

Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente

Verónica Villarroel ^(*), Daniela Bruna

Universidad del Desarrollo, Chile

^(*) vvillarroel@udd.cl

RESUMEN

Hace más de dos décadas comenzó a surgir la necesidad de cambiar el foco en la formación profesional. Esto involucró avanzar desde programas exclusivamente teóricos a formatos que integren el desarrollo de competencias transversales. El siguiente artículo tiene por objetivo rescatar el valor del modelo de competencias en la formación integral de los estudiantes. Se analiza la incorporación de las competencias genéricas en las mallas curriculares y se discute sobre los desafíos que esto implica. Se concluye que la incorporación de las competencias genéricas en educación superior requiere que los docentes se actualicen en metodologías de enseñanza y evaluación, incorporen actividades prácticas donde observen el despliegue de las competencias esperadas en la asignatura, cuenten con mayor tiempo de preparación de clases, construyan evaluaciones auténticas y entreguen retroalimentación permanente a los estudiantes. Esto involucra una mayor inversión y recursos por parte de las instituciones educativas.

PALABRAS CLAVE

modelo de competencias, educación superior, competencias genéricas, currículum.

Reflecting about generic skills in tertiary education: A pending challenge

ABSTRACT

More than two decades ago, the need emerged to change the focus in tertiary education. The change meant moving forward from programs that were exclusively theoretical to formats that include the development of transversal skills, beyond a particular discipline. The goal of this article is to rescue the value of the competence-based model to provide an integral education to students. We analyze the inclusion of generic skills in the curricula and discuss about the challenges that it entails. It is concluded that the incorporation of generic competences in higher education requires teachers to be updated in teaching and evaluation strategies, incorporate practical activities in which they observe the deployment of the competences expected in the subject, have more time to prepare their classes, design authentic evaluations, and give permanent feedback to their students. This involves a higher investment and resources on behalf of educational institutions.

KEYWORDS

competence-based model, tertiary education, generic skills, curricula.

Recibido: 30 de agosto
2013

Aceptado: 13 de diciembre
2013

Cómo citar este artículo: Villarroel, V., Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 23-34. Recuperado el [día] de [mes] de [año] desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13SSUE1-FULLTEXT-335

Introducción

Desde sus inicios, la enseñanza universitaria se centró en la entrega de información a través de cátedras o clases magistrales, orientadas a transmitir abundante información teórica, quedando bajo la responsabilidad del propio alumno adquirir ese saber. Esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzó a presentar problemas para las universidades cuando enfrentaron un aumento exponencial de la matrícula de alumnos; proceso de admisión caracterizado por la heterogeneidad de estudiantes que ingresaban al primer año de universidad (Juliá, 2011).

En este nuevo contexto, el proceso de aprendizaje en las universidades comenzó a mostrar falencias. Por ejemplo, los alumnos presentaban problemas para integrar y relacionar materias, mostrando un aprendizaje superficial que impedía la aplicación de sus conocimientos en otros contextos (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2010). También se empezó a cuestionar la pertinencia de los contenidos enseñados y si ellos permitían a los egresados desempeñarse satisfactoriamente en sus primeros años de vida profesional (Roegiers, 2008).

Desde distintos ámbitos de la sociedad, se impulsó la discusión respecto a la calidad de la educación que se estaba impartiendo en las aulas universitarias (Juliá, 2011). Esto promovió el desarrollo de una importante línea de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza en educación superior, llamada *Student Learning Research*, cuyo foco principal fue entregar experiencias de aprendizaje de calidad, sin importar el origen de los estudiantes (Biggs & Tang, 2007; Ellis & Goodyear, 2010).

La atención sobre la calidad de la docencia y los procesos pedagógicos en la universidad derivó en esfuerzos que pretendían la renovación de las metodologías educativas. Se deseaba, así, la sustitución del modelo centrado en la enseñanza por otro centrado en el aprendizaje (Cardona, Barrenetxea, Mijangos & Olaskoaga, 2009). Este interés por una metodología de enseñanza orientada al aprendizaje pretendía que el alumno se convirtiera en un agente activo en su propio proceso educativo, lo cual le permitiría encontrar el sentido y lograr la comprensión de los contenidos, construyendo así un conocimiento coherente y organizado (Baeten, Struyven & Dochy, 2013).

Este giro en el proceso de enseñanza promovió la adopción del modelo de competencias para la formación de estudiantes en educación superior. Los argumentos que se presentaron para este cambio estuvieron ligados al convencimiento de que la educación superior estaba en crisis: el mundo académico no establecía una adecuada vinculación con la sociedad y la realidad

laboral. En general, los empleadores criticaban la calidad de los recién egresados, ya que éstos analizaban los problemas laborales desde una perspectiva excesivamente teórica, mostraban una negativa actitud al trabajo y mantenían expectativas irreales frente al mundo laboral. Desde la perspectiva de los estudiantes, la educación superior presentaba excesiva burocracia, los programas académicos eran obsoletos y no preparaban para el trabajo real (Alonso, Fernández & Nyssen, 2009).

El enfoque basado en competencias (EBC) tuvo como propósito sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que impacta en el rol que ejerce el docente y el estudiante. De esta forma, contribuyó a la recontextualización de los procesos de aprendizaje en la educación formal (Corvalán, 2008; Juliá, 2011), reactivando la pertinencia social en la formación de los profesionales (Camperos, 2007).

