

Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario

Competence-based learning: development and implementation in the university field

Villa Sánchez, A.

aurelio.villa@deusto.es

Universidad Deusto (España)

Villa Sánchez, A.

aurelio.villa@deusto.es

Universidad Deusto (España)

Resumen

Este artículo presenta un panorama del aprendizaje basado en competencias desde su origen en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias tuvo un origen polémico entre los defensores y los que consideraban que era inadecuado para la universidad por centrarse en una clara orientación al mercado empresarial. Se describen los distintos conceptos y características según diferentes autores así como, las tipologías de competencias; transversales y específicas, y la distinción entre competencias genéricas en tres tipos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Abstract

This paper presents an overview of competence-based learning from its origins in the creation of the European Higher Education Area (EHEA). The Competence Based Learning approach had a controversial origin among advocates and those who considered it inappropriate for the university because it focused on a clear orientation to the business market. The paper describes the different concepts and characteristics according to a broad range of authors, as well as the typologies of competences; transversal and specific, and the distinction between generic competences according to three types: instru-

En el artículo se van desgranado diferentes datos provenientes de investigaciones en relación con las competencias. El primer estudio analiza los factores de los procesos de implementación del enfoque de competencias, distinguiendo cinco fases: Planificación, Gestión pedagógica Coordinación entre el profesorado, Tutoría y Evaluación, y finalmente, la Revisión y Mejora. El segundo estudio examina los datos de una muestra internacional de 160 universidades sobre la implantación del aprendizaje y evaluación del enfoque de competencias. Además de las competencias en los estudios curriculares, se muestra una revisión de veintiún modelos sobre competencias referidas a los docentes. Entre las conclusiones de la revisión teórica y las investigaciones revisadas, se extraen algunas consideraciones sobre el fuerte impulso y generalización del aprendizaje basado en competencias no sólo en el ámbito universitario, sino en prácticamente en la mayoría de los sectores, tanto para definir sus perfiles como su formación y evaluación. Los procesos de innovación están muy vinculados con el desarrollo de competencias, que definen los distintos perfiles profesionales y su uso para la selección, formación y evaluación del personal.

Palabras clave: competencias, evaluación competencias docentes, enfoque basado en competencias, competencias docentes, profesional competente.

mental, interpersonal and systemic. The paper provides different research data in relation to competences. The first study analyses the factors of the implementation processes of the competence approach, distinguishing five phases: Planning, Pedagogical Management, Coordination among teachers, Tutoring and Evaluation, and finally, Review and Improvement. The second study examines data from an international sample of 160 universities on the implementation of learning and evaluation of the competences' approach. In addition to the competences in the curricular studies, the paper presents a review of twenty-one models on competences related to teachers. Among the conclusions of the theoretical review and the research reviewed, some considerations are drawn about the strong drive and generalization of competence-based learning not only in the university setting, but in practically most sectors, both to define their profiles and their training and evaluation. Innovation processes are closely linked to the development of competences, which define the different professional profiles and their use for the personnel selection, training and evaluation.

Key words: competences, assessment of teaching competences, competence-based approach, teaching competences, competent professional.

A Miguel Angel Zabalza

*Amigo y colega del que tanto he aprendido de su conocimiento,
de su humanidad y de su generosidad.
Gracias por todo ello.*

Introducción

Durante la década de los 50 del pasado siglo hasta ahora la historia de la integración de los países europeos ha pasado por sucesivas fases que han posibilitado la actual situación. Los pactos políticos y económicos han sido los verdaderos artífices de esta unión, por lo que la educación ha sido considerada todas estas etapas como uno de los

factores de menor interés. «De hecho, aunque sus primeros seis miembros firmaron el Tratado de Roma en 1957, en el que se declaraba que su finalidad era “establecer las bases de una unión cada vez mayor entre los pueblos de Europa”, el Tratado no contenía artículo alguno relacionado con la educación [...]” (RYBA, 1993, p. 49), a excepción de las referencias a la formación profesional. Interesaba la educación, no en cuanto factor de unidad, de competencia ciudadana. (Villa y Ruiz, 2004, p. 23).

Sin duda, durante este tiempo transcurrido se han producido muchos cambios, y se han llevado a cabo diferentes declaraciones (Sorbona, Bolonia...) y posteriormente diferentes Consejos Europeos, Lisboa (2000), Estocolmo (2001), Barcelona (2002), Bruselas (2003) sólo por citar los primeros que se celebraron. En estas declaraciones se toma consciencia de la falta de competitividad de las universidades europeas y por la necesidad que asuman un papel más preponderante en la formación a lo largo de la vida (*Lifelong learning*).

Como señalábamos en otro lugar, Villa y Poblete (2011): “la declaración de Bolonia (1999) fue el desencadenante del cambio en que está inmerso el ámbito universitario europeo y puede decirse que la Educación Superior a nivel mundial. En dicha declaración se plantea un proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), durante la primera década del siglo XXI. Los movimientos y actitudes derivados de las sucesivas declaraciones y comunicaciones para la puesta en marcha del proceso han sido diversos. En nuestro país han cristalizado en una organización de los estudios de Grado, Máster y Doctorado, basados en los ECTS, como moneda de cambio de los aprendizajes garantizados en cada universidad”.

Este nuevo modelo pedagógico planteado por la Unión Europea, transforma el papel de los docentes y pone a los estudiantes en el foco de atención de su propio aprendizaje. Este aprendizaje requiere por parte del estudiante compromiso y responsabilidad en el aprender. Y estos cambios tienen que ocurrir en un cambio del contexto académico, en una nueva reestructuración de sus recursos y medios (Elen et al., 2007; Kember, 2009; Struyen et al., 2010).

El concepto de competencia tan propio del mundo laboral, se ha incorporado en el horizonte universitario como un catalizador de modelos curriculares desde la década del 90 asumiendo distintas denominaciones: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias; todo con miras a transformarse en una opción alternativa de formación académica. (Manríquez Pantoja, 2013).

Como afirmábamos recientemente (Bilbao y Villa, 2018): los cambios sociales y la consolidación progresiva del Espacio Europeo de Educación Superior han abierto una fecunda línea de investigación sobre las competencias específicas del profesorado universitario (Mas, 2011; Tejada, 2009). Su desarrollo evidencia la caracterización de un nuevo perfil profesional, con cuatro grandes funciones o espacios de actividad: la gestión, la docencia, la investigación y la transferencia (Villa, 2008).

Orientada a la formación y capacitación del alumnado, la docencia destaca como la función que mejor representa la identidad profesional del profesorado (Monereo y Domínguez, 2014). En las dos últimas décadas su cometido se ha trasladado de la transmisión de contenidos, a la estimulación deliberada del aprendizaje de competencias,

por efecto del nuevo escenario formativo configurado (Morales, 2008; Tejada y Ruiz, 2016). La magnitud y relevancia de ese cambio ha desembocado en una ardua exploración de la labor docente, con la propuesta de diferentes perfiles profesionales para orientar la formación y/o evaluación del profesorado universitario (Álvarez et al., 2009). El contraste de dichos perfiles revela la evaluación del aprendizaje como una de las competencias específicas asumida de forma general para el ejercicio de la enseñanza universitaria (Bilbao, 2015; Villa y García, 2014).

Como señalan Ion y Cano (2011):

Las consecuencias que el plan Bolonia supone para las universidades no acaban aquí. Las instituciones de enseñanza superior europeas han aceptado el reto asumiendo un papel protagonista en la construcción del EEES, siguiendo así los principios fundamentales expuestos en la *Magna Charta Universitatum* (Bolonia, 1999). En la literatura especializada empiezan a aparecer cada vez más referencias sobre las implicaciones organizativas que los cambios provocados por las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje y evaluación tienen sobre los diferentes ámbitos de la vida universitaria. Por ejemplo, en la literatura se explica cómo el éxito en la implantación del EEES, e implícitamente del sistema de evaluación de competencias, depende en gran medida de las estrategias institucionales, de la gestión académica, o de las iniciativas de organización y gestión de las universidades (Kameoka, 1996; Bain, 2004; Valcárcel, 2007). Así pues, para que esta transición resulte exitosa y el cambio se realice de manera adecuada, es necesario que el profesorado se sienta orientado y apoyado por la institución a la que pertenece. La Universidad, como institución motor del proceso de reforma, ha de promover, gestionar, articular y poner en práctica actividades orientadas a garantizar la correcta implantación de todos los elementos de la Convergencia Europea (Cano et al., 2010).

