



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [Número Especial]. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial, 2010

Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto

Developing Professional Competences in Higher Education. A Case Study

Carolina Ugarte (*)
cugarte@unav.es

Concepción Naval (*)
cnaval@unav.es

* Departamento de Educación
Universidad de Navarra

Universidad de Navarra
31080 Pamplona, España

(Recibido: 3 de abril de 2008; aceptado para su publicación: 22 de enero de 2009)

Resumen

En este artículo se trata, en primer lugar, la emergencia de la educación superior como ámbito adecuado para abordar la tarea educativa en sentido pleno. Se estudia el posible desarrollo de algunas competencias profesionales en la educación superior, a través de una experiencia docente que se está llevando a cabo desde hace más de una década: la asignatura llamada *Formación en competencias profesionales* (I y II). El trabajo concluye

mostrando cómo desde esta experiencia docente *online*-presencial, con el uso de metodologías participativas, por un lado se fomenta el desarrollo de esas competencias profesionales incluyendo conocimientos, actitudes y habilidades y, por otro, se desarrollan las competencias intelectuales y participativas que posibilitan la preocupación y la implicación personal activa en la mejora profesional y social.

Palabras clave: Estrategias educativas, métodos educativos, actitudes educativas, formación profesional.

Abstract

This article first discusses the emergence of higher education as an appropriate environment for approaching the task of educating in the widest sense of the word. It then examines the possibility of developing specific professional competences in higher education by means of a teaching experience that has been ongoing for over ten years: the course entitled *Training in professional competences* (I and II). The study ends by showing how this blended learning course, which makes full use of participative methodologies, promotes the development of professional competences including knowledge, attitudes and skills, and also encourages students to acquire intellectual and participative competences which raise their awareness and enable them to play an active role in their professional and social advancement.

Key words: Educational strategies, educational methods, educational attitudes, professional training.

Introducción

La promoción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto en relieve, desde la década de los años noventa del pasado siglo, el despertar de una viva conciencia sobre la relevancia de la tarea educativa en la universidad (Harris, 2008; Blanco y Latorre, 2008). Es así que, en el lenguaje habitual utilizado, en ocasiones más en documentos oficiales que en la práctica didáctica en las universidades, se extiende el concepto de educación como *conjunción de enseñanza y aprendizaje* (Gairín, 2003).

En esta línea, quienes estamos involucrados en la educación superior hemos sido testigos, de un creciente interés por mejorar las competencias de los universitarios, no estrictamente ceñidas a los conocimientos. Desde el entorno profesional se pide a la universidad que proporcione posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional y cívica.

En este artículo se trata, en primer lugar, la emergencia de la educación superior como ámbito adecuado para abordar la tarea educativa en sentido pleno. En seguida, se aborda el posible desarrollo de algunas competencias profesionales en la educación superior, a través de una experiencia docente que se está llevando a cabo desde hace más de una década: la asignatura llamada *Formación en competencias profesionales* (I y II). El trabajo concluye mostrando cómo desde esta experiencia docente *online*-presencia, que se sirve de metodologías

participativas, por un lado se fomenta el desarrollo de esas competencias profesionales incluyendo conocimientos, actitudes y habilidades y, por otro, se desarrollan las competencias intelectuales y participativas que posibilitan la preocupación y la implicación personal activa en la mejora profesional y social.

I. Emergencia de la educación superior

No deja de ser significativo que, en el ámbito europeo, se ha comenzado a denominar, desde la década de los noventa del siglo pasado, cada vez con más frecuencia, a los estudios universitarios como *educación superior*.

Este hecho no es casualidad, responde a una sensibilidad especial de extensión internacional que percibe, también en la universidad, la necesidad de atender a la persona en su integridad, en cualquier nivel educativo y, en consecuencia, a prestar atención a las diversas dimensiones de la vida humana y de la sociedad. Algunos autores se han referido a este fenómeno mundial como: el “ascenso del civismo” (Kymlicka, 1997, 2003). Esta sensibilidad se observa en el ámbito sociológico y psicológico y, por supuesto, en el educativo (Callan, 1997; Pearce y Hallgarten, 2000; Sober y Wilson, 2000; Putnam, Feldstein y Cohen, 2003; Naval, 2003, 2006).