Esta nueva propuesta educativa no estuvo ausente de críticas y resistencias. Para los detractores del EBC, el modelo esconde una visión de universidad sometida a la rentabilidad y las demandas que emergen del mercado y las políticas sociales de corto plazo. Por lo tanto, su adopción no tiene un fin académico, sino económico y político. Se reprobó, además, la mirada reduccionista presente en el EBC respecto a lo que constituye la docencia y las actividades de aprendizaje en la universidad. Debido a que el EBC sugiere un tipo de enseñanza caracterizada por el trabajo colaborativo, actividades prácticas y evaluaciones que buscan la aplicación del saber, se piensa que no toma suficientemente en consideración que la adquisición y aplicación del saber requiere de lectura, análisis y reflexión individual, lo que requiere mayor tiempo para la enseñanza (Marí, 2013).

Los docentes universitarios también se mostraron disconformes con el EBC. Los currículos universitarios cuentan con conocimientos de carácter global que no pueden ser traducidos directamente en una actividad concreta, como es un trabajo grupal o una guía de ejercicios. Se requiere además que este conocimiento sea transmitido por un docente muy bien preparado, a través de una o varias clases expositivas dictadas de manera pausada, sin rumbo definido, pero transmitiendo conocimientos teóricamente bien fundamentados; lo que no siempre es legitimado en este enfoque por competencias (Marí, 2013). Debido a esta mirada pragmática, los detractores del EBC argumentan que la formación de competencias se limita a ámbitos técnicos, con escaso impacto en el desarrollo de habilidades de pensamiento críticas y reflexivas (Rodríguez, 2007).

Desde la otra vereda, los defensores del EBC valoran que se avance desde una enseñanza meramente académica y orientada a la tarea, hacia la formación de una ciudadanía crítica y de profesionales competentes (Blanco, 2009). De esta forma, se puede disminuir la brecha entre las competencias de un egresado y las demandas de un mundo competitivo y cambiante (Salgado, Corrales, Muñoz & Delgado, 2012), así como eliminar las barreras entre educación, vida cotidiana y el trabajo, ya que el modelo establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico (Rodríguez, 2007; Camargo & Pardo, 2008). En este sentido, consideran que su principal ventaja está en la aplicación de los saberes (Perrenoud, 2006; Roegiers, 2008), formando profesionales capaces de resolver problemas en un contexto real (Ruiz, 2009).

Si bien ambas visiones son válidas, requieren ser matizadas. Es cierto que el EBC se nutre de información proveniente del mundo del trabajo, respecto a las necesidades y competencias que un profesional requiere desplegar en un ámbito laboral concreto. Esto surge de la necesidad de que, efectivamente, esos conocimientos se transfieran y apliquen en el mundo real, aportando al desarrollo de la sociedad y el país. Sin embargo, esto no significa que la labor de la universidad se reduzca a formar en estas competencias sin reflexionar sobre su pertinencia, adecuación y complejidad. Por otro lado, es sabido que el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas, como el aprendizaje profundo de fundamentos teóricos, es inherente a la vida académica y debe formar parte de la formación profesional, independientemente que no sea siempre posible aplicarlos en el mundo laboral.

El objetivo de este artículo es rescatar el valor del EBC en la formación integral de los estudiantes. Particularmente, se analiza la incorporación de las competencias genéricas en las mallas curriculares, discutiendo sobre los desafíos que implica para el cuerpo docente universitario enseñar y evaluar dichas competencias, como también para las instituciones educativas proporcionar las condiciones para que esto ocurra.

Las competencias en educación superior

Desde fines de la década del noventa aparecieron informes que analizaban la educación superior y sus objetivos. Por ejemplo, el Informe Delors (1996), Informe Dearing (1997) en Inglaterra, Informe Attali, et al. (1998) en Francia y el Informe Bricall (2000) de España. Todos ellos mostraban la necesidad de que la educación universitaria replantea su objetivo final hacia la preparación de los ciudadanos para los nuevos retos del siglo XXI (Attali et al., 1998; Bricall, 2000; Dearing, 1997; Delors, 1996).

En este contexto es que surge el Proyecto Tuning, desarrollado en la Unión Europea, que planteó una nueva forma de mirar la enseñanza de pregrado y postgrado. El nuevo modelo concibe los resultados del aprendizaje como desempeños observables a nivel conceptual, procedural y actitudinal. Éstos representan manifestaciones de lo que se espera que un alumno conozca, analice y sea capaz de demostrar, una vez concluido el proceso de enseñanza. Asimismo, involucra el desafío de contar con una malla curricular generalista en la formación inicial, enfatizando el desarrollo de competencias específicas y genéricas (Tuning, 2007).

Los inicios del concepto de competencia están ligados a los años 70, como resultado de investigaciones que se enfocaron en identificar las variables que permitían explicar el desempeño en el trabajo. En sus inicios, este modelo fue importado de la psicología organizacional, los procesos de selección de personal y la construcción de perfiles laborales en empresas (McClelland, 1973). En el último tiempo, se ha trasladado al ámbito de la educación. No obstante, la distinción entre analizar o reflexionar (aspectos cognitivos) y acciones manifiestas (aspectos conductuales) hizo que estos desempeños sean percibidos de naturaleza distinta, lo que contribuyó a generar una mirada estereotipada de que las competencias sólo formaban parte de actividades mecánicas. Hoy en día, se comprende que las competencias involucran también desempeños cognitivos y no sólo conductuales y que, para poder configurar tales desempeños, es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje (González, 2007).

Una competencia es un saber hacer complejo, que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan integradamente diferentes habilidades, conocimientos y actitudes (Camargo & Pardo, 2008; Díaz-Barriga, 2005; Rodríguez, 2007; Yaniz & Villardón, 2006). La Universidad de Deusto define competencia como un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, en la medida que se integran y activan conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (Villa & Poblete, 2004).