Concepto de competencia

El origen del término competencia es incierto, algunos lo sitúan en el conductismo aunque el sentido del término es muy distinto al actual. Otros consideran su origen en el ámbito laboral y empresarial. Según Zabalza (2008) el uso de la noción de competencias se presenta como alternativa a modelos formativos que han sido insuficientes para dar respuesta a las necesidades laborales y a los problemas que depara la vida.

Guzmán y Marín (2011) recogen la idea de Denyer et al. (2007) quienes señalan que la literatura existente sobre el tema, no permite establecer que las competencias fueran valoradas por las empresas, antes que por la escuela. Aun así cuando la mayor parte de los autores sostienen que las competencias tienen como antecedentes una tradición laboral, hoy en día resulta más importante ubicarlas en la coyuntura que procede de una conjunción educativa objetiva de las políticas públicas y la voluntad institucional, que debatir sobre su origen, lo cual significa, que si bien las competencias parecen ser empujadas en gran medida por el trabajo y la economía, también es cierto que representan una posibilidad de cambio para la educación. En palabras de Denyer et al. (2007, p. 37).

...cuando se adopta una pedagogía para la construcción del saber y la adquisición de las competencias, la escuela tiene la esperanza de reducir el volumen de conocimientos

mueritos, a favor de conocimientos vivos (que se siguen utilizando y enriqueciendo lo largo de la vida).

Es evidente, que el enfoque de competencias ha trastocado el modelo tradicional de enseñanza basado en el magisterio docente, relegando a éste en sólo una parte por importante que se considere, del proceso de aprendizaje total. El foco de interés está en activar las posibilidades, capacidades y habilidades de cada estudiante para que alcancen el mayor grado de competencia posible.

Hemos definido el término competencia en el Marco Pedagógico de la Universidad de Deusto (UD) como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas, que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación” (p. 28). En este marco aparece por primera vez la creación de la clasificación de las competencias genéricas o transversales distinguiéndolas en tres tipos: *competencias instrumentales*: aquellas que tienen una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin. *Competencias interpersonales* referidas a las características requeridas a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interrelación social con los demás suponen habilidades de cada individuo y las interpersonales. Se refieren a la capacidad, habilidad o destreza en expresar los propios sentimientos y emociones del modo más adecuado posible y aceptando los sentimientos de los demás, posibilitando la colaboración en objetivos comunes. *Competencias sistémicas*: suponen destrezas y habilidades relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema o conjunto. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo.

Esta clasificación fue asumida en el año 2003 por el Proyecto TUNING y la extendieron en el ámbito universitario de diferentes países y continentes.

Tejada y Ruiz (2016) recogen muy bien la complejidad de las competencias enunciando cuatro grandes retos:

- Primer reto: *Dimensión conceptual. La competencia, un saber complejo: de saberes parcelizados a la integración de saberes.* Este reto supone una serie de aspectos a considerar:
 - La competencia no es una suma/adición, sino un ensamblaje con una dinámica interaccional entre elementos.
 - Se debe tratar la competencia más como un proceso que como una suma de resultados.
 - Ser competente (dominio de la acción) diferente de tener competencias (tener recursos).
 - No es suficiente con poseer los recursos-saberes-es necesario saberlos utilizar bien en contextos particulares.
- Segundo reto: *Dimensión desarrollo-reconstructiva. Integración escenario formativo-escenario profesional.* Este reto supone una serie de aspectos a considerar:

- En los procesos de formación basada en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la *acción del participante* tomando como referente el marco organizativo en el que la situación de socioprofesional es situación de aprendizaje.
- La consideración de los *escenarios de actuación socioprofesional* donde la acción y la práctica son referentes y recursos formativos.
- La *experiencia* es ineludible para la adquisición de las competencias y las competencias pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, constituyendo, por tanto, un factor de flexibilidad y de adaptación a la evolución de las funciones y requerimientos de los empleos.
- Tercer reto: *Dimensión estratégica. Nuevas perspectivas del aprendizaje, nuevas perspectivas en la evaluación, nuevos caminos para implementar la evaluación de competencias.* En este reto, los autores proponen algunas estrategias para preparar los dispositivos de instrumentalización:
 - Fortalecimiento de las competencias o resultados de aprendizaje de los estudiantes.
 - Identificación de situaciones de aprendizaje (profesionales) relevantes y de su estructura para la evaluación de la competencia profesional.
 - Extracción de los criterios de mérito.
 - Obtención de las evidencias suficientes de competencia.
 - Fijación de los niveles de logro de las competencias. Elaboración de escalas de competencia.
- Cuarto reto: *Dimensión operativa: validez/pertinencia de los dispositivos: escalando la pirámide de Miller.*

La evaluación de competencias en educación superior exige también de la articulación de dispositivos válidos y fiables donde se pueda evidenciar que la misma posee, aunque no debemos olvidar que la competencia no puede ser observada directamente, sino inferida por el desempeño o acciones específicas. Los autores proponen tener en cuenta la pirámide de Miller como una estrategia, aunque no es la única, pues hay que tener en cuenta el *principio de multivariedad y triangulación instrumental*. La pirámide de Miller recoge los diversos aspectos a tener en cuenta en el desarrollo y evaluación de las competencias: saber (*Know*), saber cómo (*Knowhow*), demostrar cómo (*show how*), y hacer (*doing*).

Entre las conclusiones presentadas, recogemos la siguiente:

Con todo, no hay que olvidar que la evaluación de la competencia profesional conlleva aspectos positivos y negativos (Duta et al., 2009); Tierno et al. (2013), destacando entre los primeros la mejora del aprendizaje, la coherencia profesional, satisfacción e implicación, la integración, la formación docente e innovación, así como la mejora de la comunicación entre los docentes. Por el contrario, también hay que apuntar nuevas

cargas de trabajo, más tiempo en el proceso de evaluación, resistencias al cambio, dificultades de coordinación, tamaño de los grupos y condiciones logísticas y la ausencia de formación del profesorado (Ión y Cano, 2012; Margalef, 2014, p. 34).

Criticas al modelo de competencias

Es cierto, que el enfoque de competencias derivado de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha surgido con algunas fuertes críticas porque se afirmaba que era una “venta al mercado” de las universidades. El contexto en el que se origina es indudablemente en un contexto internacional en el que la política neoliberal se extiende y dónde los valores económicos emergen como supremacía ante otros.

Para Álvarez-Rojo et al. (2009) afirman que: “respecto a los cambios tecnológicos que afectan a todo el profesorado por igual, los más destacables son el enfoque de competencias (frente al reinado del temario), la pluralidad metodológica (frente a la omnipresencia de la clase magistral) y el aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes (frente al aula/laboratorio como casi único escenario de docencia y aprendizaje). Centrándonos en éstos últimos el que más controversia ha suscitado en la universidad sin duda es el de las competencias (Escudero, 2008; Perrenoud, 2008). Concepto que parece funcionar como catalizador de todos los rechazos hacia la reforma en ciernes”. (p. 2).

Esta crítica general que se realiza contra la reforma se fundamenta en tres argumentos que sucintamente resumimos:

1. Establecer como referente de la enseñanza las competencias profesionales supone convertir la universidad en un centro de formación profesional al servicio del mercado de trabajo.
2. Enseñar competencias profesionales va en detrimento de los saberes, los conocimientos y los contenidos científicos-culturales que la universidad debe transmitir.
3. Poner el acento en la enseñanza de competencias profesionales implica unidimensionalizar la formación superior.

