



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

APRENDIZAJES COLATERALES.

Más allá del aprendizaje por competencias.

1. RESUMEN:

El aprendizaje por competencias sobre el que se basa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) marcó un antes y un después a la hora de educar. Pese a no ser algo totalmente novedoso, nos sirvió para pasar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: del saber al saber hacer. Sin embargo, este paso no es el fin del camino.

La presente propuesta analiza los límites del aprendizaje por competencias establecidos en las memorias VERIFICA de los grados. En nuestro caso en el grado de Educación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Los resultados nos ayudan a reflexionar sobre la percepción del alumnado en relación con estas competencias. En este sentido, hemos detectado un aprendizaje que escapa a la planificación establecida y que hemos denominado “*aprendizaje colateral*”. Los resultados nos permiten, entre otros aspectos, abrir un viejo debate desde una nueva perspectiva. La educación: ¿arte o ciencia?

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

2. ABSTRACT:

Competence based learning; one of the keystones of the European Higher Education Area (EHEA), established an inflexion point regarding education. Although this system is not totally new, it served to transform the information society towards the knowledge society: from *knowing* towards *knowing how*. Nevertheless, this is not the end of the road.

This proposal analyses the limits and boundaries of the competence based learning within the VERIFICA reports in the new degrees of Spain. In our case, the research was conducted in the degree of Social Education of the University of Castilla-La Mancha.

The results could help us to rethink about the perception of the students regarding those competences. From this point, we have identified an unplanned learning which we have coined as “collateral learning”. These results allow us, among other things, to open an old debate from a new perspective. Education: ¿art or science?

3. PALABRAS CLAVE (lengua propuesta): competencias, aprendizaje, aprendizaje colateral

KEYWORDS (in English): competences, learning, collateral learning

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

4. **ÁREA DE CONOCIMIENTO:** Ciencias Sociales y Jurídicas.
5. **ÁMBITO TEMÁTICO DEL CONGRESO:** El aprendizaje autónomo del alumno
6. **MODALIDAD DE PRESENTACIÓN:** Comunicación oral
7. **DESARROLLO:**

La Universidad de Castilla-La Mancha implanta el primer curso del Grado de Educación Social, en el Campus de Cuenca, durante el curso 2010-11. El profesorado, procedente en su mayoría de la licenciatura de Psicopedagogía, elabora las Guías Docentes de las asignaturas a partir de las competencias detalladas en el Proyecto de título aprobado unos meses antes. El alumnado desborda las previsiones, supera el centenar y es preciso efectuar un desdoble en dos grupos.

a) Objetivos

El objetivo general de la investigación consistió en recoger las percepciones del profesorado y de los estudiantes respecto al trabajo de competencias realizado durante ese primer año. En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos obtenidos de los alumnos. Así, los objetivos específicos son los siguientes:

- Estimar el grado de adquisición de las competencias que se trabajan en primero de Educación Social, Campus de Cuenca, de la Universidad de Castilla-La Mancha.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- Reflexionar sobre los puntos fuertes y débiles del trabajo por competencias, con el fin de mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- Discutir la pertinencia, límites y potencialidades, del aprendizaje por competencias en educación superior.

b) Descripción del trabajo

En el momento que nos encontramos, parece evidente que la implantación del EEES ha supuesto un cambio estructural del sistema universitario (Veiga y Amaral, 2009). Sin embargo, cabe plantearse hasta qué punto dichas modificaciones están suponiendo también una mejora en los programas formativos que desarrollan los equipos docentes, junto con los estudiantes. Por ejemplo, la introducción de las guías de las asignaturas, la importancia concedida a la coordinación entre el profesorado y la introducción de las competencias como referente clave del sistema, ¿en qué medida están repercutiendo en una mejor preparación de los estudiantes? Las innovaciones llevadas a cabo en la educación superior, como lo expresó Haug (1995) en el título de una conferencia, deben ser “algo más que cumplir con Bolonia” pero, ¿hasta qué punto han alcanzado las prácticas formativas o sólo han arañado levemente los hábitos de trabajo universitarios establecidos durante siglos?