Gutiérrez (2005) señala que la noción de competencia integra múltiples funciones: a) cognitiva, que involucra adquirir y usar conocimiento para solucionar problemas de la vida real; b) técnica, que implica habilidades o puesta en práctica de procedimientos; c) integradora, al relacionar conocimiento básico y aplicado; d) relacional, a través de una comunicación efectiva y e) afectivo-moral, como es el caso del respeto ante una persona o situación.

Desde un enfoque contextualista, las competencias son vistas como un saber actuar en contexto (Díaz-Barriga, 2006). Esto quiere decir que es un saber que no se limita a una situación particular, por el contrario, se espera que sea transferible a distintas actividades y ámbitos (García, Loredo, Luna & Rueda, 2008). El objetivo es que estas competencias se conviertan en auténticas herramientas para pensar y actuar en el mundo personal, profesional, ciudadano y social (Camperos, 2007; Perrenoud, 2004).

Las competencias, entonces, presentan características distinguibles: se basan en un contexto, son de carácter disciplinario, se enfocan en el logro de un desempeño idóneo orientando a la acción, buscan resolver problemas en distintas situaciones, son evaluables y abordan una habilidad integral a través de la movilización de recursos personales y del contexto, que incluye procesos mentales, ambientales, interpersonales y culturales (Juliá, 2011). Además, las competencias tienen atributos distinguibles, como: su carácter integrador, la posibilidad de transferencia y dinamismo (Garagorri, 2007).

Competencias genéricas

El concepto de competencias genéricas (CG) ha sido aplicado a través de distintos conceptos. Durante la década del 90, se habló de *core competences* para representar a todas aquellas competencias que explicaban el éxito profesional. Las universidades anglosajonas desarrollaron el concepto *key skills*, que son competencias clave para el desarrollo de la persona, el futuro profesional y el éxito en la vida. En cambio, el modelo Tuning se refiere a competencias genéricas como competencias transferibles, necesarias para el empleo y la vida como ciudadano responsable; siendo importantes para todos los alumnos independientemente de la disciplina que estén estudiando (Blanco, 2009).

Las competencias genéricas comprenden un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo. Ilustran la eficacia de la persona y su capacidad para desempeñarse en tareas profesionales (Kallioinen, 2010). Por lo tanto, serían aquellas que trascienden a la disciplina. Son habilidades necesarias para ejercer eficientemente cualquier profesión (Baños & Pérez, 2005).

Para Miró y Capó (2010), estas competencias no sólo complementan la formación del estudiante, sino que mejoran su valoración en el mundo del trabajo. La mayor parte de las veces no se desarrollan en una asignatura en particular, sino que se deben ir adquiriendo a lo largo de las distintas asignaturas

contempladas en un plan de estudios. Por su propia naturaleza, son responsabilidad de todo el cuerpo docente, ya que todos deben enseñarlas y exigir las.

Rychen y Salganik (2003) indican cuatro elementos analíticos que se requieren para definir competencias genéricas: a) son transversales en diferentes campos sociales, es decir, atraviesan varios sectores de la existencia humana, siendo no sólo relevantes en el ámbito académico y profesional, sino también a nivel personal y social; b) se refieren a un orden superior de complejidad mental, es decir, favorecen el desarrollo de niveles de pensamiento intelectual de orden superior como son el pensamiento crítico y analítico, reflexión y autonomía mental; c) son multifuncionales, es decir, requieren en un campo extenso y diverso de demandas cotidianas, profesionales y de la vida social, necesitándose para lograr distintas metas y resolver múltiples problemas en variados contextos; d) son multidimensionales, pues consideran dimensiones perceptivas, normativas, cooperativas y conceptuales, entre otras.

Ahora bien, ¿cómo se escogen las competencias genéricas en las distintas universidades y carreras? Palmer, Montañó y Palou (2009) plantean que la identificación de ellas requieren de la opinión de cuatro conjuntos de actores sociales: a) la comunidad académica, b) los empleadores, c) los graduados y d) los colegios profesionales. Todos ellos han de decidir qué competencias han de acentuarse, identificando un listado común de competencias genéricas que pueda ser operativo a la hora de planificar su titulación. Esta metodología de trabajo para la selección de las competencias genéricas es la que se ha usado en distintas investigaciones (Hernández, Martín del Peso & Leguey, 2009; Sánchez-Elvira, López-González & Fernández-Sánchez, 2010) para comparar la elección que realizan académicos, titulados y empleadores respecto al impacto que las CG tienen en la vida profesional.

A modo de ejemplo, es posible nombrar la investigación del proyecto Tuning que fue aplicada a 5.000 egresados, 1.000 académicos y 1.000 empleadores, preguntándoseles cuáles deberían ser competencias centrales de un profesional. A partir de esta información se construyó un mapa con 32 competencias genéricas para la Unión Europea y 27 competencias genéricas para Latinoamérica (González & Wangenaar, 2003; Medina, Amado & Brito, 2010). Por su parte, Villa y Villa (2007) revisaron 20 universidades europeas y las sintetizaron en 13 competencias genéricas. Hernández y colaboradores (2009) realizaron 40 entrevistas en profundidad a empleadores españoles y aplicaron 872 cuestionarios a empleadores, identificándose 14 competencias requeridas en los estudiantes universitarios para su ingreso en el mercado laboral.

Al existir tantas clasificaciones es necesario que cada universidad realice una selección de ellas. Sin embargo, esta síntesis no es sencilla, porque los actores involucrados valoran y escogen competencias distintas, existiendo también diferencias entre países. Por ejemplo, Medina y colaboradores (2010) preguntaron a profesores y estudiantes mexicanos sobre las competencias genéricas más relevantes. De las 30 competencias propuestas, docentes y alumnos compartieron en su selección sólo 3 de ellas, entre las 10 más importantes: la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, la capacidad para identificar, planear y resolver problemas, y la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente. Corominas (2001) obtuvo resultados similares al estudiar la percepción de empleadores de Austria, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Holanda, Noruega, España, Suecia, Japón e Inglaterra. En Japón, las competencias más importantes fueron: resolución de problemas, comunicación oral, precisión y atención al detalle. En Inglaterra, los primeros lugares lo ocuparon: trabajo bajo presión, comunicación oral, precisión y atención al detalle. En cambio, en otros países de Europa escogieron: resolución de problemas, trabajo autónomo, comunicación oral.