Estas críticas, a nuestro entender, son como mínimo exageradas y suponen un desconocimiento de lo que son y pretende un enfoque pedagógico del uso de competencias. En primer lugar, el perfil que las diferentes titulaciones presentaron para su aprobación por la ANECA, no sólo hacen referencia a algunas competencias profesionales sino que se trata de cubrir perfiles académico-profesionales, con la clara misión de desarrollar en los estudiantes una formación humana y social en primer lugar y en su formación profesional en segundo término.

En segundo lugar, la competencia está definida como integración de conocimientos, habilidades, uso de técnicas, actitudes y valores para el desempeño. Por tanto, las universidades recogen los valores, la ética personal y la responsabilidad social como elementos clave en la formación de sus estudiantes. Y en tercer lugar, cuando cualquiera repasa las competencias genéricas o transversales enunciadas en las diversas

titulaciones puede constatar las diferentes habilidades y competencias que se formulan como propósitos esenciales en el perfil de los estudiantes, tales como el desarrollo del pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, o distintas competencias interpersonales como trabajo en equipo, comunicación, por señalar algunas de las mismas.

En síntesis, consideramos la adquisición y desarrollo de las competencias como un instrumento, y lo mismo que un cuchillo se puede utilizar con diferentes usos buenos o malos, pero en ningún caso puede echarse la responsabilidad de ese mal uso al propio instrumento. Ponemos el énfasis en el perfil académico-profesional y no sólo en el último término, pues esta claro que la universidad tiene la función prioritaria de formar personas y ciudadanos con actitudes y valores de convivencia, respeto y solidaridad. Esto no significa, que no tenga que dedicarse también a preparar y formar profesionales que requieren de nuevas competencias denominadas “blandas” que se consideran en la actualidad claves para el desarrollo profesional, y es verdad, que las empresas buscan profesionales bien formados para lograr una mayor productividad y eficiencia de sus recursos, pero al mismo tiempo y cada vez más, seleccionan a profesionales con dominio de habilidades interpersonales, con inteligencia emocional y con valores.

Estamos de acuerdo con Álvarez-Rojo et al (2009), cuando afirman que: “la misión de la universidad no es sólo formar profesionales, pero es una de sus funciones principales al menos en España (también en el contexto europeo en general), donde los títulos que otorga la universidad capacitan legalmente para ejercer la profesión de forma inmediata”, p. 3

Otras críticas al discurso de las competencias puede verse en Martínez-Bonafé (2004) que se fundamenta desde el esquema de racionalidad instrumental y a la ideología eficientista que le sustenta, según el autor. Desde un análisis del *discurso*, el autor desbroza tres argumentos:

En primer lugar, el proceso de convergencia europea se desarrolla paralelo o inmerso en un proceso creciente de homogeneización del discurso neoconservador sobre la adaptabilidad de las instituciones educativas a las variaciones, los intereses, y los requerimientos del mercado. Como ejemplo concreto de lo que señala el autor en este punto, recogemos una frase que aclara su significado. “El listado Tuning, y las discusiones, las adaptaciones y los modelos de planificación docente que de él se derivan, debemos situarlos para su análisis en el lugar en el que verdaderamente están: en el interior de un discurso institucional que abandonó el ideal humanista y republicano cultivado por la Ilustración para buscar el *hombre nuevo* en *un ser esencialmente económico y un individuo esencialmente privado*”.

En segundo lugar, señala Martínez-Bonafé, qué lenguaje pone en movimiento este amplio y hegemónico discurso neoconservador en el interior del cual se sitúa el discurso de las competencias. Esta articulación lingüística se presenta a si misma como el anuncio de la renovación, la actualización y el cambio institucional. Pero cuando descendemos al análisis de las propuestas nos encontramos con un viejo y fracasado programa de los años 70 que creyó que era posible organizar la enseñanza definiendo resultados de aprendizaje. Los vínculos de dependencia de la educación al economicismo, en el marco de un capitalismo de corte neoliberal, se naturalizan modificando el lenguaje. Así, la escuela es una empresa educativa, el sujeto un recurso humano, las familias son consumidores o clientes, el profesor un gestor del aula y un mediador del aprendizaje, la

educación es formación y excelencia, el saber y los conocimientos son competencias, que se numeran y jerarquizan en función de su operatividad para la aplicación a problemas concretos, el aprendizaje, asociado a rendimiento (resultados), es la eficaz consecución de objetivos, ...y así sucesivamente.

En tercer lugar, analiza el uso estratégico de las competencias siguiendo a Christian Laval. Este carácter estratégico procede de la forma de gestión del conocimiento y de los “recursos humanos” que pretende la sutura entre lo abstracto y lo concreto, entre lo práctico y lo teórico. Para clarificar esta idea, el autor recoge la interpretación de Laval sobre la competencia: “designa un conocimiento inseparable de la acción asociado a una habilidad, que depende de un saber práctico, o de una facultad más general que el inglés designa con el término *agency*. De ese modo, se designan las capacidades para realizar una tarea con ayuda de herramientas materiales y/o instrumentos intelectuales. (...). En este sentido, la competencia es aquello por lo cual un individuo es útil en la organización productiva.(Laval, 2004, pp. 94-95).

Con las propias palabras del autor: El argumento, ha tratado de poner negro sobre blanco, es que el discurso de las competencias nos remite al modelo que llamé *formación para la sumisión*, y que la *formación para la autonomía*, pone en juego otros saberes, otros deseos y otros lenguajes. p. 141.

Muy recientemente, Solé Blanch (2020) analiza el cambio educativo desde una visión crítica, coincidiendo con la perspectiva de Martínez Bonafé (2004), Laval (2004), Arendt (1996) cuando afirma: “en las últimas décadas, el sistema educativo ha sido objeto de enormes presiones para adaptarlo a las necesidades del mundo económico... La política educativa dominante en el mundo actual busca su *eficacia* y, para ello, debe asimilar la educación a la producción de *capital humano* a fin de aumentar la competitividad económica en el marco de un mundo globalizado (p. 103).

Cuando el autor se refiere al enfoque de las competencias afirma: “la pedagogía de las competencias se presenta hoy como una innovación que debe potenciar unos aprendizajes más integrados, más prácticos y más transferibles, encontrando su razón de ser en la finalidad económica que se atribuye hoy en día a la educación” (p. 106).

Para explicar el impacto y generalización del enfoque de competencias en el mundo académico en general, Solé Blanch subraya que: “el discurso de la competencia ha recibido un fuerte apoyo entre el profesorado. Si lo defienden, incluso, los movimientos de renovación pedagógica es porque, de entrada, supone un cambio en la cultura escolar y universitaria al pasar de la *cultura de la enseñanza* y la instrucción directa a la *cultura del aprendizaje*, que tiene como protagonista al alumno y el desarrollo de sus capacidades, permitiendo la puesta en marcha de múltiples estrategias educativa basadas en metodologías activas, colaborativas y experienciales que conectan muy bien en la tradición innovadora en el campo de la educación” (p. 107).

Personalmente considero, que las aportaciones del aprendizaje basado en competencias han contribuido a transformaciones clave en el ámbito universitario. Cambiar de un enfoque tradicional y magisterial a un énfasis en la mayor iniciativa, autonomía de los estudiantes es un cambio esencial, si a este cambio le unimos una incorporación en su desarrollo personal y social de actitudes, valores y competencias que favorezcan una educación más colaborativa y menos competitiva, más centrada en

el desarrollo de habilidades interpersonales y emocionales, ya supone una nueva mirada educativa. Que el contexto en el que estamos inmersos sea políticamente neoliberal, no debe minusvalorar el esfuerzo pedagógico y el valor que aporta la pedagogía de las competencias que a nuestro entender están realizándose a pesar de la dificultad y complejidad de su aplicación, que por otra parte, requiere recursos y liderazgos importantes para su éxito. Y sin duda, una competencia necesaria hoy es el desarrollo del pensamiento crítico en la formación universitaria.