Hay acuerdo general en que la educación superior debe preparar a los alumnos para que lleguen a ser ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de pensar por cuenta propia. No se concibe un universitario sin crítica. Tiene que implicarse en las cuestiones sociales y tratar de cambiar lo que sea preciso cuando lo pide la justicia y el bien común. Esto supone el desarrollo de diversas competencias que desde la universidad se pueden suscitar.

II. Desarrollo de competencias en la educación superior

Entre las finalidades de la institución universitaria destacan, además de proporcionar una preparación técnica y profesional adecuada, contribuir a la formación de personas maduras, reflexivas y críticas, y despertar en el alumno universitario el interés por cuestiones cívicas (Llano, 2003). Se podría decir que esto supone dos aspectos: uno crítico y otro participativo. De ahí que la universidad no puede conformarse con ser una mera transmisora de saberes instrumentales, sino que también ha de reconocerse como colaboradora en la educación de futuros profesionales y de futuros ciudadanos.

En este sentido se apunta a fomentar en los alumnos el desarrollo de dos tipos de competencias (Veldhuis, 1997; Naval, 2000):

- *Competencias intelectuales.* Facilitan a alumnos la conquista del pensamiento crítico, ayudándoles a ser ciudadanos reflexivos capaces de plantear una crítica abierta y constructiva ante las realidades sobre las que reflexionan.

Entre estas competencias destacarían, entre otras, el liderazgo personal, la integridad y la capacidad de tomar decisiones.

- *Competencias participativas.* Ayudan a los estudiantes a incrementar su compromiso cívico y a ejercer una ciudadanía activa de un modo responsable. Entre éstas destacan especialmente las habilidades de comunicación, las habilidades de negociación, la capacidad de resolución de problemas y conflictos, la iniciativa, y el trabajo en equipo.

Estas competencias pueden desarrollarse en educación superior en las diferentes asignaturas de un modo teórico-práctico. En este artículo se trata el desarrollo de algunas competencias intelectuales y participativas en el marco de una experiencia docente concreta, la asignatura *Formación en competencias profesionales*.

En primer lugar, se aborda, un caso docente concreto de la asignatura *Formación en competencias profesionales*.

2.1. *Formación en competencias profesionales, un caso docente concreto*

Formación en competencias profesionales es una asignatura cuya finalidad es “colaborar en la formación de los universitarios de aquellas competencias relevantes en su desarrollo personal que son especialmente valoradas por las empresas, para mejorar su capacidad profesional” (Ugarte y Naval, 2008b, p. 54). No obstante, estas competencias profesionales se enfocan en la asignatura de un modo amplio y, por tanto, buscan que el alumno descubra la virtualidad de la participación, la responsabilidad, la autonomía y la colaboración; en tanto que pueden ser vías para mejorar como personas, como profesionales y como ciudadanos comprometidos con la mejora social.

En dicho contexto, esta asignatura aborda seis competencias profesionales que, por incidir en la formación de la persona, también mejoran las competencias intelectuales y participativas de los alumnos. Estas competencias se fomentan en los dos cursos que conforman la asignatura:

- *Formación en competencias profesionales I:* habilidades de comunicación; motivación y liderazgo; trabajo en equipo.
- *Formación en competencias profesionales II:* integridad profesional; habilidades de negociación; toma de decisiones y resolución de problemas.