A pesar de las dificultades para identificar las competencias centrales, el esfuerzo de convergencia es necesario. El Proyecto Tuning (2007) fue el primero en sistematizar un conjunto de competencias transversales para la enseñanza superior. Éstas se agruparon en 3 grandes áreas de competencias: a) instrumentales, que son consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin (por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita, habilidades de manejo de un computador, habilidades de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones); b) interpersonales, que se refieren a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás (por ejemplo, capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, trabajo en equipo interdisciplinario, capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, habilidad para trabajar en un contexto internacional, compromiso ético); c) sistémicas, relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema (por ejemplo, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, aprendizaje, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad de trabajar de manera autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, motivación

por la calidad, motivación por la consecución de objetivos).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2001), por su parte, construyó el modelo DeSeCo (Definition and Selection of Competences) donde clasifica las competencias genéricas. Este estudio propuso un modelo con 8 competencias clave: a) comunicación en lengua materna, b) comunicación en lengua extranjera, c) conocimientos matemáticos básicos, d) competencias básicas en ciencia y tecnología, e) competencia digital, f) aprender a aprender, g) competencias interpersonales y cívicas, h) emprendimiento y expresión cultural.

En Chile, la mayor parte de los modelos educativos que buscan la promoción de este tipo de estrategias en los alumnos y alumnas se basan en modelos extranjeros, como es el Programa Tuning Europeo o su adaptación a Latinoamérica. Si bien esto podría tener ventajas, como el hecho de adaptar competencias con evidencia de validez empírica, también conllevaría el problema de la falta de contextualización de ellas a la realidad nacional. Por ejemplo, en Chile, una de las principales dificultades es la gran heterogeneidad en las competencias de entrada a la universidad entre los estudiantes de primer año, lo que debería ser considerado en la elección de las competencias genéricas a desarrollar en ellos. En este sentido, la OCDE (2009) fue clara en mostrar cómo uno de los retos más grandes de las universidades chilenas es el acortar las brechas de entrada entre los estudiantes, entregándoles una formación que les permita incorporar adecuadamente las competencias que suponen la integración al mundo laboral.

Por otro lado, ninguno de estos sistemas orienta respecto a cómo incorporar, enseñar y evaluar dichas competencias. Surgen dudas respecto a la cantidad de competencias que presenta cada clasificación, y de cuántas de ellas, efectivamente, es posible de hacerse cargo en la universidad. Tampoco es evidente si existen competencias de mayor transversalidad que otras, en el sentido que deberían estar presentes en todos los planes de estudio. O, por el contrario, si existe un conjunto de competencias genéricas que están más relacionadas con algunas carreras y no con otras, por lo tanto, podrían seleccionarse según sean más relevantes al perfil profesional respectivo. En definitiva, las clasificaciones presentadas se convierten en propuestas bastante abiertas en muchos ámbitos de interés, para una institución interesada en incorporar competencias genéricas en su proyecto educativo.

Una orientación para resolver estas dudas es entregada por Villa y Poblete (2011), quienes sistematizaron la experiencia de la Universidad de Deusto en la implementación de las competencias genéricas,

elaborando algunas sugerencias. Ellos plantean que la selección de las competencias debe derivar y alinearse con los valores propugnados por la institución, pero, además, cada carrera debe incorporar las competencias genéricas más ligadas a la identidad de la institución y la carrera en cuestión, adoptando un número razonable de CG con el fin de garantizar que se trabajen en la realidad. Considerando una carrera con 30 asignaturas; sugieren trabajar entre 8 a 10 competencias genéricas, además proponen reservar competencias genéricas instrumentales para asignaturas de los primeros años, y más adelante interpersonales y sistémicas, que requieren mayor madurez personal del estudiante. Por otro lado, consideran importante negociar el mapa de competencias genéricas con los profesores para determinar cuál de ellas se incorporarán en su planificación docente.

La formación de competencias genéricas en la universidad

La incorporación de las competencias genéricas en la formación de profesionales lleva a preguntarse cómo se enseñarán este tipo de competencias en la universidad. La respuesta constituye todo un desafío, un punto de reflexión y trabajo para la mayor parte de las instituciones de educación superior. Por un lado, es importante pensar en cómo se implementa un currículum por competencias en términos formales, cómo avanza su implementación a medida que progresa la malla curricular, pero también cómo eso se aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la hora de enseñar y evaluar dichas competencias. Por otro lado, es inevitable pensar en la formación de un profesor universitario en estos tópicos y las condiciones laborales que permiten hacerse cargo de la formación de competencias genéricas, considerando que el trabajo con ellas requiere de una docencia más personalizada, procesos de evaluación y retroalimentación permanentes y la realización de actividades prácticas donde se puedan desplegar las competencias. Todo ello implica más tiempo de trabajo docente para pensar en una asignatura y las competencias a desarrollar en ellas, preparar clases y construir evaluaciones, como también mayor inversión económica de las casas de estudio para cumplir con estos requerimientos.