José Joaquín Bruner en el prólogo del libro: *El debate sobre las competencias* (Alonso et al., 2008) plantea una serie de cuestiones pertinentes para entender lo que supone el enfoque de competencias en el marco político-económico y las controversias que pueden originarse:

- ¿Se hacen cargo las universidades, en sus distintos ciclos formativos, de desarrollar las competencias no-tradicionales que las empresas reclaman de los graduados, tales como habilidades sociales, liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras?
- Más en particular, ¿responden las instituciones educacionales a las expectativas de los empleadores de contar con personal dotado de una específica moral del trabajo- disciplina, responsabilidad, compromiso, productividad, disposición para cambiar y sin embargo mantener la lealtad con la empresa?
- ¿Están preparados los docentes universitarios, habitualmente académicos de jornada completa con escasa experiencia laboral fuera de la universidad, para transmitir esos principios moral-formativos, además de proporcionar las nuevas competencias que las empresas esperan de sus trabajadores, técnicos, profesionales y cuadros gerenciales?

Una vez más Bruner con su visión lúcida pone sobre la mesa interrogantes difíciles de contestar, porque las posibles respuestas dependen de cada contexto geográfico, nacional, institucional y personal.

Al revisar las experiencias de puesta en práctica del enfoque de competencias, nos damos cuenta de la complejidad de este modelo y la necesidad de un cambio significativo en la forma de entender y proceder pedagógico del profesorado y también de la forma de aprender de los estudiantes y de la forma de asumir su compromiso con su propio aprendizaje.

Las competencias no tratan de substituir a los conocimientos, a las capacidades. Pretenden ir más allá. Hacer profesionales idóneos y ciudadanos íntegros. El hecho de confundir esto puede dar lugar a malentendidos como que:

Este tipo de enfoque pedagógico persigue substituir los saberes que se venían enseñando por simples competencias, es decir, por elementos susceptibles de ser contados, medidos y de ser tabulados de manera que se puedan acabar acreditando individualmente. De esta manera, en el futuro un patrón que necesite un perfil concreto de trabajador, podrá saber mediante una Skillscard, una tarjeta donde se acrediten las competencias de cada cual, contratar a la carta. (STES, 2013, p. 7).

Villardón (2016) señala que una de las razones para introducir las competencias genéricas en los estudios universitarios es: “por un lado, los cambios en la economía y en el mercado laboral hacen de las competencias genéricas capacidades necesarias para promover el desarrollo económico de los países. Incluso van evolucionando a medida que cambia dicha economía (Bound et al., 2011). La Comisión Europea (Comunidades Europeas, 2007, p. 1) es consciente de que:

La internacionalización creciente, el rápido ritmo del cambio y el desarrollo continuo de las nuevas tecnologías implican que los europeos no solo deben mantener actualizadas las aptitudes específicas relacionadas con su trabajo, sino que deben disponer de competencias genéricas que les permitan adaptarse al cambio.

Green (2009) indica que, incluso en las profesiones más cualificadas en las que es crucial el desarrollo de competencias específicas, son necesarias las competencias genéricas.

Las competencias no sólo se aprenden en la escuela y en la universidad sino en todos los contextos en los que las personas interactúan con otras, y con los medios, recursos y nuevos conocimientos. Las competencias se adquieren, se desarrollan y se incrementan a lo largo de toda la vida. Ese es el motivo por el que hoy se da importancia a la formación a lo largo de la vida (programas educativos de *Lifelong learning*), que favorece que las personas incrementen sus fundamentos competenciales.

Basados en la experiencia que se tuvo en España en los años del cambio a la formulación de los Planes de Estudios basados en Competencias las principales objeciones y posibles beneficios pueden resumirse en lo reflejado en la siguiente tabla.

PROCESO DE INNOVACIÓN BASADO EN EL ABC Y ECTS	
UN DESASTRE ANUNCIADO	UNA ALTERNATIVA VIABLE
Progresiva mercantilización de los Títulos Académicos.	Respuesta a claras demandas sociales.
Equiparación del horario estudiantil al horario laboral.	Vinculación de la formación superior a la empleabilidad.
Imposibilidad de trabajar y estudiar.	Posibilidad de compartir actividades presenciales con actividades “on line”.
Elitización de la enseñanza universitaria.	Aumento importante en ayudas y becas de carácter nacional y europeo.
Priorización del poder adquisitivo sobre el potencial personal.	Desarrollo integral de la persona, como ciudadano y como profesional.
Limitación de la formación universitaria al adiestramiento en habilidades y destrezas.	Integración entre los conocimientos y la práctica.
Predominio de los intereses privados sobre los públicos.	Compromiso y responsabilidad de las Instituciones públicas nacionales y europeas.

Fuente: Villa, A., Poblete, M.; Campo, L. y Arranz, S. (2013). *Cuaderno de competencias. Materiales para la formación. Documento inédito. Bilbao: Universidad de Deusto.*

Puesta en práctica del modelo

La aplicación del denominado proceso de Bolonia se inició en el curso 2010, aunque antes ya varias universidades habían llevado a cabo planes de experimentales del enfoque basado en créditos europeos (ECTS), como las universidades de Deusto, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, entre otras. Esta experimentación fue muy valiosa para

entender la complejidad del modelo, comprobar las principales dificultades que emergían, el desconocimiento en general del profesorado respecto de metodologías, planificación en ECTS, Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) y evaluación de las mismas, uso sistemático de las TIC y su aprovechamiento para actividades dentro y fuera del aula.

El cambio de paradigma propuesto en la creación del Espacio Europeo de Educación conllevó una inversión en recursos informáticos (portátiles, sistema wifi en las aulas), y sobre todo una fuerte inversión en formación del profesorado.

Primeras experiencias

Ion y Cano (2011) basándose en un estudio anterior (Cano et al., 2010) demostraron que el profesorado de las universidades catalanas afirman que no realiza una práctica docente evaluativa basada en competencias por falta de conocimiento suficientemente consolidado sobre los requisitos de ECTS.

Como veremos posteriormente, la evaluación de competencias es el mayor déficit que encontramos en el proceso de implantación del espacio europeo. El profesorado aprende rápido la elaboración de competencias y su formulación, pero la evaluación de competencias es un tema complejo que requiere además de formación una experiencia aplicada sistemática. Evaluar por competencias significa llevar a cabo toda una serie de tareas entrelazadas desde su planificación, procedimientos y metodologías encaminadas a determinar las evidencias del desempeño de las competencias tanto específicas como transversales.

De modo similar, las experiencias en Latinoamérica reflejan situaciones parecidas. Así por ejemplo, en la Universidad de Talca, que fue pionera en la implantación del enfoque de competencias, sus impulsores, Corvalán y Hawes (2010) señalan: “la adaptación de enfoques tradicionales de la educación basada en competencias, junto con la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en la definición de los perfiles de competencias, así como un alto grado de involucramiento de los docentes universitarios, ha permitido desarrollar una experiencia en gran escala de rediseño curricular y cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje. Hasta ahora los proyectos piloto de definición e implementación de competencias específicas o genéricas en un programa particular, por lo general han quedado confinados al mismo, *no han logrado difundirse en el resto de las institución y han desatado resistencias al cambio curricular*. De ahí la importancia de haber adoptado la estrategia de patrocinar la revisión de todos y cada uno de los currículos de pregrado, comprometiendo los recursos institucionales y el apoyo del programa MeceSup para su realización y seguimiento”. p. 15.

Componentes de las competencias en los nuevos grados

Entre las numerosas diferencias con el sistema anterior, se destaca el hecho de que los estudios que conducen a los títulos de grado y postgrado deben estar concebidos conforme a los modelos de enseñanza-aprendizaje orientados al desarrollo de competencias, por lo que los planes de estudio tienen que incluir expresamente una enumeración de las competencias que deben haber alcanzado los estudiantes una vez que hayan completado sus estudios universitarios. (Leví-Orta y Ramon-Méndez, 2012).

Son muy variadas las clasificaciones que se han realizado sobre las competencias genéricas o transversales, aunque de un modo más generalizado han prevalecido la clasificación realizada por el vicerrectorado de innovación pedagógica en el Marco del Modelo de Deusto (2001). Esta clasificación estructura las competencias genéricas o transversales en tres tipos: competencias instrumentales, competencias interpersonales y competencias sistémicas. Posteriormente, el Proyecto Tuning las tomó como base de su proyecto y las extendió por Europa y posteriormente en diferentes países de diversos continentes (África, prácticamente en todos los países latinoamericanos, India,). Hay que señalar que la Universidad de Deusto, además de pionera en la implantación del enfoque de competencias en España ha contribuido a su extensión en diferentes universidades nacionales e internacionales, y es una de las universidades que ha logrado implantar este enfoque en todas sus facultades. Recientemente, ha logrado el Global Teaching Excellence Award (GTEA) (2017) como reconocimiento a su excelencia docente, solidez y carácter innovador de su modelo de formación.

