulta un elemento básico para la formación, en una sociedad cambiante que reformula sus demandas constantemente y que a su vez aspira a profesionalizar la formación universitaria acercando la universidad a la sociedad y al mundo laboral.

En este contexto, la Universitat Pompeu Fabra (UPF) ha pretendido examinar la cuestión de las competencias transversales y disponer de un diagnóstico para la reflexión. Con esta voluntad, se parte de la visión de los protagonistas del proceso formativo, el profesorado y los estudiantes de segundo ciclo.

El presente artículo recoge los resultados obtenidos durante el curso 2004-2005.

II. Marco conceptual

II. 1. Punto de partida y modelo adoptado

Hay numerosa bibliografía sobre el concepto de competencias¹, y destacadas líneas de investigación cuya relevancia ha ido aumentando con el creciente interés en el proceso de convergencia hacia el EEES.

En este sentido, cabe destacar el trabajo de Fallows y Steven (2000)² o proyectos más recientes como REFLEX (2004-2007) del programa Sócrates de la UE que, una vez más, manifiesta el creciente interés de la formación competencial en la educación superior. Aunque sin duda, el proyecto más conocido por su incidencia en el proceso de convergencia europea en educación superior, es el proyecto Tuning³.

Por ello, se asume como punto de partida el concepto de competencias transversales⁴ del proyecto Tuning. Logrando así, economizar esfuerzos en la definición, adoptando una que goza de consenso a escala europea y garantiza la comparabilidad de los resultados obtenidos con los de otras Universidades europeas.

También cabe destacar que otros estudios tanto de la UPF⁵ como de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*⁶, parten precisamente del mismo modelo.

La propuesta de Tuning para el proceso de convergencia apunta la necesidad de encontrar puntos de referencia en común, basados en los resultados del aprendizaje, las competencias, y las habilidades y destrezas, para garantizar un nivel óptimo de adquisición, manteniendo la independencia académica y la diversidad educativa. Precisamente, la base para la construcción de los currículos, parte de los resultados del aprendizaje y las competencias porque permiten flexibilidad y autonomía en su definición y posibilitan la formulación de indicadores de nivel, comparables y comprensibles internacionalmente.

¹ Para una revisión del surgimiento del concepto y su aplicación en el ámbito laboral y educativo, ver Spencer, L. M. et al. (1994); Bennet, N, Dunne, E, Carré, C (2000); Echevarría, B (2001); Le Boterf, G (2001); y Rey, B (1996).

² Fallows, S.; Steven, C. (2000).

³ Ver González, J.; Wagenaar, R. (2003).

⁴ En Tuning llamadas competencias generales.

⁵ El Consejo Social de la UPF encargó un estudio sobre las "Competencias de los graduados de la Universidad Pompeu Fabra" (2006).

⁶ L'AQU Catalunya administra una encuesta sobre la inserción profesional de los titulados universitarios, también basada en las competencias del proyecto Tuning.

Hay que aclarar que al referirnos a **los resultados del aprendizaje** estamos hablando del conjunto de competencias, incluyendo conocimientos, comprensión y habilidades, que cabe esperar que un estudiante domine, entienda y demuestre en finalizar un proceso de aprendizaje, corto o largo.

Las competencias, representan la combinación de atributos, en cuanto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que un individuo es capaz de llevarlos a cabo, ya sea profesional o académicamente⁷. En cierto modo, podríamos decir que marcan el estándar mínimo aceptable.

Tomando esta definición de Tuning, deben distinguirse dos tipos de competencias:

- Las competencias transversales o genéricas:

Relacionadas con el desarrollo personal, no dependen de un ámbito temático o disciplinario específico sino que penetran todos los dominios de la actuación profesional y académica.

- Las competencias específicas:

Propias de cada área temática y asociadas a las diferentes disciplinas. Se desarrollarán unas u otras en función del momento a lo largo de los estudios, y también de la titulación específica.