Respecto a la implementación del EBC, Yaniz y Villardón (2012) plantean la existencia de tres modalidades de incorporación de las competencias genéricas al currículum, atendiendo a la ubicación de dichas competencias en el diseño curricular de los grados universitarios y a las estrategias utilizadas para su desarrollo. Estas son: a) paralela, donde existe un plan único de desarrollo de competencias genéricas para toda la institución universitaria y asignaturas destinadas al desarrollo de ellas. La definición de

competencias es común para todos los grados o carreras, y se formula de manera independiente de los perfiles y de las competencias específicas de las distintas titulaciones; b) diferenciada, donde también la definición de competencias genéricas es común para todas las carreras, pero cada titulación diseña un plan de formación de competencias genéricas propio, seleccionando las más adecuadas para su perfil profesional, y c) integrada, donde las competencias específicas y genéricas se definen de manera particular para cada carrera y se planifican para todo el recorrido académico, de tal forma que ambos aprendizajes se pueden trabajar con las mismas actividades o situaciones de la clase, haciendo hincapié en las competencias genéricas en las que se está incidiendo.

Si bien en Chile no existen estudios respecto a las modalidades de incorporación de las competencias genéricas a los programas de estudio, un modelo a seguir es el estudio de Sánchez-Elvira et al. (2010). Ellos analizaron la incorporación de las competencias genéricas en 61 universidades españolas. El panorama general mostró que en el 24,59% de las universidades no mencionaban las competencias genéricas a nivel institucional y sólo el 9,84% hacía mención de ellas en los tres niveles analizados. Por otra parte, el 53,34% hace referencia a las competencias genéricas como competencias integradas, el 18,71% como competencias incluidas y el 4,88% las trabaja como competencias paralelas. Por lo tanto, la mayoría de los docentes trabaja las competencias genéricas de forma integrada a través de actividades referidas a su disciplina.

¿Cuál de estas modalidades de incorporación curricular será la más pertinente y efectiva para lograr las competencias genéricas declaradas? Siguiendo los estudios sobre la temática de la autorregulación del aprendizaje en la educación superior, se ha intentado investigar cuáles son las modalidades de trabajo que podrían ayudar a los estudiantes a aprender a autorregular de mejor manera sus aprendizajes (Cerezo et al., 2010; Hernández, Sales & Cuesta, 2010). Los resultados en esta línea han sido concluyentes. Los programas de fomento de la autorregulación más efectivos son aquellos que utilizan una modalidad de inclusión intracurricular (Boekaerts & Cascallar, 2006). En éstos, es el profesor quien debe implementar estas intervenciones, las cuales formarían parte de las actividades propias de la asignatura, convirtiéndose éste en un modelo de autorregulación.

Es posible suponer que en el tema de competencias genéricas la modalidad que podría resultar más beneficiosa sería la integrada, tal como ocurre en los resultados descritos por Sánchez-Elvira et al. (2010). La modalidad integrada posee los mismos fundamentos que la intracurricular, lográndose aprendizajes mucho

más significativos, ya que es más fácil para los estudiantes comprender el sentido e importancia de estas competencias que estarían contextualizadas y estarían al servicio de los fines de formación específica de la asignatura.

Una vez resuelto el problema de la modalidad de integración de las CG en una malla curricular, el segundo tema a resolver es cómo deberían enseñarse estas competencias. La formación de competencias genéricas a nivel académico requiere la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomenten la globalidad, el aprendizaje interdisciplinario y aplicado. En relación a esto, las instituciones de educación superior se enfrentan a un importante escollo si consideramos que la mejor manera de implementar las competencias genéricas en los programas curriculares se trata de los modelos integrados y que la formación requiere de estrategias de enseñanza y aprendizaje complejas, donde el profesor asume un rol protagónico.

En nuestro país, no existe un único perfil de docente universitario. Por el contrario, éste es heterogéneo, y en muchos casos la docencia universitaria constituye para muchos profesionales una segunda ocupación (Catillón, 2009). Esto implica que no todos los docentes tienen formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que podría impactar en que estos profesores se centren en el conocimiento específico de la disciplina que enseñan, más que en habilidades y competencias genéricas a desarrollar en los estudiantes.

Por otro lado, el contexto institucional suele ser complejo. Por ejemplo, los profesores desempeñan distintas actividades académicas, las cuales pueden ser complementarias o conducirse por líneas paralelas. De esta manera, el profesor funciona como profesional experto, docente, investigador y/o gestor. En la interacción de estos roles resulta esperable que algunos tengan mayor importancia y espacio, dependiendo de la institución, los intereses y experiencias del profesor. Además, pareciera existir cierta insatisfacción sobre elementos que resultan difíciles de cambiar como algunas condiciones institucionales, la formación previa del estudiantado (percibida como débil), y la percepción de la propia competencia en el enfrentamiento de los incidentes críticos (Contreras, Monereo & Badia, 2010). Todo esto podría tener consecuencias en la motivación de los docentes para involucrarse en prácticas que fomenten las competencias genéricas, como también tener impacto en las actitudes y las creencias docentes en relación al aprendizaje de sus alumnos (Bingimlas & Hanrahan, 2010; Díaz & Solar, 2011; Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010; Mansour, 2009; Pajares, 1992).

Esto hace suponer que, no sólo es importante negociar con los profesores qué competencia genérica es la que se debe desarrollar en cada asignatura, como lo

sugieren Villa y Poblete (2011), sino que también es de suma importancia conocer cuáles son sus creencias acerca del fomento de este tipo de competencias. Además de la formación en estrategias de enseñanza, en este modelo, es importante reflexionar acerca de cómo proveer de condiciones laborales que permitan en el trabajo en este exigente escenario. Esto es especialmente importante si considera la complejidad y heterogeneidad en el perfil de ingreso a la educación superior de los estudiantes y las condiciones de precariedad laboral en la que se desempeñan muchos docentes universitarios en nuestro país (Sisto, 2005). Sin mirar estos elementos, es difícil asegurar el éxito en la implementación de estos objetivos transversales en la formación académica de los futuros profesionales.