Hemos de reconocer que el movimiento renovador universitario, que ha coincidido prácticamente con la primera década del siglo XXI, ha obligado a dirigir una “mirada” responsable al mundo que rodea a la universidad y, en especial, al mundo laboral para, en

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

definitiva, dotar de coherencia la formación universitaria, situándola, como hubiera sido de desear muchos años antes, en contraste con las prácticas profesionales. Pero, ¿hasta qué punto los estudiantes acaban aprendiendo aquello que hemos escrito, con tanta precisión, en los distintos documentos generados para planificar la actividad docente?¹ ¿En qué medida el profesorado, cuando trabaja con sus alumnos, se “somete” a lo previsto o modifica lo programado introduciendo, más o menos conscientemente, elementos “incontrolados”?

Éste es el objeto del presente trabajo: analizar hasta qué punto las competencias previstas en el “currículum planificado”, se trasladan fielmente al “currículum en acción”. La intención es poner en relación las competencias previstas y las trabajadas realmente. A la luz de los resultados obtenidos, contribuiremos a valorar el verdadero alcance y las posibilidades que encierra un aprendizaje centrado en competencias.

Para la realización del trabajo llevamos a cabo dos mecánicas de recogida de información diferenciadas para profesores y para alumnos. Explicaremos el desarrollo de la segunda por ser el tema de la presente aportación.

Estructuramos dos cuestionarios para obtener datos sobre la percepción de las competencias adquiridas. El primero de ellos recogía las competencias generales y transversales que contempla la Memoria VERIFICA del grado de Educación Social² con una respuesta tipo Likert de cinco opciones posibles, donde 1 es el mínimo grado de aprendizaje percibido y 5 es el máximo grado

¹ <http://www.uclm.es/estudios/catalogo/grado.aspx>

² http://www.uclm.es/cu/edu_huma/gradoEducacionSocial/

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

de aprendizaje percibido. Este cuestionario (Anexo I) se pasó al final de cada semestre, indicando a los estudiantes que respondieran teniendo en cuenta todas las asignaturas de ese semestre: cinco en cada uno de ellos. Los resultados presentados fueron contrastados con un grupo de discusión final, en cada clase, para obtener una visión más cualitativa. En el segundo de los cuestionarios también se incluían las competencias específicas de la materia a la que pertenecía la asignatura.

El hecho de que estos cuestionarios incluyeran *todas* las competencias generales y transversales incluidas en la memoria VERIFICA, y no sólo las que dicha memoria otorga a la materia de la asignatura, es el elemento central que nos permitirá hablar de *aprendizajes colaterales* pues existen competencias que han sido muy bien percibidas por el alumnado pero que, sin embargo, no estaba planificado que fueran a trabajarse en esa asignatura.

Tras la recogida de información, analizamos descriptivamente los mismos a través del programa de datos estadísticos IBM-SPSS v.19. Los resultados obtenidos quedan reflejados en la tabla 1.

	PRIMER SEMESTRE					SEGUNDO SEMESTRE				
	N	Mínimo	Máximo	Media	D.típ.	N	Mínimo	Máximo	Media	D.típ.
C1G	54	3	5	4,09	,680	49	2	5	3,63	,809
C2G	53	2	5	3,77	,847	49	1	5	3,41	,814
C3G	53	2	5	3,47	,799	49	2	5	3,47	,844
C4G	54	2	5	3,94	,787	48	2	5	3,69	,993

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

C5G	53	2	5	3,53	,799	49	2	5	3,55	,792
C6G	54	1	5	3,02	,879	49	1	5	2,96	1,020
C7G	54	1	5	2,94	1,036	49	1	5	3,10	1,104
C8G	54	1	5	2,37	1,033	49	1	5	2,63	1,167
C9T	54	2	5	3,72	,856	49	2	5	3,67	,801
C10T	54	2	5	3,57	,903	49	2	5	3,55	,959
C11T	53	2	5	3,60	,840	49	1	5	3,37	,972
C12T	54	2	5	3,61	,712	49	1	5	3,55	1,022
C13T	54	2	5	3,74	,828	49	1	5	3,41	,977
C14T	54	2	5	3,85	,787	49	2	5	3,78	,872