Al mismo tiempo, el modelo Tuning las clasifica en tres ámbitos:

- **instrumentales:** relacionadas con la capacidad de comprender y manipular ideas, organizar el tiempo, las estrategias para aprender, tomar decisiones o resolver problemas, hacer uso de maquinaria, aplicaciones ofimáticas, gestión de información, comunicación oral o escrita, y el dominio de lenguas extranjeras.
- **interpersonales:** relacionadas con la capacidad de expresar los propios sentimientos, formular críticas y autocríticas, relacionarse en grupo y gestionar el trabajo en equipo, u expresar compromisos sociales y éticos.
- **sistémicas:** suponen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento, que permiten que el graduado vea como las partes de un todo se interrelacionan y agrupan. Incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas existentes o diseñar sistemas nuevos.

Estos tres ámbitos dan lugar a una lista de 30 competencias básicas⁸, algunas de ellas, evaluadas de manera específica en este artículo.

⁷ González, J.; Wagenaar, R. (2003). Pág. 80.

⁸ González, J.; Wagenaar, R. (2003). Pág. 83 y 84.

II. 2. Un nuevo paradigma educativo

En este contexto de convergencia de los sistemas de educación superior, se produce un cambio de paradigma en el modo de entender la educación.

De hecho, hay un desplazamiento de una educación hasta el momento centrada en la enseñanza, hacia una nueva educación fundamentada y centrada en el aprendizaje.

El estudiante, como sujeto que aprende, se convierte en agente central del proceso. El papel del docente se transforma⁹ para dejar de ser quien estructura, supervisa, dirige y evalúa la adquisición de conocimientos, y pasar a convertirse en consejero, orientador y motivador de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, ayudándoles a alcanzar ciertas competencias. Para ello, la metodología docente debe orientarse también a la adquisición de competencias.

Los mecanismos, actividades y organización del aprendizaje quedan supeditados a las metas del estudiante y al mismo tiempo, los objetivos fijados para los distintos programas de estudios se tornan más dinámicos y flexibles, acorde con las nuevas necesidades de la sociedad. Por un lado, con la definición de un título de grado entendido como una formación generalista para formar profesionales capaces de adaptarse a los cambios y demandas del mercado laboral¹⁰, y preparados para trabajar desde perspectivas multidisciplinares. Por otro lado, creando las bases para los estudios de postgrado, acreditando el aprendizaje de unos conocimientos iniciales generales, que serán desarrollados de manera más profunda durante el postgrado.

El enfoque de las competencias responde a este nuevo paradigma y proporciona un lenguaje común, a escala internacional, para definir y expresar los perfiles académicos y profesionales considerados óptimos, que ofrece comparabilidad; tanto en términos de competencias transversales, que pueden desarrollar todos los titulados, como en términos de competencias específicas, propias de los graduados de una titulación concreta.

III. Finalidad y metodología del estudio

III. 1. Objetivos planteados

El objetivo es analizar la situación de las competencias transversales en la UPF, y sus posibilidades de mejora. Se pretende dar respuesta a cuatro preguntas principales:

1. ¿Cómo se valora la adquisición de competencias transversales de cara al futuro profesional de los estudiantes?

⁹ El artículo de Benito, A. et al. "Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior", aporta más ideas en relación al nuevo perfil de los docentes y la necesidad de formación para formadores.

¹⁰ Puede ser interesante mirar el informe del MEC de 2004. *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior.*

2. ¿Cuál es la valoración del proceso formativo en competencias ofrecido en la UPF?
3. ¿Cuáles son las competencias transversales en que los estudiantes destacan o presentan déficit?
4. ¿Que retos plantea el nuevo enfoque basado en la adquisición de competencias?

Al final, se recoge diferentes propuestas para mejorar el proceso competencial, a partir de las demandas y propuestas de estudiantes y docentes.

2. Metodología

Se optó por una doble perspectiva, empírica y cualitativa, tratando de manera diferenciada el grupo de profesorado y el de estudiantes.

Para ello se llevó a cabo una encuesta a través del Campus Global¹¹, dirigida a estudiantes y docentes de segundo ciclo. La participación de los distintos colectivos fue dispar.

Niveles de participación del cuestionario

	Posibles participantes	Participantes		No participantes	
Estudiantes	3.792	694	18,30%	3.098	81,70%
Profesores	700	39	5,57%	661	94,42%
Total	4.492	733	16,31%	3.759	83,68%

Fuente: elaboración propia.

La proporción de respuestas fue especialmente baja entre los docentes pero en su caso, la información se recogió sobretodo a partir de entrevistas personales. Los resultados del cuestionario han servido para confrontar las respuestas de las entrevistas.