El planteamiento metodológico de *Formación en competencias profesionales* responde a un modo concreto de concebir las competencias desde un punto de vista teórico. Se entienden las competencias como aquellos comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su actividad y función (Jover, Fernández-Saliner y Ruiz Corbella, 2005; Sarramona, Domínguez, Noguera y Vázquez, 2005; Cardona y Chinchilla, 1999; Levy-Leboyer, 1997; Le Boterf, 1993; Woodruffe, 1993). En esta concepción teórica subyacente el proceso de adquisición de competencias incluye adquirir ciertos conocimientos,

consolidar actitudes determinadas y entrenarse en habilidades específicas. Los medios para lograrlo son la docencia, la orientación y el entrenamiento¹ (Ugarte y Naval, 2008^a, 2008^b; Sarramona, 2007; Cardona y García-Lombardía, 2005; Cardona, 2003; Gómez Llera y Pin, 1993).

El uso concreto de dichos medios para adquirir y entrenarse en las competencias mencionadas se describe a continuación.

- *Metodologías empleadas para transmitir conocimientos mediante la docencia.* En *Formación en competencias profesionales* la transmisión de conocimientos mediante la docencia se procura a través de la lectura reflexiva y la crítica de artículos de investigación, capítulos de libros o prensa especializada; así como la realización de comentarios de texto, con el apoyo de las exposiciones del profesor, con las preguntas y comentarios de los alumnos, y con las respuestas y los comentarios del profesor durante las clases; de igual manera, se emplea el recurso del trabajo individual del alumno para realizar diferentes actividades o proyectos. La correcta asimilación de los conocimientos transmitidos por estas vías se evalúa con un examen final.
- *Metodologías empleadas para consolidar actitudes y hábitos mediante la orientación.* En *Formación en competencias profesionales* también se trata de ayudar al alumno a descubrir la conveniencia de adquirir actitudes y hábitos determinados, ya que éstos dan a las competencias su carácter predictivo y estable en el tiempo (Cardona y García-Lombardía, 2005). Una vía importante para conseguirlo es la orientación. En la asignatura la orientación se encauza a través de entrevistas de asesoramiento que toman como base, en parte, pruebas psicoprofesionales,² las cuales evalúan las competencias del alumnado en tres áreas: social, cognitiva y emocional.

Estas pruebas proporcionan un informe personal que destaca las fortalezas y áreas de mejora del alumno. En las entrevistas de asesoramiento el alumno trabaja con el profesor el modo de abordar sus áreas de mejora y cómo afianzar sus puntos fuertes.

- *Metodologías empleadas para desarrollar habilidades mediante el entrenamiento.* Además de transmitir los conocimientos relativos a las competencias para facilitar su desarrollo, también es necesario fomentar la adquisición de las habilidades que promueven la consolidación de los hábitos mediante el entrenamiento. En la asignatura, la adquisición de habilidades se promueve principalmente en los foros y las sesiones presenciales (Ugarte y Naval, 2008^a, 2008^b). En las sesiones presenciales los alumnos desarrollan fundamentalmente sus competencias participativas trabajando en equipo, poniendo en común actividades y/o proyectos, realizando diferentes actividades prácticas en el aula, exponiendo ante la clase, participando en dinámicas de grupos, contando con la experiencia de diferentes profesionales y mediante cine-fórum.

- *Evaluación.* Para evaluar si el alumno mejora en sus competencias intelectuales y participativas, en la asignatura se cuenta fundamentalmente con dos medios: las entrevistas de asesoramiento y la información recabada con un cuestionario.

En las entrevistas de asesoramiento el alumno transmite su interés real por adquirir las competencias, así como las acciones emprendidas para lograrlas. En el asesoramiento también se transmiten las dificultades y los logros que enfrentan para alcanzar sus objetivos de mejora personal, profesional y social (Ugarte y Naval 2008a, 2008b).