Tabla 1. Valoración del trabajo de competencias por parte de los alumnos

Por otra parte, se llevaron a cabo dos grupos de discusión –grupos A y B- con los alumnos que accedieron a realizar un intercambio sobre los resultados obtenidos. Los comentarios recabados por esta vía, han ayudado a interpretar las valoraciones numéricas, como veremos en el siguiente apartado. En dichas sesiones, se les trasladaron los resultados obtenidos en el cuestionario y, seguidamente, contrastaron las expectativas depositadas en la carrera, antes de acceder a ella y, posteriormente, se plantearon cuestiones relativas al funcionamiento académico del Grado (Cuadro 1).

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- 1) Trasladar resultados obtenidos hasta ahora.
- 2) Lagunas al entrar en la Universidad, ¿qué sería más necesario aprender en Secundaria?
- 3) Contraste entre expectativas y realidades: Organización, Metodología, Temporización (carga de trabajo y equilibrio), Profesorado, Compañeros, Infraestructuras.
- 4) Sobre el Método de Estudio: el más habitual, las dificultades, las mejoras.
- 5) Sobre el trabajo en grupo: evaluación, dificultades, mejoras
- 6) Mejoras generales.
- 7) Lo más interesante del Grado.

Cuadro 1. Elementos para el grupo de discusión

c) Resultados y conclusiones

Las competencias 1, 4 y 14³ obtienen una valoración elevada, quizá por la abundancia de trabajos en equipo que se realizan y por la cercanía de algunas asignaturas al mundo laboral. Nos llama especialmente la atención, por un lado, el hecho de que algunas de las competencias no estaban planificadas para las asignaturas del semestre y, aún así, el grado de percepción por parte del alumnado fue muy elevado. Por otro lado, algunas de las competencias con las valoraciones más bajas deberían estar presentes en muchas de las asignaturas impartidas. Todo ello en función de las posibilidades que otorga la memoria VERIFICA.

Podemos atribuir estos hechos a varias posibles respuestas que, además, no son mutuamente excluyentes, sino complementarias: 1) Es posible que los alumnos aprendan más de sus profesores que de las propias materias (Robinson, 2009) y que, por ello, su aprendizaje sea

³ Ver ANEXO 1



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

difícilmente controlable sin tener en cuenta el factor humano. Es indudable que los estudiantes aprenden “las materias”, pero “a través de” los profesores y, por tanto, también aprenden de ellos; 2) Pudiera ser que las competencias no sean correctamente entendidas e identificadas por los alumnos y que, por tanto, su percepción esté sesgada. No debemos olvidar que estamos trabajando con alumnos de primer curso. 3) Algunas competencias se formulan con dificultad por su misma naturaleza, ya que hacen referencia a saberes difícilmente objetivables, como los que se relacionan con el “saber ser” y “saber estar”. 4) Por último, cabe tener en cuenta que cuando se utilizan metodologías activas, participativas, favorecedoras de la investigación y el intercambio como el aprendizaje cooperativo, los proyectos de trabajo o el portafolios, se ponen en juego, con más facilidad, competencias muy valiosas aunque difícilmente previsibles.

La primera de las posibles interpretaciones está reforzada por la creencia de que: “Great teachers have always understood that real role is not to teach subjects but to teach students” (Robinson 2009, p. 417), al mismo tiempo que nos permite pensar en la existencia de ciertos *aprendizajes colaterales* que dependen más de la propia idiosincrasia de las personas excediendo, así, el ámbito estrictamente profesional.