La perspectiva de responsables académicos

En uno de los escasos estudios existentes sobre valoración de cargos académicos sobre el diseño de competencias, fue llevado a cabo por Ion y Cano (2011) en una investigación de corte cualitativo. En este estudio emergen las opiniones de los cargos académicos basados en su experiencia cómo: el contraste entre lo que se afirma en las memorias sobre las competencias y su implantación y la realidad que es mucho menor. Otra valoración subraya la complejidad que conlleva el aprendizaje y evaluación de las competencias, y señala que la concreción de las mismas en resultados de aprendizaje puede ayudar a lograrlo. Otra opinión destaca la importancia que el plan de estudios recoja el presentar desde el comienzo a los estudiantes cómo va a ser evaluado. El profesorado va dejando a un lado, el examen como principal prueba de evaluación y va centrándose en los trabajos que los estudiantes tienen que realizar a lo largo del curso.

Uno de los aspectos recogidos en esta investigación, coincidente con varios estudios internacionales (Ramsden et al., 2007; Pounder, 2008) que señalan la relevancia del liderazgo y la dirección comprometida de los cargos con la puesta en práctica de los nuevos modelos de formación y de la relación entre su comportamiento y los resultados logrados. Junto con esta variable, hay dos aspectos clave a tener en cuenta para lograr una implantación del nuevo sistema: un cambio en la cultura de los centros, y superar el trabajo docente aislado e individual a un trabajo colegiado y en equipo.

Las dimensiones teóricas establecidas se basan en la configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como lo hemos definido en la Universidad de Deusto (Villa et al., 2013).

Este proceso está compuesto por un ciclo de cinco subprocesos:

- Planificación, (definido factorialmente en el tercer factor),
- Gestión pedagógica (que constituye el primer factor),
- Coordinación entre el profesorado (que está definida en el segundo factor),
- Tutoría y Evaluación (cuyos ítems saturan el quinto factor)
- y finalmente, la Revisión y Mejora, que constituye el cuarto factor).

Tabla 1. Descripción de los factores.

Ítems/factores	Factor I: Gestión pedagógica	Factor II: Coordinación	Factor III: Planificación Competencias	Factor IV: Revisión y Mejora	Factor V: Tutoría y Evaluación
4. Selección métodos/técnicas	0,802	-0,100	0,106	0,153	0,064
1. Selección contenidos clave, alineándolos con competencias	0,795	0,102	0,209	0,073	-0,031
7. Métodos activos	0,757	-0,030	0,186	0,092	0,317
10. Orientaciones claras para realización actividades y trabajos	0,711	0,140	0,256	0,299	0,159
13. Apoyo para identificar y solucionar problemas	0,581	0,124	0,160	0,209	0,306
19. Distribución coherente y ponderada de competencias en el sistema de calificación	0,570	-0,019	0,532	0,022	0,081
16. Procedimiento para seguimiento y orientación del aprendizaje	0,552	0,096	0,466	-0,076	0,218
20. Analizar con colegas resultados de aprendizaje y propuestas de mejora	0,062	0,885	0,026	-0,062	-0,001
2. Coordinar las metodologías y sistemas de evaluación	0,049	0,826	0,026	0,146	0,092
8. Coordinación con profesores que imparten asignaturas de la misma materia	-0,025	0,818	-0,037	0,120	0,141
14. Analizar resultados de aprendizaje de estudiantes e informar a la coordinación del grado.	0,071	0,769	0,022	0,089	0,135
3. Definición de Competencias Específicas en Programa y/o Guía	0,084	0,025	0,795	0,311	0,038
15. Inclusión en el Programa y/o Guía de forma de evaluación de competencias	0,314	0,027	0,781	0,098	0,012
9. Descripción de métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje en el Programa y/o Guía	0,263	-0,060	0,730	0,112	0,109
17. Cambios en docencia para adecuarla a requisitos de calidad	0,023	0,108	0,068	0,861	0,108
5. Reflexión sobre propia docencia	0,171	0,087	0,214	0,777	0,074

(Cuadro 1, continúa en la página siguiente)

(Tabla 1, continúa de la página anterior)

Ítems/factores	Factor I: Gestión pedagógica	Factor II: Coordinación	Factor III: Planificación Competencias	Factor IV: Revisión y Mejora	Factor V: Tutoría y Evaluación
11. Identificación de cambios y acciones para la mejora del aprendizaje de las competencias	0,441	0,108	0,132	0,638	-0,100
18. Información sobre actividades y trabajos para mejorar.	0,074	0,191	0,077	0,102	0,892
12. Evaluación continua	0,334	0,115	0,059	0,038	0,761
6. Información sobre criterios y sistema de evaluación*	0,422	0,231	0,372	-0,101	0,407

*Nota: el ítem 6 aunque pesa ligeramente más en el factor uno, se ha incluido en la escala del factor 5 porque tiene una saturación muy similar y más relación con el contenido teórico del mismo.

Estas cinco dimensiones constituyen el proceso fundamental de la enseñanza-aprendizaje y para su buen desarrollo se requieren competencias docentes adecuadas a cada dimensión.

Puede verse otras experiencias sobre el Desarrollo y actividad docente (De Dios-Alija et al., 2015).

La extensión del enfoque de competencias a los distintos ámbitos sociales y profesionales

La aplicación del enfoque de competencias se ha generalizado a todos los ámbitos del saber y a todos los sectores socio-profesionales. La determinación y concreción de competencias están absolutamente generalizada. Baste como muestra señalar algunas aplicaciones en diversos campos. Por ejemplo, Ota-Tsuki et al. (2020), en su estudio puede verse la principal contribución de preparar a los estudiantes en las áreas de ciencias de la vida para trabajar en proyectos de manera que se amplíe el área de actuación de los profesionales, además esta forma de trabajo es una tendencia cada vez más evidente en las empresas en nuestros días. Sánchez (2019) destaca la importancia de formar al profesorado en el ámbito emocional y en la adquisición y desarrollo de las competencias de la inteligencia emocional. Chávez y Arias (2018) a partir del modelo de Pérez López, clasifica las competencias directiva en tres tipos: competencias estratégicas, competencias intraestratégicas, y competencias de eficacia personal. Los autores examinan el impacto de las competencias directivas en un determinado contexto empresarial chileno. Palos-Sánchez et al. (2019) presentan los factores encontrados en su investigación empírica que ayudan a explicar y comprender el perfil de las personas emprendedoras. Ngai et al., (2020) analizan las dimensiones que explican con mayor profundidad la competencia transnacional (intercultural) que según su investigación estaría compuesta por las siguientes dimensiones: competencia analítica, competencia emocional, competencia imaginativa/creativa, competencia comunicativa, y competencia funcional (tareas/proyectos). El desarrollo de competencias se ha convertido en el enfoque más generalizado, y es fácil encontrar estudios e investigaciones en cualquier ámbito que se desee consultar.

Perfil docente basado en competencias

González y López, op. cit., llevaron a cabo una investigación sobre los instrumentos de evaluación que estaban utilizando en 32 universidades españolas, con un total de 792 ítems, que una vez analizados dieron lugar a un total de 49 indicadores clasificados en ocho dimensiones:

1. Diseño de los programas/guías docentes de la asignatura.
2. Metodología docente
3. Actividades prácticas
4. Recursos didácticos
5. Planificación docente
6. Sistemas de evaluación
7. Cumplimiento de las obligaciones docentes.
8. Actitud del profesorado.

Los indicadores de cada una de estas dimensiones fueron valorados por un grupo de expertos de cinco universidades, resultando un instrumento con 40 ítems, provenientes del pool inicial.