El desafío de evaluar competencias genéricas

En esta nueva conceptualización de la enseñanza en la universidad, se requiere una nueva comprensión del aprendizaje y un docente que modifique su forma tradicional de ejercer la docencia. El profesor universitario se enfrenta al desafío de lograr que sus estudiantes aprendan y para ello debe flexibilizar, diversificar e innovar en sus estrategias y técnicas de enseñanza y evaluación para que el alumno logre las competencias esperadas en la asignatura que imparte. Pero, también, la formación académica debe asegurar que los profesionales que egresan sepan hacer aquello que los define en su profesión.

Por lo tanto, uno de los aspectos de mayor dificultad en la implementación de un modelo educativo que busque la formación en competencias genéricas es la evaluación de los aprendizajes. Según Wood, Baghurst, Waugh y Lancaster (2008) una evaluación centrada en el alumno es aquella en la cual el estudiante analiza de forma activa su propio proceso de aprendizaje, por medio de la autorreflexión y con criterios concretos sobre niveles de desarrollo, en un entorno de ayuda en el que la retroalimentación es inmediata, frecuente y formativa. Para Yaniz y Villardón, (2012) evaluar una competencia genérica implica hacer un juicio de valor sobre las prácticas que definen esta competencia, basándose en criterios de ejecución a partir de la evidencia. Para ello, es necesario conocer con claridad qué se va a evaluar y los distintos niveles de adquisición de la competencia en cuestión.

Tradicionalmente, cada competencia está definida en tres o cuatro niveles de desempeño, que indican la profundidad con la que cada estudiante alcanza su realización. Los niveles de logro están, usualmente, definidos en relación a tres criterios: a) conocimiento de la competencia (datos, hechos, características, principios, postulados, teorías) que permite la

autoevaluación para conocer estado inicial de la competencia), b) aplicación del conocimiento en diferentes situaciones (analiza, resuelve, aplica, enjuicia, clarifica), y c) capacidad de integrar la competencia en su vida o en una faceta de ella, como es la académica, interpersonal, social, laboral, profesional (Villa & Villa, 2007).

La evaluación de las competencias genéricas debe contemplar que los estudiantes movilicen integradamente los saberes en una situación realista, logrando categorizar el desempeño del estudiante en niveles, según lo descrito anteriormente. Por ello, deben plantearse actividades progresivamente más complejas y con criterios más exigentes, sugiriendo realizar actividades y trabajos inter-asignaturas e inter-materia, que favorezcan la adquisición y movilización de aprendizajes diversos. Asimismo, es valioso realizar trabajos de campo en que los alumnos aprendan en una situación y contexto profesional específico (Yaniz & Villardón, 2012).

Una pregunta interesante es si las herramientas de evaluación tradicional en educación superior, como son exámenes parciales y finales, trabajos escritos, fichas de lectura y ensayos, son realmente compatibles con la evaluación de competencias (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2010). El problema de esta evaluación convencional es que se orienta a medir el recuerdo de datos e información y no la construcción e integración de conocimiento, la resolución de problemas o la aplicación del saber. En este sentido, se privilegian la medición de habilidades memorísticas y el uso de pruebas de lápiz y papel, por sobre el aprendizaje basado en problemas, la metodología de proyectos y la creación de productos grupales que tengan valor en el mundo laboral (Wiggins, 2011).

En esta línea, es frecuente que las actividades de aprendizaje y de evaluación que se ofrecen en la educación superior no estén alineadas con las tareas o actividades que se deben desempeñar en la vida laboral. Por ejemplo, la mayor parte de la evaluación universitaria es individual, en cambio, en el mundo laboral, la tarea es compartida y requiere colaboración de otros, estando el éxito condicionado por el desempeño de varias personas. En el ámbito académico, se enfatiza el desarrollo de actividades preferentemente memorísticas, en cambio en el mundo del trabajo se permite el uso de materiales como libros, notas o calculadoras.

La literatura sugiere que la evaluación de competencias genéricas debiera combinar modalidades como la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Cassidy (2006) analizó la percepción de estudiantes universitarios sobre la evaluación entre pares, como una forma de desarrollar competencias genéricas para el

mundo del trabajo. A pesar que a los alumnos les costó asumir la responsabilidad evaluar a sus compañeros, los resultados demuestran que hubo una evaluación positiva de este formato, además de considerar que les podía ayudar a desarrollar este tipo de competencias.

En cuanto a la metodología más apropiada para la evaluación de competencias genéricas, en este artículo se propone la evaluación auténtica. La evaluación auténtica se hace cargo de la escisión entre lo que se aprende en la universidad y lo que se requiere saber y hacer en la vida real (Monereo, Castelló, Durán & Gómez, 2009; Wiggins & McTighe, 2006), tal como lo busca el modelo de competencias, replicando los desafíos y estándares de desempeño que típicamente enfrentan los profesionales en el mundo del trabajo.

La evaluación auténtica se refiere a una metodología de evaluación del aprendizaje conducida a través de tareas del mundo real que requieren que los estudiantes deban usar su conocimiento y habilidades dando cuenta de desempeños creativos y efectivos, en contextos significativos. En este tipo de evaluación, el contexto es realista, ya que se refiere a preguntas pertinentes y relevantes, la tarea involucra desempeño cognitivo a través de construcción de conocimiento y se miden habilidades cognitivas de orden superior que permiten el desarrollo de conocimiento profundo, incrementando la autonomía y el compromiso del alumno con su propio proceso de aprendizaje (Wiggins, 2011).

