

Recibido: 11/01/2010  
Aceptado: 09/04/2010

## Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

### Learners and skills in the European Higher Education Area

Ángel De Juanas Oliva

Universidad Nacional de Educación a Distancia

*Resumen: Los nuevos requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior han traído consigo la perspectiva de las competencias. El presente artículo pretende establecer un recorrido por la terminología y tipología de las competencias, puesto que han propiciado la importancia de las capacidades, habilidades y destrezas que se adquieren y desarrollan mediante la educación superior. Asimismo, este documento tiene como propósito revisar el papel de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a la reforma de los sistemas educativos universitarios europeos. De tal manera, se destaca la incidencia del nuevo paradigma educativo centrado en el alumno y se vincula el aprendizaje de calidad a la toma de consideración de siete roles del estudiante: aprendiz autónomo; aprendiz estratégico; aprendiz dentro de una comunidad; aprendiz de nuevas tecnologías; aprendiz dispuesto a asumir la movilidad y la diversidad; aprendiz creativo, crítico y reflexivo; y aprendiz participante en la vida universitaria.*

*Palabras Clave: Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, aprendices, Universidad, enseñanza-aprendizaje.*

*Abstract: The new requirements of the European Higher Education Area have brought the prospect of skills. This article tries to establish a tour of the terminology and types of skills, since they have promoted the importance of skills and abilities that are acquired and developed through higher education. This paper also aims to review the role of students in the teaching-learning process according to the reform of European university education systems. Thus, highlighting the impact of the new educational paradigm focused on student learning and link quality taking account of seven roles of student: autonomous learners; strategic learners; learner within a community; learner of new technologies; learner ready to take the mobility and diversity; learner creative, critical and reflective; and learner participating in university life.*

*Key words: European Higher Education Area, competences, learners, University, teaching and learning.*

## Introducción

Los esfuerzos por la actual reforma educativa universitaria plantean ambiciosas metas. Estas metas están asociadas a nuevas visiones de la enseñanza y el aprendizaje centradas en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y en las competencias necesarias del personal docente para proporcionar una formación tendente a la excelencia.

Para los profesores, trasladarse con éxito hacia estas nuevas atribuciones, está requiriendo importantes cambios en su conocimiento, sus creencias y su práctica. Estos cambios no son una simple cuestión de aprender nuevos procedimientos o técnicas de enseñanza, por lo que es justo reconocer el enorme esfuerzo que esto exige y exigirá al profesorado universitario. Ahora bien, pese al innegable interés que suscitan los cambios en la docencia universitaria, no se pueden obviar los nuevos roles del alumnado frente a este proceso de cambio y el lugar que ocupan las creencias y modos de construir el saber por parte de los mismos (Fourez, 2008).

Reiteradamente, se ha puesto de manifiesto el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje. Este hecho, lejos de ser un fenómeno aislado, se configura en un entorno determinado en el que otros actores intervienen pero en el que en definitiva, el alumno es el máximo responsable. Por ello, en el panorama universitario actual, cobra especial interés el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes.

Desde este prisma, se concede un papel primordial a la adquisición y desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes generalizar fácilmente situaciones profesionales y que además faciliten el aprendizaje continuo. Así, se demanda un perfil apropiado del estudiante caracterizado por ser un aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo, cooperativo y responsable (Beltrán, 2001; 2003). Sin duda, esto exige un gran cambio de mentalidad en la cultura dominante del alumnado universitario y requiere también de una atención especial, por parte de la comunidad universitaria, principalmente en cuanto a los estilos, metas, necesidades, expectativas y creencias de los propios estudiantes sobre el proceso de construcción del conocimiento.

En este artículo se aborda el enfoque de las competencias como uno de los factores más determinantes en los nuevos roles de los estudiantes tras el Proceso de Bolonia y se analizan diversos aspectos relacionados con estos roles ante la reforma universitaria desde el punto de vista de los procesos de aprendizaje.

## El enfoque de las competencias

En el camino hacia la convergencia, la Universidad se ha erigido como motor de investigación y progreso en materia de formación de profesionales. En la actualidad, se tiende a la formación integral y al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y para ello se requiere atención a las capacidades, habilidades, actitudes y valores que permitan adaptarse de manera eficaz y flexible a los cambios sociales. Por este motivo, las instituciones universitarias europeas han desarrollado curricularmente las titulaciones en virtud de las características y capacidades que conforman los diversos perfiles profesionales (Perrenaud, 2004; Castilla, 2005; Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio Espín, 2005; Van Vuch Tijssen & De Weert, 2005;

ANECA, 2004, 2007 y 2008). Tal y como resumen acertadamente Hernández Pina *et al.* (2005:47) el proceso de convergencia demanda:

*“(...) una enseñanza que profesionalice, cualifique, capacite y haga posible en el estudiante el desarrollo profesional y personal, una formación que combine los conocimientos básicos y específicos de las disciplinas con las habilidades personales y sociales (...). En definitiva, un currículum que aporte las competencias que el graduado necesita para adaptarse a la versatilidad, sofisticación y volatidad de la sociedad y del mercado laboral”.*

Las competencias pretenden dar respuesta a los presupuestos del nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje de los alumnos (Jonnaert-Vander Borght, 1999; Zabalza y Escudero, 2004; Castilla, 2005). Para lo cual, se procura dar preferencia a la formación en unos aspectos competenciales encaminados a ofrecer estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender ajustadas a la realidad del momento, en lugar de priorizar la acumulación de saberes. Estas formas de aprender no tienen por qué diferir en exceso de las estrategias de aprendizaje (De Juanas y Fernández, 2008).

Por otro lado, el modelo de competencias sirve para orientar los currículos en base a los aprendizajes y su evaluación (Rué, 2007:67). Además, permite ayudar a definir los espacios, las situaciones y problemas en los cuales un estudiante se va a situar a lo largo de su formación. Por lo tanto, la formación en competencias se puede considerar como: *“un proceso que exige contexto, acción y conocimiento a la vez, de forma inseparable y en proporciones adecuadas a cada una, atendiendo al grado de desarrollo permitido”* (op. cit.:71).

Esta formación en el marco de la reforma universitaria constituye una gran herramienta para mejorar la docencia y aproxima la formación universitaria a las demandas que plantea la profesionalización de los estudiantes, aunque cabe la posibilidad de que a medio plazo el enfoque por competencias acabe dirigiendo a la Universidad hacia un trabajo formativo basado en estándares en el que parezcan más claras las exigencias que los recursos para llevarlas a cabo (Zabalza y Escudero, 2004).

Uno de los aspectos de mayor crítica a este enfoque, es el discurso implícito que encierran sus planteamientos, por el cual las instituciones educativas se pliegan a los intereses del mercado olvidando sus principios y valores tradicionales positivos (Martínez Bonafé, 2004; Laval, 2004; Rué, 2007). En este sentido, el debate sobre el rediseño de la universidad ha sido abordado desde cuestiones técnicas, políticas e ideológicas, tal como se pregunta Bolívar (2007:103): *“¿Cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la sociedad, formar para el empleo o para la cultura?”*

### *Definición y características de las competencias*

La noción del término *competencia* procede del mundo empresarial (Zabala y Arnau, 2007) y se asocia con la necesidad de contar con profesionales capaces de desenvolverse eficientemente dentro del mercado laboral. Aunque no se trata de un concepto nuevo, se ha extendido en la enseñanza de forma rápida con un nuevo sentido que parte de una perspectiva holística que entiende las competencias vinculadas a la persona y no únicamente al puesto de trabajo, en contraposición a una perspectiva técnica que las vinculaba exclusivamente al empleo.

Una vez analizadas diferentes fuentes se puede afirmar que no se ha resuelto un acuerdo respecto al concepto de competencia (OCDE, 2001; De Juanas y Fernández, 2008). Cabría plantearse, por tanto, qué definiciones se encuentran del término en cuestión, las principales diferencias encontradas y los puntos en común que caracterizan a las competencias.

Si se analiza el término desde una perspectiva profesional, se pueden encontrar múltiples definiciones que a su vez se muestran ambiguas y contradictorias. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales	<i>“Capacidad de aplicar conocimientos, destrezas y actitudes al desempeño de la ocupación de que se trate, incluyendo la capacidad de respuesta a problemas imprevistos, la autonomía, la flexibilidad, la colaboración con el entorno profesional y con la organización del trabajo”.</i> Real Decreto 797/1995.
Levi-Leboyer (1997:54)	<i>“Son repertorios de conocimiento que algunos dominan mejor que otros, lo que les hace eficaces en una situación determinada”.</i>
Le Boterf (2000:52)	<i>“Una secuencia de acciones que combinan varios conocimientos, un esquema operativo transferible a una familia de situaciones”.</i>
Guerrero (1999:346)	<i>“La capacidad de aplicar, en condiciones operativas y conforme al nivel requerido, las destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación y la experiencia profesional, al realizar las actividades de una ocupación, incluidas las posibles situaciones que puedan surgir en el área profesional y ocupaciones afines”.</i>
Tejada (1999:4)	<i>“Se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación”.</i>
Rychen (2002)	Conceptualiza el término competencia a partir de diferenciarlo de “habilidad”. Para este autor el término habilidad se utiliza para designar la capacidad de realizar tareas motoras complejas y/o actos cognitivos con facilidad, precisión y capacidad de adaptación al entorno, mientras que el concepto de competencia designa un complejo sistema de acción que abarca capacidades cognitivas, actitudes y otras capacidades no cognitivas. En este sentido, el término competencia representa un concepto holístico, en el que todas las competencias están interrelacionadas y resultan más importantes agrupadas que individualmente.
Organización Internac. del Trabajo (2004)	<i>“La capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada”.</i>
Arregi et al. (2004:112)	<i>“La posesión y desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes que le permiten, al individuo que los posee, poder desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y, más allá, poder transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes a áreas profesionales próximas”.</i>

Cuadro 1. Definiciones de competencia desde una perspectiva profesional.