Para profundizar en la opinión de los estudiantes, se desarrollaron grupos de discusión centrados en la valoración del aprendizaje de competencias en la UPF y su importancia para la incorporación al mercado laboral. Los estudiantes fueron seleccionados en dos grupos según sus estudios: los de carácter técnico o relacionados con la comunicación, y los de ámbito social o humanístico. Se consideraron variables como el sexo y la posible experiencia profesional de los estudiantes.

Así pues, el análisis incorpora los resultados empíricos obtenidos a partir de los cuestionarios y los resultados cualitativos extraídos de las entrevistas y grupos de discusión.

¹¹ Intranet de la Universidad Pompeu Fabra, donde se encuentran todas las aplicaciones para la docencia y la gestión de la comunidad universitaria.

IV. Resultados

IV. 1. Valoración de las competencias

Puede afirmarse que la valoración de las competencias transversales en general, es elevada entre los estudiantes y docentes, especialmente para las de tipo instrumental.

Valoración media de algunas competencias transversales

Valoración de competencias		Análisis y síntesis	Organizar y planificar	Comunicación		Manejo ordenador	Buscar información	Adaptar nueva situación	Aprendizaje	Trabajo		
				oral y escrita	segunda lengua					en equipo	interdisciplinar	autónomo
Docentes	1-5	4,66	4,53	4,65	4,52	4,6	4,72	4,28	4,67	4,14	3,82	4,37
	%	93,2	90,6	93	90,4	92	94,4	85,6	93,4	82,8	76,4	87,4
Estudiantes	1-5	4,14	4,32	4,39	4,15	4,17	4,16	4,25	4,28	4	3,92	4,01
	%	82,8	86,4	87,8	83	83,4	83,2	85	85,6	80	78,4	80,2

Fuente: elaboración propia.

Aunque se observan diferencias en las valoraciones, hay cierta coincidencia en las competencias de comunicación oral y escrita, aprendizaje y manejo del ordenador.

Parece que el tipo de competencias más valoradas por los docentes –capacidad de buscar información, aprendizaje y análisis y síntesis– continúan siendo aquellas más asociadas al concepto tradicional de enseñanza y aprendizaje.

En cambio, las que obtienen mejor valoración de los estudiantes son aquellas de carácter más aplicado: la capacidad de comunicación oral y escrita, de organizar y planificar, de aprendizaje y de adaptación a las nuevas situaciones.

Algunas de las titulaciones valoran la mayoría de competencias por encima de la media. Esto sucede especialmente en Biología, ingeniería Informática, Humanidades, Derecho y Lingüística.

En sentido contrario, en Ciencias Políticas, Ciencias del Trabajo e ingeniería de Telecomunicaciones la mayoría de valoraciones no alcanzan la media.

IV. 2. Valoración del proceso competencial

Si lo que se valora es el modo cómo las competencias se han desarrollado durante los estudios en la UPF, los resultados generalmente no alcanzan el nivel óptimo.

Valoración media del proceso competencial de algunas competencias transversales

Valoración del proceso competencial		Análisis y síntesis	Organizar y planificar	Comunicación		Manejo ordenador	Buscar información	Adaptar nueva situación	Aprendizaje	Trabajo		
				oral y escrita	segunda lengua					en equipo	interdisciplinar	autónomo
Docentes	1-5	4,49	3,8	3,87	3,09	3,79	3,7	3,75	4,11	3,91	2,13	4,02
	%	89,8	76	77,4	61,8	75,8	74	75	82,2	78,2	42,6	80,4
Estudiantes	1-5	3,41	3,17	3,24	2,52	2,9	3,45	3,07	3,41	3,48	2,91	3,37
	%	68,2	63,4	64,8	50,4	58	69	61,4	68,2	69,6	58,2	67,4

Fuente: elaboración propia.

Se observan coincidencias y diferencias entre estudiantes y docentes al valorar el proceso competencial de las competencias, tanto en las valoraciones más altas como en las más bajas.

Entre los procesos que obtienen valoraciones altas destacan el de análisis y síntesis, el proceso de aprendizaje y el de capacidad de trabajo en equipo. Los procesos que obtienen valoraciones más bajas y que por lo tanto se consideran poco desarrollados en los estudios son el aprendizaje de la segunda lengua y el trabajo en equipos interdisciplinarios.