Por otra parte, al finalizar la asignatura los alumnos cumplimentan el cuestionario *Student's Evaluations of Educational Quality (SEEQ)* (Marsh, 1977). Este cuestionario evalúa 11 aspectos: aprendizaje; entusiasmo del profesor; organización; interacción con el grupo; actitud personal del profesor; contenido; exámenes; tareas y actividades del curso; carga de trabajo y dificultad de la asignatura; visión general de los alumnos sobre la asignatura y del profesor, y otras opiniones sobre la materia y el curso.³

Concretamente, las competencias intelectuales se evalúan en los apartados "Aprendizaje", "Contenido" y "Tareas y actividades del curso" del cuestionario. El desarrollo de competencias participativas se valora especialmente en el apartado "Interacción con el grupo". El informe final que se obtiene con el cuestionario muestra cómo los alumnos valoran positivamente estos aspectos en la asignatura, lo cual es indicio de que con ella se influye en el desarrollo de sus competencias intelectuales y participativas (Ugarte y Naval 2008b).

A continuación se comenta el contenido de algunas de estas competencias intelectuales y participativas para profundizar en el modo en que pueden ayudar a estimular el pensamiento crítico de los alumnos, su preocupación por ser profesionales excelentes y ciudadanos comprometidos en la mejora social.

2.2. Desarrollo de competencias intelectuales y participativas en la asignatura *Formación en competencias profesionales*

Como se comentó en el apartado anterior, en la asignatura *Formación en competencias profesionales* se abordan seis competencias. Éstas son: 1) habilidades de comunicación, 2) motivación y liderazgo, 3) trabajo en equipo, 4) integridad profesional, 5) habilidades de negociación, y 6) toma de decisiones y resolución de problemas.

Podrían considerarse competencias intelectuales: motivación y liderazgo, integridad profesional, toma de decisiones. Podrían integrarse en la categoría de competencias participativas: las habilidades de comunicación, el trabajo en equipo y las habilidades de negociación. Sin embargo, ambos tipos de competencias están claramente interrelacionadas, ya que no se puede participar de un modo comprometido y consciente, sin una formación intelectual que ayude a descubrir la

conveniencia de implicarse personalmente en la mejora social. Tampoco se puede fomentar el pensamiento crítico únicamente de un modo analítico y estrictamente racional. Sólo mediante la participación del alumno se completará su capacidad de reflexión y alcanzará mayores cotas de madurez personal, profesional y social.

En este marco, se revisa aquí el contenido de una competencia intelectual y otra participativa, tratadas en la asignatura *Formación en competencias profesionales*. La intención es establecer la incidencia y relevancia que cada una de ellas tiene en la consolidación del pensamiento crítico en el estudiante, en su preocupación por ser mejor profesional, en su interés real en temas cívicos y en la necesaria participación social asociada a que el alumno descubra su papel activo en la construcción de una sociedad mejor.

Existen diversas competencias que facilitan la consolidación del pensamiento crítico en los estudiantes. A modo de ejemplo, se presenta el contenido de la competencia *motivación y liderazgo*, tal como se transmite en la asignatura *Formación en competencias profesionales*:

- Se parte de considerar el liderazgo como un concepto amplio que incluye diferentes rasgos, y aun cuando algunas personas puedan tener una predisposición natural o innata hacia éste, se puede desarrollar –al igual que cualquier otra competencia– mediante la docencia, la orientación, el entrenamiento, el esfuerzo personal y la interacción con los colaboradores; en este caso, con los compañeros y el profesor.
- Algunos rasgos distintivos del líder son: su capacidad para tomar decisiones y para solucionar problemas –considerándolos como oportunidad de crecimiento y mejora–; su voluntad de servicio; su capacidad de comunicar, y su iniciativa personal. Además, el líder ha de poseer un prestigio profesional que, fundamentalmente, se obtiene con un desempeño profesional de calidad y con una conducta ejemplar e íntegra (Álvarez de Mon, 2002; Bass y Steidlmeier, 1999; Bennis, 1989; Covey, 1990; Pin, 2001; Rost, 1991).
- Aunque se considere el liderazgo como una competencia principalmente intelectual, también posee una clara dimensión participativa, por la estrecha relación que existe entre la competencia de liderazgo y la motivación. El líder incide en la mejora de su entorno profesional, entre otras formas, cooperando activamente en el desarrollo y la mejora de sus colaboradores. Tal objetivo se alcanza, fundamentalmente, involucrándose de un modo concreto en la promoción de acciones de motivación (Pérez López, 1993; Vélaz, 1996).
- *La motivación extrínseca* supone que la persona o la organización se guían por motivos externos, es decir, motivos económicos, como la retribución y las recompensas materiales o los incentivos. Cuando un líder fideliza a sus trabajadores únicamente con esta motivación, lograr un vínculo contractual o de interés hacia la organización y hacia el equipo de trabajo.
- *La motivación intrínseca* es aquella que se genera cuando la satisfacción que proporciona el trabajo en sí mismo es el motivo que impulsa a la persona en el entorno profesional. Este tipo de motivación se promueve con medidas como:

el fomento de un clima laboral adecuado, el reconocimiento del trabajo bien hecho, la existencia de oportunidades de desarrollo profesional, la posibilidad de ascender de puesto, la inversión en formación permanente y la preocupación efectiva por la salud labora; en resumen, la creación de condiciones físicas de trabajo adecuadas. El directivo que promueve este tipo de motivación conseguirá de sus empleados un vínculo de adhesión con la organización y el equipo.

- *La motivación trascendente* es aquella que se genera cuando la persona encuentra su satisfacción profesional en el servicio y en la ayuda a sus colaboradores; cuando se implican en su formación y en el servicio, así como cuando ayuda a la organización, tomando parte en las decisiones de la empresa. Esta motivación consigue un vínculo de identificación, lealtad y compromiso con la organización y el equipo.

Desde este marco de referencia, parece acertado afirmar que en la asignatura *Formación en competencias profesionales*, además de transmitir a los alumnos el sustrato teórico de la competencia de motivación aplicada a su futura inserción profesional, habrá que transmitirles la importancia de trascender sus motivos individuales –extrínsecos e intrínsecos– en cualquiera de sus actuaciones, para incorporar también en sus razonamientos los motivos trascendentes. Acometer el análisis y juicio de las realidades y problemáticas personales, sociales y profesionales bajo el prisma de la motivación trascendente enriquecerá y ampliará los horizontes de los alumnos, al hacerles considerar como variable decisoria y de reflexión, la preocupación por los demás.

Al transmitir estos valores a los alumnos, por extensión, se les ayudará a descubrir que cuando la vida personal y profesional se rige por los valores de la ayuda y el servicio, se hace necesaria la implicación en la mejora social. Quien colabora en la formación de sus colaboradores o quien participa en la toma de decisiones de la empresa, descubre y siente la necesidad de colaborar en acciones concretas de ayuda social o de participación sociopolítica, y no es ajeno a las ocasiones que se le presenten de influir social o políticamente. Y todo ello, con la motivación de darse a los demás como cauce de satisfacción personal y social (Álvarez de Mon, 2002; Pérez López, 1993).

Por otra parte, tal y como se comentó, en la educación superior –además de competencias intelectuales– se requiere fomentar competencias participativas.

Para ser un *buen profesional* y un *profesional bueno*, así como para incidir en la mejora social, no es suficiente con adquirir y consolidar un pensamiento crítico y reflexivo. Es necesario dar un paso más y hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de involucrarse en un proceso de mejora personal y profesional mediante la participación. Con este fin, en la asignatura *Formación en competencias profesionales* también se abordan competencias específicas. No obstante, aun siendo todas ellas de gran importancia para promover una actitud participativa, la competencia de *trabajo en equipo* es central, ya que en la actualidad es una de las formas para desarrollar y optimizar el trabajo más

empleadas en el entorno profesional, así como para impulsar acciones de mejora en las organizaciones y colaborar más eficazmente en la mejora de la sociedad (Katzenbach y Smith, 1993; Pin, 2001; Rodríguez Porrás, 1997):