También es lógico pensar, bajo este mismo razonamiento, cómo es posible que los alumnos atribuyan una mayor percepción de las competencias a aquellos profesores con los que ha existido más interacción positiva pues: “Learning happens in the minds and souls of individuals” (Robinson, 2009, p. 415) o, en otras palabras, de la planificación a lo que realmente se aprende, puede haber mucha distancia. Una distancia que no puede ser explicada ni controlada por la estructura y planificación que se recoge en la guía docente.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Esta idea está en consonancia con las que ya reflejara Rancière al relatar la vida del profesor Jacotot y su idea del “maestro ignorante” (Rancière, 2010) por lo que no es una locura creer que para tener *buenos* profesores, ante todo, necesitamos profesores *buenos*: que conecten, que motiven, que enseñen no sólo lo planificado y establezcan una relación total (Molero, 1987), tal y como ya hicieran aquellos krausistas de finales del siglo XIX en España a la luz de la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

La segunda de las interpretaciones nos invita a reflexionar sobre distintas variables: la edad de nuestros alumnos, su corta experiencia, el excesivo academicismo con el que suelen estar redactados los documentos normativos, una deficitaria concreción de competencias, la excesiva tecnocracia que envuelve a la educación, etc. Si no hablamos el lenguaje de nuestros alumnos no nos debería extrañar que, en más de una ocasión, no consigamos llegar hasta ellos.

Este hecho fue constatado a través del grupo de discusión. En él, por ejemplo, observamos cómo el desarrollo de “redes sociales”, competencia bajamente calificada por los alumnos, fue confundida con otro tipo de redes sociales más cercanas a su entorno, tales como Facebook, Twitter, etc. Evidenciando, así, la diferencia de lenguajes de alumnos y profesores. Además, como señala Rué (2009), el concepto de competencia es poco útil y excesivamente amplio si no va acompañado de la correspondiente descripción.

Cabe señalar también que la formulación de algunas competencias es heterogénea y compleja pues responde a más de un referente competencial, con lo cual, las respuestas se atribuyeron a temáticas diferentes o a una supuesta “media” de las presentadas por el redactado. Esta dificultad se hace especialmente evidente en la competencia 8: “*expresión oral y escrita a nivel profesional*”

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

y aptitud para utilizar otras lenguas y expresarse en otros idiomas”. Puede haber expresión oral y escrita, pero no “profesional” y menos aún en lenguas extranjeras. Evidentemente, dicha competencia engloba a otras que pueden sesgar el resultado final, tal y como creemos que ha sucedido en nuestro caso.

En la tercera queremos recordar que los aprendizajes que deberían ser más cercanos al mundo profesional, especialmente “saber ser y estar”, presentan ciertas dificultades a la hora de proyectarlos en una planificación excesivamente estricta y exhaustiva, como la que se ha pretendido en demasiadas ocasiones. No sólo en la planificación, sino sobre todo en la práctica académica, se sitúa uno de los retos más ambiciosos de la renovación metodológica a que aspira nuestra universidad, la cual *“continúa centrándose y volcando sus esfuerzos en la cantidad de conocimiento memorizado a corto plazo por los alumnos”* (López Noguero, 2005, p. 20)

En la cuarta, señalamos que cuando la actividad académica se produce con variedad de procedimientos y métodos, los estudiantes adquieren las competencias ligadas a los contenidos, pero también aquéllas que se derivan o dependen de la metodología de trabajo. Por ejemplo, las posibilidades y ventajas del trabajo en pequeños grupos han sido identificadas y estudiadas ampliamente por diversos autores como Exley y Dennick (2007) y Johnson y otros (1998). El incremento de interacciones en el aula genera, lógicamente, más posibilidades de formación. La clásica lección magistral, por el contrario, reduce el campo de formación considerablemente (Finkel, 2008) y sus efectos son, quizá, más susceptibles de acotar.

Intuimos que las cuatro interpretaciones pueden ser sugerentes para entender los resultados obtenidos. Quizá la primera esté más relacionada con aquellas competencias positivamente

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

valoradas sin estar planificadas, mientras que la segunda interpretación daría una respuesta factible a la mala percepción de competencias presentes en un gran número de asignaturas. La tercera nos ayuda a reflexionar sobre las dificultades que conlleva planificar y ejercitar en un contexto académico determinadas competencias marcadamente profesionales. Por último, la cuarta nos confirma que la implicación del alumno en su propio aprendizaje enriquece su formación con toda seguridad, aunque no siempre, esta formación sea previsible ni constatable. Sea como fuere, creemos que las cuatro perspectivas pueden influir en los resultados y relativizan el carácter pretendidamente estricto de las guías docentes.