En las titulaciones de Ciencias Políticas, Derecho, Economía y Lingüística, los estudiantes valoran la mayoría de procesos competenciales por debajo de la media.

En sentido contrario, destacan favorablemente titulaciones como Biología, ingeniería Informática, ingeniería de Telecomunicaciones, y Humanidades.

IV. 3. Modelo de orientación estratégica para las competencias en la UPF

Se planteó un modelo de orientación estratégica para reflejar la situación actual y los posibles escenarios de futuro para la UPF.

Para configurar los escenarios posibles se consideran las variables de: valoración o importancia concedida a las competencias transversales, y atención a su adquisición durante los estudios.

Estas dos variables dan lugar a cuatro posibles situaciones o estados del proceso formativo competencial:

Situación de concentración		Situación de mantenimiento	
+	Valoración	+	Valoración
-	Adquisición	+	Adquisición
Situación de baja prioridad		Situación de esfuerzo excesivo	
-	Valoración	-	Valoración
-	Adquisición	+	Adquisición

Fuente: elaborada a partir de Tuning (2003)¹².

- **Situación de concentración**, implica una elevada consideración de las competencias aunque al mismo tiempo dedica poca atención a su adquisición. Supone pues, un déficit formativo.
- **Situación de baja prioridad**, donde las competencias no son consideradas importantes y no hay esfuerzo alguno para su adquisición. La situación queda equilibrada.
- **Situación de esfuerzo excesivo**, implica una baja consideración de las competencias y su utilidad pero, al mismo tiempo dedica una elevada atención a su adquisición. Supone un derroche y un esfuerzo innecesario.
- **Situación de mantenimiento**, con una alta valoración de las competencias acompañadas de un nivel elevado de atención a su adquisición. Se alcanza un equilibrio.

El cruce de la valoración de competencias con la valoración del proceso competencial desarrollado, permite afirmar que la UPF parte de una situación de concentración, donde la valoración de las competencias es elevada pero su adquisición es inferior a la deseable en relación a su valoración.

Valoración media de las competencias

	Instrumentales		Interpersonales		Sistémicas		Total	
	media	%	media	%	media	%	media	%
Docentes	4,59	91,8	4,06	81,2	4,11	82,2	4,25	85
Estudiantes	4,19	83,8	3,89	77,8	3,91	78,2	4,00	80

Fuente: elaboración propia.

¹² González, J.; Wagenaar, R. (2003). Pàg. 87.

Valoración media del proceso competencial

Valoración del proceso competencial en la UPF	Instrumentales		Interpersonales		Sistémicas		Total	
	media	%	media	%	media	%	media	%
Docentes	3,84	76,8	3,01	60,2	3,51	70,2	3,45	69
Estudiantes	3,08	61,6	2,89	57,8	2,98	59,6	2,98	60

Fuente: elaboración propia.

Los diferenciales entre ambas valoraciones son elevados y, por lo tanto, muestran la necesidad de intervenir intensamente para eliminarlos o procurar reducirlos lo más posible, hasta alcanzar la situación de equilibrio deseable, la de mantenimiento.

Diferenciales entre la valoración media de las competencias y el proceso competencial

	Instrumentales			Interpersonales			Sistémicas			Total		
	media %		Dif. %	media %		Dif. %	media %		Dif. %	media %		Dif. %
	comp.	proceso		comp.	proceso		comp.	proceso		comp.	proceso	
	Docentes	91,8	76,8	15	81,2	60,2	21	82,2	70,2	12	85	69
Estudiantes	83,8	61,6	22,2	77,8	57,8	20	78,2	59,6	18,6	80	60	20
Total	87,8	69,2	18,6	79,5	59	20,5	80,2	64,9	15,3	82,5	64,5	18

Fuente: elaboración propia.

A mayor diferencial mayor esfuerzo requerido para mejorar el proceso y alcanzar la situación deseable. Lo que apunta que las intervenciones de mejora deberían ser especialmente intensas para las competencias de interpersonales, cuyo diferencial alcanza el 20,5%, sin desmerecer las necesidades de mejorar el desarrollo de competencias instrumentales y sistémicas.

Diferenciales entre la valoración media de las competencias y su proceso competencial.