- El equipo de trabajo es un conjunto de personas organizadas que trabajan para alcanzar un objetivo común, aunando esfuerzos bajo la dirección de un líder, que tienen habilidades o actitudes que se complementan y que se solidarizan responsablemente como conjunto. En este sentido, para dar unidad y coherencia al trabajo del equipo es fundamental poseer una meta hacia la que se orienten los esfuerzos. Además, si el objetivo se acepta y comparte por todos los miembros del grupo, éste tendrá una gran cohesión interna (Cardona y Miller, 2000; Hackman, 1990; Katzenbach y Smith, 1993; Parker, 1990; Rodríguez Porrás, 1997).
- Cuando un equipo posee y comparte su objetivo se genera confianza, colaboración, comunicación y coordinación. Cuando, por el contrario, no posee un objetivo compartido, surge la desconfianza, la división, el desinterés y la descoordinación. Hacer partícipes a los miembros del equipo en la definición del objetivo genera en ellos responsabilidad y compromiso por la consecución del mismo. El papel del líder en este proceso es central. De él depende, en gran medida, que esto se lleve a cabo (Katzenbach y Smith, 1993; Pin, 2001; Rodríguez Porrás, 1997).
- Es recomendable que los equipos de trabajo –en términos generales– sean multidisciplinarios, sean dirigidos por una persona con competencias de liderazgo, y se autogestionen. En primer lugar, es conveniente que los equipos de trabajo sean multidisciplinarios, es decir, heterogéneos en cuanto a personalidad, opiniones, actitudes, conocimientos y habilidades. Los integrantes del equipo han de poseer perfiles profesionales complementarios, ya que esto facilita el objetivo del equipo, que es cumplir su misión con éxito. Además, han de ser conscientes de que los equipos eficaces son aquellos en los que los miembros del grupo asumen su trabajo sin eludir responsabilidades (Belbin, 1981).
- Por otra parte, han de estar dirigidos por personas con competencias de liderazgo. La misión del líder es crear y fortalecer la identidad del equipo. Algunos de los medios con los que cuenta para ello son (Pin, 2001):
 - Fomentar objetivos comunes.
 - Promover motivación extrínseca, intrínseca y trascendente, que genera motivación compartida por conseguir la misión propia del equipo.
 - Conseguir el alineamiento de los colaboradores con los objetivos, mediante la toma de decisiones coherente y ejemplar.
 - Coordinar funciones para conseguir metas.
 - Desarrollar el talento de los miembros de su equipo.
 - Confiar para vivir la delegación de responsabilidades, base del buen gobierno.
 - Considerar que los éxitos son del equipo.
 - Saber que la mejor forma de utilizar el poder es compartirlo, y actuar en consecuencia.

- Finalmente, otra característica de los equipos eficaces es su capacidad de autogestión. La autonomía del equipo hace posible la creatividad. Estas actitudes posibilitan la toma de decisiones continua.

A modo de conclusión, se podría decir que el objetivo del trabajo en equipo ha de ser la búsqueda de la excelencia. Con este fin, trabajar en equipo posee muchas ventajas, tales como el aprendizaje continuo –que se da por la diversidad de enfoques que pueden existir dentro del mismo–, el incremento de la motivación o la mejora del método de trabajo.

III. Reflexiones finales

La sociedad demanda que los universitarios se gradúen no sólo poseyendo conocimientos técnicos excelentes sobre su profesión. Se busca algo más, lo que se ha denominado *competencias profesionales*: el trabajo en equipo, la honestidad, la laboriosidad y las habilidades de comunicación (Le Boterf, Barzucchetti y Vincent, 1993). Más aún, se requiere que los futuros profesionales sean capaces de tomar decisiones basadas en la reflexión y el análisis, y que, en pro de la responsabilidad social corporativa, sean sensibles hacia las problemáticas sociales. Por ello, la institución universitaria no puede permanecer al margen de estos requerimientos sociales y ha de ofrecer, además de la capacitación profesional, espacios para la reflexión y la implicación social.

Para promover una educación ciudadana en la educación superior, el desarrollo de competencias intelectuales y participativas constituye una de las posibles vías para fomentar el pensamiento crítico de los universitarios, para despertar su preocupación por involucrarse en la mejora organizacional, y para incrementar el compromiso cívico que facilitará la revitalización de las democracias.