Bezanilla et al. (2019) presentan un instrumento basado en un extenso análisis documental que caracterizaron en 7 dimensiones y siete criterios:

- 1.1. Existe alguna legislación local que promueva la innovación en la educación superior e incorpora el Aprendizaje Basado en las competencias (en sus siglas en inglés, CBL), y el aprendizaje centrado en el aprendizaje, con 5 indicadores.
- 1.2. Existe una legislación guía en cómo desarrollar un grado basado en competencias (con otros cinco indicadores).
- 1.3. Las instituciones de educación superior y las Autoridades Educativas o agencias delegadas/ organizaciones que hayan puesto en marcha mecanismos o procedimientos para certificar y supervisar los grados incluyendo referencias al ABC (con dos indicadores).
- 1.4. Existe algún soporte disponible (financiero, formación, innovación docente y mejora, programas incentivados...para la puesta en práctica del ABC (con cuatro indicadores).
- 2.1. El ABC incluye documentos institucionales (políticas y estrategias, y modelo pedagógico (con cuatro indicadores).
- 2.2. Existe alguna ayuda para el ABC desde una estructura organizacional (con cuatro criterios).

- 2.3. Existen orientaciones para desarrollar mecanismos para el diseño, aprobación y supervisión de los grados basados en competencias y guías de enseñanza (con cuatro criterios).
- 2.4. Existen procedimientos para la selección, desarrollo y/o certificación de la enseñanza y servicios de administración y profesorado (con siete criterios).
- 3.1. Existe un currículum que defina las competencias a adquirir en el grado y estados explícitos y establece explícitamente cómo se adquieren ciertas competencias dentro de una asignatura dada (u otra unidad equivalente (con diez criterios).
- 3.2. Los docentes que participan en la impartición del programa de grado definen cómo se lograrán las competencias en sus respectivas asignaturas (o unidades equivalentes). Lo hacen mediante procedimientos conjuntos y decisiones (con siete criterios).
- 4.1. La contribución de la materia al perfil del grado describe y especifica las competencias (con cuatro criterios).
- 4.2. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son adecuadas para la adquisición de las competencias definidas (con cuatro criterios).
- 4.3. Se ha desarrollado un sistema de evaluación apropiado para adquirir las competencias por los estudiantes (evaluación sumativa y formativa) (con tres criterios).
- 5.1. Son adecuadas las metodologías activas y los recursos, TIC, actividades, espacios) utilizados para asegurar las competencias para que el modelo pueda ser logrado (con ocho criterios).
- 5.2. El profesor utiliza tutoriales para guiar y apoyar el proceso de enseñanza/aprendizaje (con 9 criterios).
- 5.3. La adquisición de las competencias por los estudiantes son evaluadas utilizando criterios y técnicas apropiadas (con nueve criterios).
- 6.1. Los profesores analizan los resultados de la enseñanza y aprendizaje, y toma medidas para su mejora. (con 6 criterios).
- 7.1. Existen mecanismos para revisar y mejorar el grado (con 9 criterios).

Poblete, Bezanilla, Fernández y Campo (2016) presentan un instrumento para analizar la integración de la competencia genérica en la guía docente, describiendo los indicadores de desarrollo de la competencia en la asignatura. Los 17 criterios explícitos se agrupan en seis fases: introducción, contextualización, reflexión, conceptualización, experimentación y evaluación. Los criterios están basados en las aportaciones de Gibbs (2004).

En el estudio realizado se constatan algunas dificultades derivadas de la integración de la competencia genérica en la asignatura, tales como:

- El profesorado no prevé en sus guías tiempos suficientes para trabajar la competencia genérica.
- El tiempo para poder impartir la competencia genérica.
- Profesores que no se sienten suficientemente preparados en la competencia.
- Incorporar la competencia genérica requiere mucho tiempo de preparación.
- El profesorado se enfrenta simultáneamente a muchos cambios derivados del proceso de Bolonia: planificación en función del ECTS, el desarrollo y evaluación de las competencias específicas frente a los tradicionales contenidos curriculares y la utilización de las nuevas metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Para conocer las coincidencias y diferencias entre las perspectivas docentes y la de los estudiantes, puede verse el estudio de Bueno et al. (2017) en una muestra de la Universidad de Zaragoza, (414 profesores y 2.626 estudiantes) sobre ocho competencias valoradas por el profesorado /Competencia Interpersonal, Metodológica, Comunicativa, Planificación y Gestión de la docencia, trabajo en equipo, e Innovación, y las preguntas realizadas a los estudiantes para contrastar estas competencias.

Moreno et al. (2015) presentan en su estudio un cuestionario de 28 ítems para evaluar las competencias docentes que dio como resultado del análisis factorial exploratorio tres factores: planificación, desarrollo y resultados.

La extensión internacional del enfoque de competencias en el proyecto TUNING

Beneitone y Yarosh (2015) presentan algunos resultados de una investigación que tuvo la oportunidad de dirigir en el 2013. Esta investigación trata de analizar el impacto del Proyecto Tuning en Latinoamérica. Se aplicó un cuestionario a 160 universidades de 18 países latinoamericanos, y respondieron 133, es decir, el 83,1% de la muestra invitada.

El estudio se basó en el conocimiento del desarrollo en cinco aspectos:

- Desarrollo del currículum
- Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Evaluación de la “carga lectiva” de los estudiantes.

Introducción del sistema de créditos basado en la estimación de la carga lectiva en los estudiantes.

- Oferta al desarrollo del profesorado para ayudar a introducir las competencias en el enfoque centrado en el estudiantes.

Se diseñaron las posibles respuestas en función de cuatro niveles de aplicación para cada uno de los aspectos citados anteriormente:

- Cero. No han existido cambios a pesar de la participación en el Proyecto Tuning.
- Uno. Las mejoras en cuestión se han aplicado en los programas de la materia del encuestado.
- Dos. las mejoras en cuestión se han implementado en alguna materia dentro de la institución del encuestado.
- Óptimo. La mejora en cuestión ha sido implementada de forma global en la universidad.

Puede verse en la tabla 2 los resultados obtenidos.

Tabla 2. Resultados de los cinco niveles de implementación de la metodología TUNING encuestados.

Cuestiones (implementación de aspectos relacionados con el TUNING).	Implementación de niveles informados por las Universidades				
	No	Si			TOTAL Implementación (a+b+c)
		a) Sí, pero únicamente en mi materia	b) Sí, pero en alguna facultad/dpto./centro /grados/materias	c) Sí, en toda la Universidad	
¿Se ha aplicado el enfoque centrado en los estudiantes basado en competencias para revisar o crear planes/ programas de estudio?	32 (24,1%)	28	43	30	101 (75,9%)
¿Se han cambiado las metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación de alguna manera siguiendo el enfoque de competencias y centrado en el estudiante?	32 (24,1%)	34	42	25	101 (75,9%)
¿Se ha considerado el tiempo y el esfuerzo requeridos por los estudiantes (carga de trabajo de los estudiantes) para ajustar los programas de estudio?	48 (36,1%)	27	31	27	85 (63,9%)
¿Se ha introducido algún sistema de créditos basado en la carga de trabajo de los estudiantes (ECTS/CLAR/ otros)?	73 (54,9%)	12	21	27	60 (45,1%)
¿Se ha ofrecido a los profesores formación pertinente (con el fin de ayudarles a introducir un enfoque centrado en los estudiantes basado en competencias)?	44 (33,1%)	14	44	31	89 (66,9%)

Los datos expresados en la tabla anterior reflejan claramente la dificultad de implantación del enfoque de competencias en las universidades, sólo un 30% aproximadamente logran aplicarlo en toda la universidad. Lo que parece más factible es su aplicación en determinados departamentos o facultades. Para poder implantar el

enfoque de competencias en toda la universidad, se requiere de un plan general, bien como plan estratégico y con dedicación de recursos y formación extensa y generalizada para lograrlo.

En la tabla 3 se presentan las principales dificultades y resistencias que se dan en los procesos de implantación del enfoque de competencias y la organización por créditos.