	Organizar y planificar			Comunicación						Manejo del ordenador		
	media %			oral y escrita			segunda lengua			media %		
				media %		Dif. %	media %		Dif. %			
	com.	proc.	%	com.	proc.		%	com.		proc.	%	
Docentes	90,6	76	14,6	93	77,4	15,6	90,4	61,8	28,6	92	75,8	16,2
Estudiantes	86,4	63,4	23	87,8	64,8	23	83	50,4	32,6	83,4	58	25,4
Total	88,5	69,7	18,8	90,4	71,1	19,3	86,7	56,1	30,6	87,7	66,9	20,8

Fuente: elaboración propia.

Diferenciales entre la valoración media de las competencias y su proceso competencial.

	Adaptar nueva situación			Aprendizaje			Trabajo interdisciplinar		
	media %		Dif.	media %		Dif.	media %		Dif.
	com.	proc.	%	com.	proc.	%	com.	proc.	%
Docentes	85,6	75	10,6	93,4	82,2	11,2	76,4	42,6	33,8
Estudiantes	85	61,4	23,6	85,6	68,2	17,4	78,4	58,2	20,2
Total	85,3	68,2	17,1	89,5	75,2	14,3	77,4	50,4	27

Fuente: elaboración propia.

Es preciso salvar los diferenciales detectados, haciendo coincidir los niveles de valoración y desarrollo de las competencias. Y para ello, parece razonable partir de las demandas y propuestas de estudiantes y docentes, conocedores de la realidad de la Universidad y agentes fundamentales para la implementación de cualquier cambio o mejora.

IV. 4. Valoración de espacios para el desarrollo competencial

En cuanto a los espacios académicos considerados más apropiados para el desarrollo de competencias, el siguiente cuadro ofrece una síntesis de las respuestas de estudiantes y docentes:

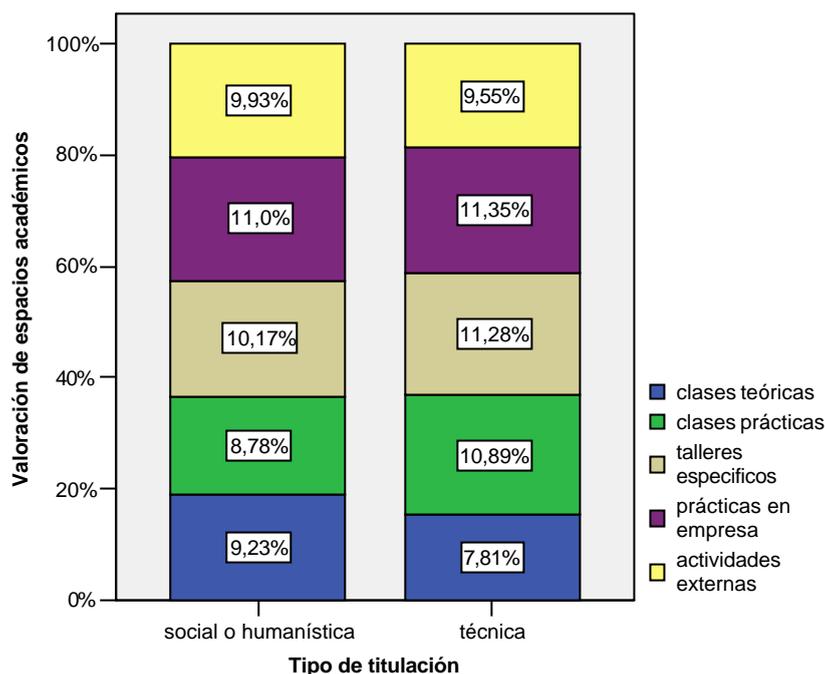
Valoración de los espacios académicos (medias¹³)

Espacios	Docentes	%	Estudiantes	%
Clases teóricas	3,41	68,2	3,02	60,4
Clases practicas	3,87	77,4	3,51	70,2
Talleres específicos	4,18	83,6	3,90	78
Practicas en empresa	3,87	77,4	4,03	80,6
Actividades externas	3,41	68,2	3,42	68,4

Fuente: elaboración propia.

Los espacios más valorados son los talleres específicos y las prácticas en empresas, muy reclamadas por los estudiantes.

¹³ Las valoraciones están calculadas en una escala de 1 a 5.