El desarrollo de competencias profesionales, al igual que cualquier otro contenido educativo supone adquirir conocimientos, suscitar actitudes favorables para la acción –que dan a las competencias su carácter predictivo y estable en el tiempo (Cardona y García-Lombardía, 2005)– y desarrollar habilidades que permitan su ejercicio de un modo eficaz. Los conocimientos, las actitudes y las habilidades se adquieren y desarrollan mediante la docencia, la orientación y el entrenamiento, respectivamente. Existen diferentes metodologías para fomentar ese proceso, tales como la lectura y la reflexión sobre diferentes textos o la realización de distintas actividades individuales o en clase, entre otras.

El desarrollo de competencias intelectuales y participativas –como pueden ser la motivación y liderazgo o el trabajo en equipo– en educación superior, implica transmitir que la motivación hacia la mejora personal ha de suponer irrenunciablemente un estímulo para la ayuda a los demás. Esto, en muchas ocasiones, ha de mover a participar, a implicarse en cuestiones sociales y cívicas, como vía para buscar, en la medida de lo posible, solución o respuesta a los problemas y retos sociales actuales. Así, se puede afirmar que el desarrollo de

competencias intelectuales facilita no sólo la reflexión y el análisis, sino también la participación social.

El objetivo de desarrollar competencias intelectuales y participativas se materializa en consolidar hábitos de conducta, que son la manifestación práctica y operativa de valores personales y sociales. Educar profesionales y ciudadanos críticos y participativos en el ámbito universitario implica empeñarse en que los alumnos posean de un modo estable actitudes, tales como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión, la valentía cívica –tenacidad o fortaleza de ánimo en la fidelidad a las propias convicciones (Medina, 2002)–, interés por los problemas sociales y políticos, confianza y eficacia política, y lealtad (Naval, 2000). Dichas competencias son esenciales para un desempeño profesional de calidad y son la base para promover el pensamiento crítico y reflexivo, así como el compromiso cívico que es una contribución al bien común. En definitiva, se trataría de ayudar a descubrir el valor de poner la libertad personal al servicio de la mejora personal, profesional y social.

Referencias

Álvarez de Mon, S. (2002, julio). Liderazgo: 10 lecciones desde la crisis. *Istmo. Liderazgo con Valores*, 261. Consultado el 12 de abril de 2008, en: http://istmo.com.mx/2002/07/liderazgo_10_lecciones_desde_la_crisis

Baguer, A. (2001). *Un timón en la tormenta: cómo implantar con sencillez la gestión de los recursos humanos*. Madrid: Díaz de Santos.

Bass, B. M. y Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10 (2), 181-217.

Belbin, M. (1981). *Roles de equipo en el trabajo*. Bilbao, España: Imprenta Universal.

Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. Wilmington, MA: Addison-Wesley.

Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008). La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-31.

Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.

Cardona, P. (2003). El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales. En M. Villalonga (Coord.), *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo. Fundamentos y práctica del coaching* (pp. 149-152). Barcelona: Ariel Empresa.

Cardona, P. y Chinchilla, M. N. (1999). *Evaluación y desarrollo de competencias directivas* (Nota técnica). Barcelona: Universidad de Navarra, IESE, División de investigación.

Cardona, P. y García-Lombardía, P. (2005). *Cómo desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona: Eunsa.

Cardona, P. y Miller, P. (2000). *El arte de crear y mantener equipos de alto rendimiento* (Nota técnica). Barcelona: Universidad de Navarra, IESE, División de investigación.

Covey, S. (1990). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.

Gairín, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J. L. Pozo (Coords.), *La universidad ante la nueva cultura, enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 119-140). Madrid: Síntesis.

Gómez-Llera, G. y Pin, J. R. (1993). *Dirigir es educar: el gobierno de la organización y el desarrollo de sus recursos directivos*. Madrid: McGraw-Hill.