Tabla 3. Dificultades experimentadas en los programas de grado, departamentos y universidades en la implementación del enfoque de competencias centrado en los estudiantes. Percepciones de los Gestores Académicos y del Profesorado.

DIFICULTAD	Directivos académicos		Profesorado	
	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo
Resistencias por parte del profesorado en contra el enfoque basado en competencias centrado en el estudiante.	36,7%	63,7%	46,8%	53,1%
Resistencias por parte de los estudiantes en contra el enfoque de competencias centrado en el estudiante.	72,0%	28,0%	66,3%	33,7%
Soporte financiero insuficiente	45,6%	54,4%	39,7%	60,3%
Insuficiente preparación y formación del profesorado para este enfoque.	22,3%	67,6%	35,0%	65,0%
Insuficiente liderazgo y compromiso por parte de las autoridades y gestores académicos	66,2%	33,8%	57,8%	42,2%
Complejidad del enfoque basado en competencias centrado en el estudiante	42,6%	57,4%	49,4%	50,6%

Como puede verse en la tabla 3, los directivos ven más la resistencia de los profesores al enfoque de competencias que el propio profesorado. Y lo mismo sucede con los profesores con sus estudiantes. El profesorado ve más resistencia por parte de los estudiantes que la suya propia.

La visión de la complejidad del enfoque de competencias está muy dividida aunque muy igualada, el 50% de directivos y profesores tienen una percepción de complejidad frente al otro 50% que manifiestan su desacuerdo con esa visión. Sin embargo, hay una mayor coincidencia en ambos grupos del compromiso y liderazgo por parte de los directivos, aunque se ve que ha sido insuficiente.

Las competencias docentes

Otra vertiente importante del enfoque de competencias es la referida al cambio del papel que debe desempeñar el profesorado, y de esa necesidad han emergido diferentes propuestas de las competencias que debería adquirir el profesorado para su buen quehacer pedagógico.

Como bien señala Pavié (2011): “la creciente importancia dada al enfoque de competencias en la formación del profesorado se deriva de la mayor consideración de su trabajo como una profesión que posee un perfil profesional específico y distinto al de otros

profesionales. Una aportación importante para conceptualizar lo que significa entender la práctica de la enseñanza como una profesión, y derivar de ahí las implicaciones para la formación procede de los estudios hechos a partir del trabajo de Schön (1992) sobre el profesional reflexivo. (p. 68). El autor, define a un profesional competente, como aquel

Que: “debe ser capaz de transferir y adaptar, en el marco de su desempeño laboral, uno o varios esquemas de actividad a diversas situaciones o problemas que se le presentan, ya que la competencia no es tanto una característica del trabajo en sí, sino de quienes lo ejecutan bien. Por eso, las competencias no se adquieren en una etapa de formación inicial y se aplican sin más, sino que se crean y se recrean continuamente en la práctica profesional, y además de todo lo anterior, contienen un fuerte componente reflexivo y ético relacionado con la ejecución profesional a la que se vincula”. (p. 78).

Como veremos posteriormente, son muchos los autores que han realizado propuestas y modelos sobre las competencias docentes, y se ha abierto un debate sobre el tema de la docencia y su integración o no con la función de investigación, al menos en el ámbito universitario.

Medina et al. (2011) en su revisión sobre la formación del profesorado universitario en las competencias docentes, agrupan un conjunto de competencias en dos grandes bloques:

- a. Las que atañen a los retos de la sociedad del conocimiento, el nuevo espacio europeo, la comunicación abierta e intercultural, los procesos de investigación e innovación de la docencia universitaria; que en conjunto representan los grandes cambios a los que los docentes universitarios han de atender.
- b. El segundo bloque tiene un perfil didáctico, como planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tutoría, sistema metodológico, diseño y uso de medios didácticos y evaluación que contribuyen a configurar una mejor imagen de la docencia y propician la satisfacción profesional, sintetizada en la metacompetencia de identidad profesional.

Lucía Campo (2015) basándose en una revisión previa de Villa y García-Olalla (2008) aumenta los modelos de competencias docentes de diferentes autores que se presentan en la tabla 4.

A modo de conclusión

El enfoque de competencias ha sido adoptado de modo generalizado por el ámbito universitario, aunque es evidente que su implantación es compleja, requiere una fuerte innovación tanto humana (formación del profesorado, actitudes innovadoras, coordinación del profesorado, trabajo en equipo y mayor colegialidad, un liderazgo claro y decidido de los responsables académicos ...), y una innovación tecnológica (recursos de plataformas digitales, wifi, aulas adecuadas, apoyo tecnológico..).

La implantación de un sistema de créditos y el enfoque basado en competencias requiere una nueva y renovada mirada sobre la enseñanza y el aprendizaje, compartiendo responsabilidad, compromiso y autonomía a los estudiantes. Este es un tema que

Tabla 4. Modelos de competencias docentes de diferentes autores. Lucía Campo (2015).

Villa y García 2008	Alegre y Villar 2006	Álvarez-Rojo 2009	Apodaca y Grad 2005	Cano 2005	García-Valcárcel 2003	Gargallo et al. 2011	González y López 2010	Loredo y Romero 2012	Mas y Ruiz 2007	Medina et al. 2011	Molenaar et al. 2009	Ortega 2010	Rodríguez-Espinar 2003	Rueda-Beltrán 2009	Saravia 2011	Tejada 2009	Tigelaar et al. 2004	Torra et al. 2012	Zabalza 2003	Sumatorio (N= 19)	Porcentaje	
Gestión del aprendizaje																				17	89.47	
Planificación																					15	78.95
Relaciones interpersonales																					15	78.95
Evaluación del aprendizaje																					14	73.68
Coaching/ apoyo al estudiante																					12	63.16
Trabajo en equipo																					10	52.63
Innovación pedagógica																					9	47.37
Orientación al desarrollo profesional																					9	47.37
Manejo de las TIC																					8	42.11
Creación de un clima favorable al aprendizaje																					7	36.84
Gestión del tiempo																					4	21.05
Liderazgo																					3	15.79
Autoevaluación																					3	15.79
Compromiso institucional																					2	10.53
Compromiso ético																					1	5.26
Orientación a la calidad																					1	5.26
Orientación a los resultados																					0	0.00

Nota: Las tonalidades aplicadas representan el grado de representación en los distintos modelos de competencias docentes analizados. En gris más oscuro se han representado las competencias docentes con un porcentaje de representación mayor de 70%, en el siguiente tono más claro las competencias docentes presentes entre un 40-69%, y por último en el tono más claro de gris los porcentajes entre un 15-39%. Las competencias menos representadas (menos de 15%) se han sombreado en gris.

conlleva formación en nuevas competencias docentes, en un cambio de actitudes sobre el papel que debe desempeñar el profesorado universitario en la actualidad. Por otra parte, también requiere un mayor acercamiento a la sociedad en general para percibir y detectar sus necesidades, sociales, culturales y profesionales de modo que la universidad sea capaz de dar respuestas satisfactorias, pertinentes y con plazos adecuados. Estas características suponen una concepción mucho más dinámica de las universidades

que deben dejar atrás su ritmo paquidérmico y modificar sus hábitos tradicionales y burocráticos al menos en gran medida.

Las universidades si quieren seguir con su *primacía* en el desarrollo, avance y difusión del conocimiento científico necesitan transformaciones importantes y una mayor colaboración con otras instituciones (centros de investigación, instituciones culturales, sociales, etc.) que tienen fines que pueden compartir para la mejora de la sociedad y la atención a una población cada vez con ganas de formarse más allá de las élites, y que están en situaciones de vulnerabilidad social y económica, y que las universidades deben atender como destinatarios del conocimiento.

Existen buenos ejemplos de los esfuerzos realizados por departamentos, institutos, facultades, y universidades en la concepción e implantación del modelo de aprendizaje basado en competencias y la organización del sistema en créditos académicos.