Valoración de los estudiantes sobre los espacios académicos para el desarrollo de competencias

El hecho de que ambos colectivos, estudiantes y docentes, consideren los talleres específicos y las prácticas en empresas como los espacios más adecuados para el desarrollo de competencias apunta también la necesidad de introducir cambios en la metodología docente, en la línea de la reforma que plantea la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior.

IV. 5. Necesidad de formación complementaria

Un alto porcentaje de los estudiantes dice que piensa cursar formación complementaria a sus estudios:

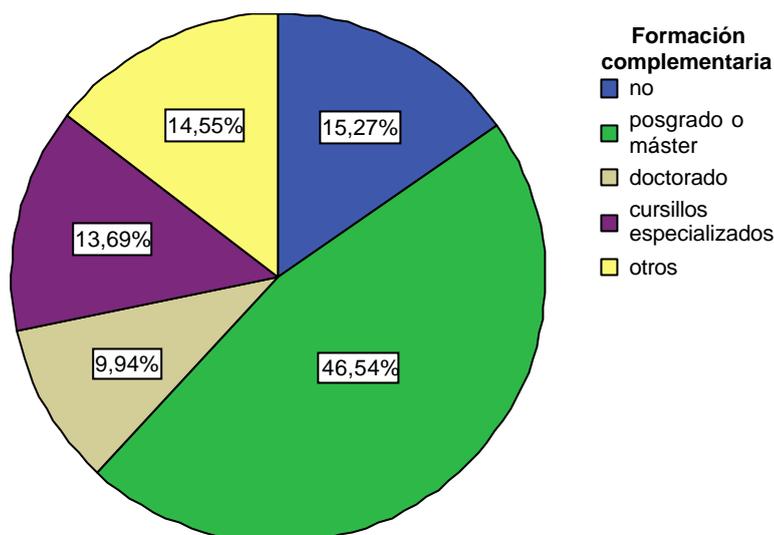
Intención de cursar formación complementaria a los estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Respuestas:	No	106	15,3	15,3
	Postgrado o master	323	46,5	46,5
	Doctorado	69	9,9	9,9
	Cursillos especializados	95	13,7	13,7
	Otros	101	14,6	14,6
	Total	694	100	100

Fuente: elaboración propia.

De los casos de la categoría Otros, más de la mitad, un 56%, declaran su intención de cursar una segunda licenciatura. Estos casos suponen un 8,24% del total, un valor nada menospreciable.

Intención de cursar formación complementaria a los estudios



El gran porcentaje de estudiantes que pretende cursar formación complementaria a sus estudios reafirma la idea de que es necesario introducir cambios en las titulaciones actuales, que no parecen satisfacer suficientemente las necesidades formativas y las expectativas de inserción laboral de los estudiantes.

IV. 6. Cuestiones que preocupan especialmente

Los retos que plantea el nuevo enfoque competencial son múltiples pero, a partir de las entrevistas y grupos de discusión realizados, hemos detectado algunas cuestiones que preocupan especialmente a estudiantes y docentes. Algunas serían competencia de la Universidad pero otras pertenecerían a un nivel superior de decisión.

Docentes y estudiantes apuntaban propuestas para responder a estas cuestiones. A continuación exponemos los temas que preocupan así como las propuestas planteadas para solucionarlos:

1. La reducción de la magistralidad, el sistema de autoaprendizaje, y la incidencia de introducir las competencias en el mantenimiento del nivel de conocimientos de cada disciplina:

En general, preocupa que introducir las competencias suponga renunciar a parte de los contenidos y aprendizaje de algunos conocimientos necesarios.

La propuesta mayoritaria es la incorporación progresiva de las competencias transversales manteniendo unos primeros cursos más presenciales, con mayor magistralidad, e incorporando metodología más competencial en los últimos cursos.

Hay que decir que los estudiantes y docentes que habían experimentado la metodología Bolonia con anterioridad, apostaban claramente y sin reservas por el nuevo modelo.

2. La necesidad de incorporar las competencias de forma coordinada y transversal:

La mayoría considera que las competencias deben introducirse de forma coordinada y transversal, nunca como un apartado específico dentro de cada asignatura, aunque en algunos casos, tanto los docentes como los estudiantes aceptarían la oferta de cursos complementarios optativos para el aprendizaje de algunas competencias.