Hackman, R. J. (Ed.). (1990). *Groups that work (and those that don't)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Harris, S. (2008). La dimensión internacional de la educación: entre el modelo económico y el cultural. *Estudios sobre Educación*, 15, 87-101.

Jover, G., Fernández-Salineró, C. y Ruiz Corbella, M. (2005). El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban Chapapría (Ed.), *El espacio europeo de educación superior* (pp. 27-93) Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

Katzenbach, J. R. y Smith, D. K. (1993, marzo-abril). The discipline of teams. *Harvard Business Review*, 71 (2), 111-120.

Kymlicka, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política*, 3, 5-39.

Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe-Gestión 2000.

Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

Llano, A. (2003). *Repensar la universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Marsh, H. (1977). The validity of students' evaluations: Classroom evaluations of instructors independently nominated as best and worst teachers by graduating seniors. *American Educational Research Journal*, 14, 441-447.

Marsh, H., Tourón, J. y Wheeler, B. (1985). Students' evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a Spanish setting. *Teaching & Teacher Education*, 1 (2), 123-138.

Medina, R. (2002). *La formación en los valores de los derechos humanos. Fundamento de la convivencia y la paz*. Madrid: Real Academia de Doctores.

Naval, C. (2000). Educación y derechos humanos. *Humana Lura*, 10, 43-59.

Naval, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación* [Núm. Extraordinario "Ciudadanía y educación"], 169-189.

Naval, C. (2006). Enfoques emergentes en la educación para la vida ciudadana en una sociedad democrática. En C. Naval y M. Herrero (Eds.), *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática* (pp. 137-153). Madrid: Encuentro.

Parker, G. (1990). *Team players and team work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pearce, N. y Hallgarten, J. (Eds.). (2000). *Tomorrow's citizens. Critical debates in citizenship and education*. Londres: Institute for Public Policy Research.

Pérez López, J. A. (1993). *Fundamentos de la dirección de empresas*. Madrid: Rialp.

Pin, J. R. (2001). *Paradigmas del liderazgo. Claves de la dirección de personas*. Madrid: MacGraw-Hill.

Putnam, R., Feldstein, L. y Cohen, D. (2003). *Better together*. Nueva York: Simon & Schuster.

Rodríguez Porras, J. M. (1997). *El reto del trabajo en equipo*. Barcelona: Folio.

Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Nueva York: Praeger.

Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40.

Sarramona, J., Domínguez, E., Noguera, J. y Vázquez, G. (2005). Las competencias en secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad. En V. Esteban Chaparría (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 199-248). Valencia, España: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

Sober, E. y Wilson, D. S. (2000). *El comportamiento altruista. Evolución y psicología*. Madrid: Siglo XXI.

Ugarte, C. y Naval, C. (2008a). El profesor-tutor en una experiencia docente universitaria *online* –presencial. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), 160-163. Consultado el 26 de Marzo de 2010, en:
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_01/naval.pdf

Ugarte, C. y Naval, C. (2008b). Formación en competencias profesionales: una experiencia *online*-presencial. *Estudios sobre Educación*, 15, 53-86.

Vélaz, J. I. (1996). *Motivos y motivación en la empresa*. Madrid: Díaz de Santos.

Veldhuis, R. (1997). *Educación para la ciudadanía democrática: dimensiones de la ciudadanía, competencias esenciales, variables y actividades internacionales* (Reporte DECS/CIT [97] 23). Estrasburgo, Francia: Consejo para la Cooperación Cultural.

Woodruffe, C. (1993). *Assessment centres: Identifying and developing competences*. Londres: Institute of Personal Management.

¹ El contenido de esta experiencia docente se describe de un modo más amplio en Ugarte y Naval (2008a, 2008b).

² Más información sobre las pruebas psico-profesionales se puede encontrar en:
<http://www.unav.es/osp/pruebas/default.html>

³ Sobre la validez del instrumento en España, véase Marsh, Tourón y Wheeler (1985).