De la misma forma, si se revisan las fuentes que definen la competencia desde el ámbito pedagógico, se aprecia que se recogen las ideas señaladas desde el ámbito profesional pero de manera ampliada y aplicada al mundo educativo. Seguidamente se exponen varias aportaciones encontradas al respecto de diversas fuentes:

Bunk (1994:9)	Habla de <i>“conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo”</i> .
Bar (1999)	<i>Capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”</i> .
O'Reilly, Cunningham y Lester (1999:2)	<i>“Integración de conocimientos, destrezas, cualidades y comprensiones personales usada apropiada y eficazmente, no sólo en contextos altamente especializados y familiares sino como respuestas a nuevas y cambiantes circunstancias”</i> .
Bar (1999)	<i>Capacidad de “hacer con saber” y con conciencia acerca de las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra al mismo tiempo conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho.</i>
O'Reilly, Cunningham y Lester (1999:2)	<i>“Integración de conocimientos, destrezas, cualidades y comprensiones personales usado apropiado y eficazmente, no sólo en contextos altamente especializados y familiares sino como respuestas a nuevas y cambiantes circunstancias”</i> .
Comellas (2000:89)	<i>“La competencia no consiste en el dominio de un aprendizaje o conocimiento puntual y específico y de un estado, sino de un proceso, siendo el reflejo organizado y exhaustivo de todo lo que surge de uno mismo y que aparece desprovisto de misterio, y es en su exterioridad que se define y se muestra como un poder interno”</i> .
Consejo europeo (2001)	<i>“La suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”</i> .
Eurydice (2002)	Las competencias son <i>“la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”</i> .
Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003:80)	<i>“Las competencias y las destrezas se entienden como conocer y comprender (...), saber cómo actuar (...), saber cómo ser (...). Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma”</i> .
Perrenaud (2004:11)	<i>“(…) capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”. El autor, profundiza en el término competencias e insiste en cuatro aspectos:1) Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos; 2) Esta movilización sólo resulta pertinente en situación; 3) El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación; y, 4) Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la experiencia de una situación de trabajo a otra”</i> .
Zabalza (2004:52)	<i>“Capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece”</i> .
Proyecto DeSeCo de la OCDE (2005)	<i>“La habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias”</i> .
Hernández Pina et al. (2005:56)	<i>“La competencia está relacionada con acciones profesionales complejas y tiene su punto de inflexión en la ejecución pertinente de una tarea, atendiendo a la combinación y movilización pertinente de recursos, comportamientos y cualidades personales”</i> .
Zabala y Arnau (2007: 43-44)	<i>“Capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado, y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”</i> .
Rué (2007:71)	<i>“Una forma de saber personal y compleja que desarrolla todo individuo cuando, en un contexto de formación dado, maneja simultáneamente su &lt;&lt;saber&gt;&gt; (lo conceptual), su &lt;&lt;saber hacer&gt;&gt; (...), y el conocimiento de lo contextual (...) y lo intenta aproximar a unos niveles de resolución prefijados por los docentes en aquel nivel educativo específico”</i> .

Grupo CCAP <sup>1</sup> (2008:5)	“Por competencia se entiende una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación”.
Ramos (2008:37)	“Conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas y capacidades necesarias para llevar a cabo una tarea. Exige una combinación de saberes técnicos, sociales y participativos (saber, saber hacer, saber estar y saber ser) que permiten que un alumno pueda desempeñar determinadas acciones profesionales una vez terminado un programa formativo”.

Cuadro 2. Definiciones de competencia desde una perspectiva pedagógica.