3. El déficit en lengua extranjera:

Preocupa especialmente el aprendizaje del inglés, una de las competencias más valoradas y, en general, considerada imprescindible para la inserción laboral y la movilidad europea. Por eso, incentivar su aprendizaje de manera integrada y a través de una oferta amplia y asequible de cursos complementarios, es una demanda recurrente.

4. La necesidad de una mayor dedicación a la docencia y al estudio, y la motivación de los que deben vivir el cambio y su implicación en el proceso:

Ante la necesidad de dedicar más tiempo a la docencia y el estudio, se piden incentivos y también ayudas, becas y programas para fomentar la movilidad.

Los docentes quieren que se les compense de algún modo, ya sea económicamente, con la carga horaria, con la promoción, etc. Apuntan que si sólo la investigación les ofrece un rendimiento, no es razonable pedir que desvíen sus esfuerzos a la docencia.

Los estudiantes reclaman la mejora del sistema de becas, más ayudas a la movilidad, y una mejor oferta de prácticas profesionales en empresas que incluya prácticas en el extranjero.

5. La incompatibilidad de los estudios con un trabajo remunerado.

Los estudiantes denuncian la incompatibilidad de los estudios de metodología Bolonia con el empleo, y reclaman un sistema de becas generoso junto con una mayor flexibilidad en la planificación individual de los estudios, para que sea posible compatibilizar, ampliando la duración de los estudios cuando sea necesario.

6. Las plantillas de personal docente.

Se pide la revisión del sistema de contratación para evitar un uso excesivo de la figura del becario, y asegurar que la responsabilidad de los grupos-clase recaerá en docentes con dedicación exclusiva a la Universidad.

7. La falta de recursos y de financiación para la implementación de los cambios:

La mayoría de estudiantes y docentes señala la falta de recursos y critica la ausencia de presupuesto para afrontar los nuevos costes asociados a la reforma; adaptar los espacios de la Universidad a la nueva metodología, contratar docentes que asuman el mayor número de grupos que supone trabajar en seminarios reducidos, proporcionar formación para el profesorado sobre la nueva metodología, impulsar la movilidad de estudiantes y docentes, etc.

Parece razonable, sino necesario, que la Universidad responda a estas cuestiones para encarar el futuro con la complicidad y apoyo de los implicados, e implementar la reforma con éxito.

V. Conclusiones

Grandes ejes de intervención para la Universidad

A partir de las propuestas de estudiantes y docentes, recogidas en el apartado anterior, se apuntan diferentes líneas de actuación para mejorar el proceso competencial.

1. La reforma global de los planes de estudios, incorporando las competencias de forma progresiva, coordinada y transversal:

Al iniciar la reforma de los planes de estudios, deberá tenerse en cuenta un desarrollo competencial compensado a lo largo de todo el período formativo, entendiendo que el tipo de competencias apropiadas para los cursos iniciales serán necesariamente diferentes a las requeridas en el último período de la formación. Mientras las asignaturas de primer ciclo han de proporcionar una visión global e introductoria de los estudios, las del segundo ciclo deben orientar a la reflexión crítica.

El diseño de los planes de estudio por competencias debe hacerse con visión de conjunto y transversalidad en el proceso, mediante la coordinación entre asignaturas, para no generar duplicidades en el desarrollo de algunas competencias y descuidar la incorporación de otras. Igualmente, así se evita el posible riesgo de sobrecargar excesivamente de trabajo a los estudiantes.

2. La revisión de la metodología docente empleada, para introducir o fomentar nuevos métodos orientados al desarrollo de competencias, y espacios para el aprendizaje:

La reducción de la magistralidad y el desarrollo de metodologías activas que promuevan el trabajo del estudiante dentro y fuera de el aula, se torna crucial para favorecer la adquisición de competencias.

La incorporación de mecanismos de evaluación continuada y auto-evaluación, pueden ser de gran utilidad para que el estudiante conozca su evolución, adquiera hábitos de estudio y trabajo continuo, y para que el docente pueda reconducir y ajustar el proceso de aprendizaje en función de las necesidades. A su vez, de acuerdo con el nuevo método, el sistema de evaluación deberá poner énfasis en la los resultados de aprendizaje a través de la evaluación de las competencias adquiridas, y no solo de los contenidos.