Asimismo, considera el desarrollo de habilidades y conocimientos valiosos también fuera de las aulas (Frey, Schmitt & Allen, 2012; Newman, Bryk & Nagaoka, 2001; Wiggins, 2011). Dentro de esta metodología se plantean distintas técnicas e instrumentos de evaluación como: ensayos, exámenes orales, pruebas de resolución de ejercicios y problemas, análisis de caso, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, portafolios, protocolos de observación, mapas conceptuales, diario/bitácora, observación, entrevistas, simulaciones, incidentes críticos. Pero, lo más importante es la implementación de sistemas de retroalimentación, formales y permanentes, sobre los resultados de los alumnos en estas evaluaciones. Esto se puede lograr a través del uso de rúbricas que permite evidenciar y caracterizar niveles de desempeño del estudiante.

Conclusión

Es indudable que en los últimos años ha ocurrido un cambio de mirada en el contexto de la educación superior. La discusión ha estado puesta en cómo avanzar desde una educación teórica, basada en contenidos netamente declarativos, a una formación que

incorpore el entrenamiento práctico y el desarrollo de competencias transversales a las distintas carreras.

Se busca formar en habilidades que son relevantes para el mundo del trabajo en general, haciéndose cargo de las críticas y falencias que se habían hecho a las universidades debido a su desconexión con la realidad y la descontextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se espera formar a los futuros profesionales, no sólo en contenidos teóricos, sino que también en los procedimientos y actitudes que requerirán una vez que se inserten al mundo laboral, viéndose enfrentados a los requerimientos del mundo real a través de actividades académicas valoradas también fuera de las aulas.

El desarrollo de competencias genéricas se ha vuelto un objetivo central para la mayor parte de las universidades, no sólo en nuestro país, sino que alrededor de todo el mundo. En esta línea, el Proyecto Tuning (2007) ha sido un referente usado como base en distintas instituciones, siendo a su vez el modelo que presenta más evidencias de validez. Sin embargo, es necesario ir más allá de este modelo, reflexionado sobre las competencias que cada institución y carrera consideren relevantes y diferenciadoras para sus profesionales, considerando la percepción de empleadores, titulados y colegios profesionales. A partir de esto, se pueden generar descripciones hechas a la medida de cada institución, respetando su perfil de ingreso, proyecto educativo, realidad local, identidad cultural, entre otros aspectos. Asimismo, se sugiere seleccionar un número realista de competencias genéricas, coherentes con los valores propugnados por la institución. En los primeros años, potenciar competencias instrumentales, de mayor transversalidad, que nivelen las habilidades de aprendizaje de los estudiantes. Más adelante, profundizar en las competencias sistémicas e interpersonales más relacionadas con la misma carrera según su perfil profesional.

Hoy en día es bien visto hablar de competencias en el ámbito universitario y la mayor parte de estas instituciones utilizan este lenguaje para referirse a sus planes de estudio. Sin embargo, hay que abordar esta temática con seriedad y no como una moda pasajera. La adopción del EBC exige una revisión profunda de las finalidades de formación profesional y la aplicación del conocimiento para resolver problemas, reconociendo la necesidad de considerar la visión de los empleadores y de los titulados. La incorporación de percepciones internas y externas al proceso educativo entrega legitimidad, aumenta la pertinencia de lo enseñado y cumple las expectativas de los estudiantes y empleadores. Pero, tampoco se trata de caer irreflexivamente en el otro polo, respondiendo ciegamente a los requerimientos del mercado a través

de una educación pragmática y utilitarista, que no reconoce la importancia del estudio profundo del estudiante y del desarrollo de sus capacidades reflexivas y críticas que no tienen un fin práctico, sino que contribuyen al desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior en los estudiantes.

Este modelo tiene grandes ventajas, pero también advierte grandes obligaciones para su implementación. La principal está directamente relacionada con los profesores y su formación como docentes universitarios en el modelo de competencias. Este enfoque supone una actualización docente en metodologías de enseñanza y evaluación, mayor tiempo de preparación de clases y construcción de evaluaciones auténticas, más tiempo para entregar retroalimentación a los estudiantes sobre sus resultados en pruebas y realizar actividades prácticas donde se observe el despliegue de las competencias de la asignatura. Todo esto requiere de una inversión económica por parte de la institución educativa y una transformación del tipo de contrato que se realiza con el cuerpo docente.

En las distintas universidades y carreras, sólo un pequeño porcentaje de los académicos cuenta con un contrato a tiempo completo para dedicarse a esta labor, por el contrario, la mayor parte de éstos posee contratos *part time* o presta servicios de manera independiente. Por elección o imposición, se obliga a los profesores a tener segundas ocupaciones, que impactan en el tiempo dedicado a las actividades de docencia, la calidad de la enseñanza y la motivación a involucrarse en tareas que requieren de un esfuerzo extra, como lo es el fomento de competencias profesionales. De esta manera, es relevante reflexionar en torno a las condiciones laborales de los docentes universitarios, sus creencias sobre el aprendizaje, la enseñanza y el EBC, pudiendo generarse una línea de investigación que vale la pena estudiar en nuestro país.

Frente a este escenario, es relevante el preguntarse qué consecuencias tendrá esto para Chile, donde muchos docentes universitarios presentan características de precariedad laboral y una alta heterogeneidad en el perfil docente, en términos de competencias y formación pedagógicas, sumado a un contexto de amplia complejidad y heterogeneidad en el alumnado. La sociedad, el Estado y las universidades deben tomar conciencia de estos requerimientos, para facilitar un contexto laboral permita a los docentes implementar este modelo desde un marco institucional propicio para su fomento.