Referencias

- Alegre, O., Villar, L.M. (2006). *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alonso, L.E., Fernández, C.J., Nyssen, J. M^a (2008). *El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA
- Álvarez, V., Asensio, I., Clares, J., del Frago, R., García, B., García, N., ... Salmerón, P. (2009). Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm
- Apodaca, P., Grad, H. (2002). Análisis dimensional de las opiniones de los alumnos universitarios sobre sus profesores: comparación entre técnicas paramétricas y no-paramétricas. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 385-409.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Beneitone, P., Yarosh, M. (2015). Tuning impact in Latin America: Is there implementation beyond design? *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 187-216. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(1\)-2015pp187-216](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(1)-2015pp187-216)
- Bezanilla, M.J., García-Olalla, A., Paños, J., Poblete, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2),127-174. [https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp127-174](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174)
- Bilbao, A. (2015). *Competencia evaluativa del profesorado universitario de los Grados de Educación Infantil y Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto, Bilbao.
- Bilbao, A., Villa, A. (2018). La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: Percepción de las/os Maestras/os maestros en la formación inicial. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 171-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8412>

- Boud, H., Lin, M., Li, S. (2011). Myths surrounding learning transfer, contextualisation and generic skills, *7 International Conference on Reseaching Work and Learning*, 4-7 December, 1-159. Shanghai.
- Brunner, J. (2008). Prólogo. En Alonso, L.E., Fernández, C.J., Nyssen, J. M^a (2008). *El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA
- Bueno, C., Ubieto, M^a I., Abadía, A.R. (2017). Opinión del estudiantado de la Universidad de Zaragoza sobre las competencias docentes del profesorado universitario. *EKS*, 18(1), 75-99. <https://doi.org/10.14201/eks20171817599>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2008). La evaluación de las competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cano, E., Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: Hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación*, 22, 155-177. Recuperado de <https://goo.gl/eiDgYA>
- Chaves, L., Arias, W.L. (2018). Importancia de las competencias directivas desde la percepción de los empresarios Arquepeños. *Contabilidad y Negocios*, 26(13), 109-128. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.201802.007>
- Corvalán, O., Hawes, G. (2006). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la Universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40(1), 1-17.
- De Dios-Alija, T., García-Ramos, J.M., Muñoz-Pérez, S. (2015). Diseño de un modelo de evaluación y desarrollo docente en una universidad privada. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 61-80. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48718
- Del Carmen Oviedo, Y. (2009). Competencias docentes para enfrentar la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 9(11), 76-83.
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R., Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elen, J., Clarebout, G., Leonard, R., Lowick, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: what students think. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 105-117. <https://doi.org/10.1080/13562510601102339>
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P.R., Fernández-March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios sobre Educación*, 21, 9-40.
- González López, Ignacio; López Cámara, Ana Belén (2010). Sentando las bases para la construcción de un modelo de evaluación a las competencias docentes del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 403-423.
- Green, F. (2009). *The growing importance of generic skills*. Recuperado de <https://www.beyondcurrenthorizon.org.uk/>

- Guzmán, I., Marin, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163. Recuperado de <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (04-12-2019).
- Ion, G., Cano, E. (2011). El proceso de implementación de la evaluación por competencias en la Educación Superior. Un estudio sobre el rol de los cargos académicos. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 246-258.
- Ion, G., Cano, E. (2012). La formación del profesorado para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J., Bédard, J. (2011). Análisis de la práctica docente y construcción de un referente de competencias profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 81-100.
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Leví-Orta, G., Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658.
- Loredo, J., Romero, R. (2012). Valoración del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 159-178.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Martínez-Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-143.
- Martínez-Pantoja, (2012). ¿Evaluación de Competencias?. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*(1), 355-366. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-201. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Mas, O., Ruiz, C. (2007). El profesor universitario en el nuevo espacio europeo de educación superior. Perfil competencial y necesidades formativas. Presentado en *I Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la formación permanente del profesorado*, Barcelona. Recuperado a partir de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/48.pdf>
- Molenaar, W.M., Zanting, A., van Beukelen, P., de Grave, W., Baane, J.A., Bustraan, J.A., Vervoorn, J.M. (2009). A framework of teaching competencies across the medical education continuum. *Medical Teacher*, 31(5), 390-396. <https://doi.org/10.1080/01421590902845881>
- Monereo, C., Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11480>

- Morales, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 17-29). Barcelona: Octaedro-ICE UB.
- Moreno, J.A., Silveira, Y., Belando, N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the university environment. Evaluation of teaching competencies in the university. *New Approaches in Educational Reserach*, 4(1), 54-61. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106>
- Ngai, Ph., Yoshimura, St., Doi, F. (2020). Intercultural competence development via online social networking: the Japanese students' experience with internationalisation in U.S. higher education, *Intercultural Education*, 31(2), 228-243. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1702289>
- Ortega-Navas, M.C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-327.
- Ota-Tsuzuki, C., Figueiredo, A.L., Sauders, J.W. (2020). Análise do perfil do competências em cursos de graduação em ciencias da vida e o perfil de competencias esperado do profissional de projetos. *Revista GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas*, 15(1), 129-150. <https://doi.org/10.15675/gepros.v15i1.2361>
- Palos-Sánchez, P.R., Casablanca-Peña, A. (2019). Análisis de las competencias educativas para evaluar a las personas emprendedoras. *Interciencia*, 44(5), 291-296.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Perrenoud, Ph.(2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poblete, M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior. Preguntas clave que sobre evaluación de competencias que hacen los profesores. Tentativas de respuesta. En VIC e ICE de la Universidad de Deusto (Coords.), *III Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Poblete, M. (2008). El aprendizaje basado en competencias: claves docentes. *IV Congreso internacional: La renovación de metodologías docentes centradas en el nuevo proceso de aprendizaje del alumno*. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid.
- Poblete, M., García-Olalla, A. (2004). Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo. En *III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Bilbao.
- Poblete, M., Bezanilla, M.J., Fernández, D., Campo, L. (2016). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educar*, 52(1), 71-91. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>
- Poblete, M. García-Olalla, A. (Coords). (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero.

- Pounder, J.S. (2008). Transformational classroom leadership: a novel approach to evaluating classroom performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 233-243. <https://doi.org/10.1080/02602930701292621>
- Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.004>
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99. <https://doi.org/10.4321/S1575-18132003000300013>
- Rueda-Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Ryba, R. (1993). La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de Educación*, 301, 47-60.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis & Saber*, 10(24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>
- Saravia, M.A. (2011). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Ediciones Octaedro. Recuperado a partir de <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm>
- Solé Blanch, J. (2020). El cambio educativo ante la innovación tecnológica, la pedagogía de las competencias y el discurso de la educación emocional. Una mirada crítica. *Teri*, 32(1), 101-121. <https://doi.org/10.14201/teri.20945>
- Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S. (2010). Teach as you preach: The effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43-64. <https://doi.org/10.1080/02619760903457818>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-16. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL2.pdf>
- Tejada, J., Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Tierno, J. Iranzo, P., Barrios, Ch. (2013). El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la Universidad. *Revista de Educación*, 361, 223-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-141>
- Tigelaar, D., Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, I.H.A.P., van der Vleuten, C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253-268. <http://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Torra-Bitlloch, I., Esteban-Moreno, R.M. (2012). Competencias docentes en la Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 17-19. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6095>

- Torra, I., De Corral, I., Pérez, M.J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., ... Tena. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6096>
- Universidad de Deusto (2001). *Marco pedagógico UD. Orientaciones Generales*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Valcárcel, M. (2003). *La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior*. PROYECTO EA2003-0040. Recuperado a partir de http://campus.usal.es/web-usal/Novedades/noticias/bolonia/informe_final.pdf
- Villa, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación, número extraordinario*, 177-212. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_08.htm
- Villa, A., Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1). 147-170.
- Villa, A., Ruiz, M. (2004). La Red de Educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 21-37.
- Villa, A., García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204061>
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 35-55. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART2.pdf>
- Villardón, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas en Educación Superior. En Carlos Díaz Villacencio (Ed.). *II Encuentro Internacional Universitario. Las competencias genéricas en la Educación Superior*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Villardón, L., Yániz, C., Moro, A. (2014). Competencias para el empleo: formación y mercado laboral. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 139, 373-379. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.019>
- Yániz, C., Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.
- Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zambrano, E.L. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 69-82. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>