Debemos señalar también que el grado no acaba en el primer curso. No es necesario trabajar todas las competencias al máximo nivel, sino establecer una buena base que sirva de ayuda para el desarrollo de las competencias en futuros cursos quizá siguiendo los pasos de la taxonomía SOLO establecida por John Biggs (1999).

En resumen, observamos cómo algunas de las competencias mejor valoradas por nuestros estudiantes no están incluidas en ninguna de las asignaturas que han recibido y, por tanto, nos encontramos ante un aprendizaje no planificado, ciertamente “ilegal”, paralelo... colateral al fin y al cabo. Creemos que existen competencias latentes que difícilmente pueden planificarse, y menos eludirse o controlarse. El aprendizaje por competencias, pese a ayudarnos a encontrar la esencia del EEES, es difícilmente delimitable y contiene un componente personal, quizá intuitivo o subjetivo, que no es despreciable, que no debemos obviar y posee un enorme potencial formativo. Como señala Gimeno (2008), lo más importante que el alumno aprende, suele ser lo

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

más difícil de medir; en este sentido, el aprendizaje por competencias peca en cuanto a dar importancia a lo estrictamente medible.

Con todo, la planificación docente es imprescindible, precisamente para tomar conciencia de posibles sesgos, hacerlos visibles, evitar los no convenientes y, en todo caso, aprovechar y mantener los favorables. No abogamos en contra de la planificación, pero sí a favor de una educación que vaya más allá de lo estrictamente planificado. Este trabajo también ha contribuido a conocer ese currículum oculto que subyace en nuestro trabajo y que, a menudo, lo hace intuitivo y extraordinariamente creativo.

Es cierto que los alumnos no son jueces imparciales; tienen intereses y objetivos, pero su percepción se convierte en una variable importante si queremos mejorar la calidad del aprendizaje siempre que, por supuesto, estemos dispuestos a escucharles y no sólo oírles (Del Rincón y González Geraldo, 2010). Sin embargo, parece ser que, al final, no es demasiado descabellado creer que “el maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace y sólo en tercer lugar con lo que dice” (Mañú y Goyarrola, 2011, p. 15)

Para finalizar, y a propósito de las conclusiones señaladas, creemos que es oportuno recordar el clásico debate que sitúa la educación entre dos perspectivas aparentemente contradictorias: entender aquélla como “ciencia” o más bien como “arte”. En otras palabras, dar más importancia a la racionalidad que a la intuición del educador. La cuestión es interesante y amplia, aunque no pueda ser objeto de análisis detenido en esta comunicación porque posee, sin duda, implicaciones que atañen y desbordan la práctica docente y, más en concreto, el dispositivo didáctico que los profesores diseñan. A pesar del Proceso de Bolonia, la acción educativa sigue

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

siendo a la vez, o complementariamente, ciencia de la educación y arte de enseñar. Tal y como afirmó Ogden, a finales del siglo XIX, en el prólogo de su libro “El Arte de la enseñanza”: “A firm conviction that all the essentials pertaining to Education as a Science, and to Teaching as an Art, can be formulated into a system suited to the needs and conveniences of normal-school and private learners, has led to the preparation of this volumen” (Ogden, 1879, p. III)

Todo ello en clara consonancia con las aportaciones de Herbart (1908) pues su vida entera fue dirigida a elaborar una firme teoría científica de la educación sobre la cual construir el bello arte de la enseñanza (Henry y Felkin, 1898, p. V).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: SRHE. (Trad. esp.: *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea. 2005)

Del Rincón, B. y González Geraldo, J. L. (2010). La voz de los estudiantes en el EEES: valoraciones sobre la implantación de los ECTS en la UCLM. *Docencia e Investigación*, 20, 59-86.

Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Exley, K. y Dennick, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Madrid: Narcea.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universitat de València.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

González Geraldo, J. L., Navarro García, M. J., Sáez López, J. M. y Bonilla Sánchez, A. A. (2011). Aprendizajes colaterales: la cara y la cruz del aprendizaje por competencias. *VII Encuentro de intercambio de experiencias de innovación docente. INTERCAMPUS 2011*. Vicerrectorado de Ordenación académica y formación permanente de la UCLM

Haug, G. (2005). Algo más que cumplir con Bolonia: la renovación metodológica en la educación superior en Europa. *Seminario: El estado actual de las Metodologías Educativas de las Universidades Españolas*. Ministerio de Educación / Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria.

Henry, M. y Felkin, E. (1898). Translators' preface. En J. F. Herbart (1898). *Letters and Lectures on Education*. Nueva York: Sonnenschein & Co.

Herbart, J. F. (1908). *The Science of Education. Its General Principles deduced from its aims*. Boston: Heath & Co.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1998). *Active learning: cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Company: USA-Minnesota.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI
ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

- López Noguerro, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.
- Mañú, J. M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Molero Pintado, A. (1987). El modelo del maestro en el pensamiento de la Institución Libre de Enseñanza. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 0, 7-22.
- Ogden, J. (1879). *The Art of Teaching*. Nueva York: Antwerp, Bragg & Co.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Robinson, K. (2009). *El Elemento*. Méjico: Grijalbo.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Veiga, A. y Amaral, A. (2009). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57-69.

ANEXO 1

Cuestionario de Percepción de Competencias

Del conjunto de **TODAS LAS ASIGNATURAS** de este primer/segundo semestre

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Para cumplimentar correctamente el siguiente cuestionario debes pensar en las actividades (clases, tareas, trabajos, etc.) que has realizado durante todas las asignaturas de este primer semestre y, en cada uno de los ítems, pensar: **¿en qué medida me han ayudado las actividades de las asignaturas de este semestre a adquirir esta competencia?** Valora dicho grado de adecuación con una escala que va de 1 (Poco) a 5 (Mucho).

	1	2	3	4	5
1.- Capacidad comunicativa y relacional en el trabajo con individuos y grupos					
2.- Capacidad crítica y autocrítica vinculada al análisis de la realidad social y a un compromiso ético y responsable en el ejercicio de la profesión					
3.- Competencia de observación y aprendizaje autónomo en la interacción social y personal con agentes, colectivos y contextos socioculturales diversos					
4.- Competencia para trabajar en equipos plurales e interdisciplinares					
5.- Capacidad creativa y emprendedora para el diseño, ejecución, gestión y evaluación de proyectos socioeducativos					
6.- Capacidad para potenciar y desarrollar redes sociales y contribuir a la dinamización y mejora de las instituciones socioeducativas, desde una perspectiva educativa integradora					
7.- Capacidad para la selección de información, la gestión del conocimiento y el manejo de las TIC desde una perspectiva crítica y reflexiva					
8.- Competencia para la expresión oral y escrita a nivel profesional y aptitud para utilizar otras lenguas y expresarse en otros idiomas					
9.- Aptitud para desarrollar intervenciones y acciones socioeducativas, desde una sensibilidad y perspectiva centrada en el respeto a los derechos humanos, a los principios ecológicos y a los valores de la cultura democrática					

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

10.- Capacidad para la implementación de programas y acciones socioeducativas que fomenten el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, el acceso universal de las personas con discapacidad y la plena igualdad entre mujeres y hombres					
11.- Conocimiento de las diferentes políticas sociales, culturales y educativas orientadas al desarrollo de la ciudadanía y de una sociedad participativa					
12.- Competencia para promover procesos de mediación educativa orientados a la convivencia y a la resolución de conflictos					
13.- Destreza para adaptarse a situaciones nuevas y complejas, innovar y construir una relación educativa basada en el desarrollo de la autonomía individual y la responsabilidad colectiva					
14.- Capacidad para asumir la necesidad de la formación permanente y el desarrollo profesional, a partir de la reflexión y la evaluación de la propia práctica educativa.					

¡Muchas gracias por tu colaboración!

SECRETARIA TÉCNICA

VII CIDUI

ISBN 978-84-695-4073-2