Referencias

- Alonso, L., Fernández, C. & Nyssen, J. (2009). *El debate sobre competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Attali, J., Brandys, P., Charpak, G., Feneuille, S., Kahn, A., Kristeva, J. & Touraine, A. (1998). *Pour modele européen d'enseignement supérieur*. Recuperado de: http://www.villesmoyennestemoins.fr/espace-commun/rapport_attali.pdf
- Baeten, M., Struyven, K. & Dochy, F. (2013). Student-centered teaching methods: Can they optimize students' approaches to learning in professional higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14-22.
- Baños, J. & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de ciencias de la salud: Una propuesta de actividades. *Educación Médica*, 8, 216-225.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Bingimlas, K. & Hanrahan, M. (2010). The relationship between teachers' beliefs and their practice: How the literature can inform science education reformers and researchers. *International Perspectives*, 1, 415-422.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we move toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199-210.
- Bricall, J. (2000). Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE): Informe Universidad 2000. Recuperado del sitio de Internet de Organización de Estados Americanos: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>.
- Camargo, I. & Pardo, C. (2008). Competencias docentes de profesores de pregrado: Diseño y validación de un instrumento de evaluación. *Universitas Psychologica*, 7(2), 401-455.
- Camperos, M. (2007). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere*, 43, 805-814.
- Cardona, A., Barrenetxea, M., Mijangos, J. & Olaskoaga, J. (2009). Concepto y determinantes de la calidad en la educación superior. Un sondeo de opinión entre profesores de universidades españolas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(10), 1-25.
- Cassidy, S. (2006). Developing employability skills: Peer assessment in higher education. *Education Training*, 48, 508-517.
- Catillón, M. (2009). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, 138, 902-907.
- Cerezo, R., Núñez, J., Rosario, P., Valle, A., Rodríguez, S. & Bernardo, A. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22, 306-315.
- Contreras, C., Monereo, C. & Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 2, 63-81.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Corvalán, O. (2008). Las competencias ya no son lo que eran (ni serán lo que son). *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 1(1), 10-30.
- Dearing, R. (1997). *Higher education in the learning society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos*, 27(107), 57-84.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editorial Narcea.
- Díaz, C. & Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49, 57-86.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. & Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: Sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 421-436.
- Ellis, R. & Goodyear, P. (2010). *Students' experiences of e-learning in higher education*. New York: Routledge.
- Frey, B., Schmitt, V. & Allen, J. (2012). Defining authentic classroom Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17, 1-18.
- Garagorri, X. (2007). Currículum basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55.
- García, C., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3). Recuperado de: http://www.rinace.net/rie/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf

- Gómez-Mendoza, M. & Alzate-Piedrahíta, M. (2010). La alegre entrada y el irresistible ascenso de las competencias en la universidad. *Educación y Educadores*, 13(3), 453-474.
- González, A. (2007). Formación inicial basada en competencias. *Horizontes Educativos*, 12(2), 37-41.
- González, C. & Wangenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. España: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 253-270.
- Hernández, F., Sales, P. & Cuesta, J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Hernández, J., Martín del Peso, M. & Leguey, S. (2009). Graduates' skills and higher education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15, 1-16.
- Juliá, M. (2011). Formación basada en competencias: Aportes a la calidad de los aprendizajes en la formación de psicólogos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educativa. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 245-269). La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Kallioinen, O. (2010). Defining and comparing generic competences in higher education. *European Educational Research Journal*, 9(1), 56-68.
- Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4, 25-48.
- Marí, R. (2013). La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas. *Athenae Digital*, 13(1), 179-196.
- McClelland, D. (1973). Testing competences rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Medina, A., Amado, M. & Brito, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: Desde percepciones de docentes y estudiantes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-28.
- Miró, J. & Capó, J. (2010). Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 101-110.
- Monereo, C., Castelló, M., Durán, D. & Gómez, I. (2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 421-447.
- Newman, F., Bryk, A. & Nagaoka, J. (2001). *Authentic intellectual work and standardized test: Conflict or coexistence?* Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from OCDE Programme for international student assessment (PISA) 2000*. París: OECD.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009) *La educación superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palmer, A., Montañó, J. & Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior: Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21, 433-438.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2006). La universidad: Entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*, 24, 67-77.
- Rodríguez, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, 15(1), 145-165.
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et cadre européen de qualifications: opportunités, enjeux et dérives. *Indirect*, 10, 78-89.
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿ejercicio impostergable o "lo que le sucedió a un rey con los burladores que le hicieron el paño"? *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 287-299.
- Rychen, S. & Salganik, L. (2003) A holistic model of competence. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society* (pp. 41-62). Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Salgado, F., Corrales, J., Muñoz, L., & Delgado, J. (2012). Diseño de programas de asignaturas basados en competencias y su aplicación en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 20(2), 267-278.
- Sánchez-Elvira, Á., López-González, Á & Fernández-Sánchez, M. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del espacio europeo de educación superior en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 1, 35-73.
- Sisto, V. (2005). Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestión de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de

- precariedad. En P. Gentili & B. Levy (Eds.), *Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp. 523-574). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina* (Informe final Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8, 1-19.
- Villa, A. & Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63, 147-170.
- Villa, A. & Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 40, 15-48.
- Wiggins, G. (2011). Moving to modern assessments. *Phi Delta Kappa*, 92(7), 63-63.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). Examining the teaching fife. *Educational Leadership*, 63(3), 26-29.
- Wood, J., Baghurst, T., Waugh, L., & Lancaster, J. (2008). Engaging students in the academic advising process. *The Mentor: An Academic Advising Journal*, 10, 23-32.
- Yaniz, C. & Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.
- Yaniz, C. & Villardón, L. (2012). Modalidades de evaluación de competencias genéricas en la formación universitaria. *Didac*, 60, 15-19.