También parece adecuado fomentar los espacios académicos considerados más apropiados para el desarrollo competencial. Mejorar, por un lado, la oferta de prácticas profesionales, favoreciendo la posibilidad de hacerlas en el extranjero, para promocionar el acceso al mercado laboral y a su vez contribuir a la movilidad de los estudiantes. E incorporando, por otro lado, espacios de seminario y talleres específicos para trabajar en grupos reducidos y potenciar el aprendizaje aplicado y de competencias, especialmente durante las semanas centrales del trimestre.

3. Proporcionar formación para el profesorado ajustada a sus necesidades y demandas:

Es necesario ofrecer formación para la adaptación de los distintos estudios al nuevo sistema, permitiendo planificar las competencias transversales y específicas de cada disciplina, aplicar nuevas metodologías según el carácter de la asignatura, desarrollar materiales y actividades nuevas, etc.

El profesorado debe poder contar con un apoyo estable y un asesoramiento pedagógico, que establezca un plan de trabajo específico y adaptado a sus necesidades.

4. Permitir mayor flexibilidad en la planificación individual de los estudios para evitar las incompatibilidades con un empleo remunerado y favorecer la inserción laboral de los estudiantes.

Aunque la conversión de parte de la carga lectiva en trabajo autónomo no presencial genera cierta flexibilidad, la gran dedicación que requieren los estudios hace muy difícil compatibilizarlos con una jornada laboral.

Una adaptación de las matrículas, que permita mayor flexibilidad en el número de créditos por curso y la duración total de los estudios, favorecería la inserción laboral de los estudiantes.

En este sentido, también puede ser provechoso incrementar las actuaciones y recursos de la Oficina de Inserción Laboral de la Universidad.

5. Revisar las plantillas docentes, el modelo de contratación de la Universidad, y los sistemas de incentivos y promoción del profesorado.

Entendiendo que la responsabilidad de los grupos-clase debe recaer en docentes con dedicación exclusiva, también es obvia la necesidad de mantener el papel del profesorado asociado, cuyo perfil profesional y experiencia resulta un valor añadido para la formación de los estudiantes, y el apoyo de becarios para realizar tareas de corrección, elaboración de materiales, recursos digitales, etc.

Probablemente, el cambio metodológico supondrá la necesidad de revisar las habilidades y méritos docentes de los candidatos y no solo su prestigio como investigadores. Debemos buscar un equilibrio entre las tareas de docencia, investigación y gestión, y compensar o dotarlas todas ellas de incentivos.

El reto para la Universidad es avanzar decididamente hacia la situación estratégica óptima *de mantenimiento*. Para ello, deberá orientar sus esfuerzos en aquellas líneas de actuación con mayor incidencia en el proceso competencial y, aprovechar el diseño inminente de los Planes de Estudios para enfatizar el desarrollo de las competencias transversales más valoradas, de manera coordinada.

Fecha de finalización de redacción del artículo: 20 -02- 2007

Cita bibliográfica del artículo:

Mir A. (2007, febrero) Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico I*. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Bibliografía

- BENITO, A. et al. "Propuestas para afrontar las necesidades emergentes de formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4. Núm. 2, páginas 41-52. Disponible en la web: <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu/publicaciones/> [Consulta: 20-02-2007. Se necesita suscripción.]
- BENNET, N, DUNNE, E, CARRÉ, C. *Skills development in higher education and employment*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.
- ECHEVARRÍA, B. "Configuración actual de la profesionalidad." *Letras de Deusto*, Núm. 31, páginas 35-55. 2001.
- FALLOWS, S.; STEVEN, C. *Integrating Key Skills in Higher Education. Employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan. Page, 2000.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (coord.). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. Disponible en la web: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm [Consulta: 20-02-2007]
- LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del MEC. *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en educación superior*. Informe de 2004. Disponible en la web: <http://www.fue.es/50545212/52932375669.pdf> [Consulta: 20-02-2007]
- REY, B. *Les compétences transversales en question*. París: ESF, 1996.
- SPENCER, L. M. et al. *Competency Assessment Methods. History and State of the Art*. Boston: Hay-McBer Research Press, 1994.
- Universidad Pompeu Fabra: Espacio Europeo de Educación Superior. <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia.htm?opcion=4> [Consulta: 20-02-2007]