La mayoría de las definiciones encontradas ponen énfasis en un conjunto de conocimientos, habilidades, tareas y resultados puesto que se trata de una capacidad para actuar y resolver situaciones problemáticas (Cano, 2005), aunque otras concepciones las identifican más con tareas y actividades, con actitudes o con características de la personalidad. En un intento por representar gráficamente el concepto de competencia interpretado a partir de las distintas definiciones encontradas, se presenta la siguiente figura:

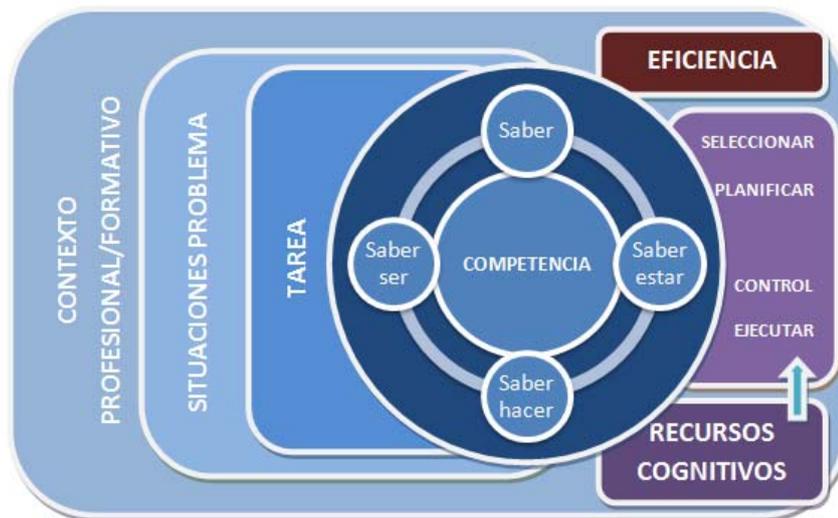


Figura 1. Representación del concepto de competencia. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los diversos *componentes* que se incluyen en la caracterización del concepto de competencia, se puede partir de la diferenciación de los distintos pilares de la educación recogidos en el Informe Delors. En este sentido, Hernández Pina *et al.* (2005:57) establecen un paralelismo entre dichos pilares, los saberes y saberes profesionales que proponen Echeverría (2003), Martínez Clares *et al.* (2003) y las competencias de acción que señalaba el pedagogo alemán Bunk (1994) (Cuadro 3).

<sup>1</sup> Grupo de trabajo Competencias clave para el aprendizaje permanente. Los trabajos realizados sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente en la Unión Europea surgen a partir de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006. Se puede encontrar más información en la siguiente dirección electrónica: <http://europa.eu/scadplus/leg/en/cha/c11090.htm>

<b>PILARES DE LA EDUCACIÓN</b> Delors (1996)	<b>SABER Y SABOR PROFESIONAL</b> Echeverría (2003) y Martínez Clares <i>et al.</i> (2003)	<b>COMPETENCIAS DE ACCIÓN PROFESIONAL</b> Bunk (1994)
<b>APRENDER A CONOCER</b> Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos.	<b>SABER</b> Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos.	<b>COMPETENCIAS TÉCNICAS</b> Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas.
<b>APRENDER A HACER</b> Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales.	<b>SABER HACER</b> Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva.	<b>COMPETENCIAS METODOLÓGICAS</b> Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias.
<b>APRENDER A CONVIVIR</b> Dirigido a la comprensión interdependencia y resolución de conflictos.	<b>SABER ESTAR</b> Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación del entorno.	<b>COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS</b> Capacidad de organizar, decidir, así como aceptar responsabilidades.
<b>APRENDER A SER</b> Desarrollo de la autonomía, juicio, responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades.	<b>SABER SER</b> Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a esto.	<b>COMPETENCIAS PERSONALES</b> Colaborar con otras personas de forma comunicativa, constructiva, mostrar comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal.

Cuadro 3. Paralelismo entre los pilares de la educación de Delors, los saberes y sabores profesionales y las competencias que define Bunk. Tomado de Hernández Pina (2005:59).

Analizadas las diferentes definiciones y trabajos, se destaca la aportación de Cano (2005:22) que trata de recoger los principales componentes de las competencias describiendo seis caracteres que configuran a las competencias: carácter teórico-práctico; carácter aplicativo; carácter contextualizado; carácter reconstructivo; carácter combinatorio; y carácter interactivo. A estos caracteres se debe añadir una nueva consideración vinculada a los rasgos de personalidad del sujeto que moviliza las competencias (Cano, 2007:36).

#### *Implicaciones docentes*

Al margen de los componentes y características, resulta conveniente tener presente algunas ideas que subyacen al concepto de competencia y que tienen implicaciones directas en la enseñanza universitaria puesto que requieren modificar aspectos organizativos, mentalidades y formas de hacer.

En relación al proceso de enseñanza siguiendo la perspectiva de las competencias, De Miguel (2006) señala que, la idea principal es que el centro de dicho proceso son las propias competencias que debe adquirir el estudiante rompiendo con el concepto tradicional de enseñanza centrada en el profesor. La consecuencia fundamental es que los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se ven alterados en función de las competencias. Para De Miguel este método de trabajo sigue una perspectiva constructivista en la línea del llamado alineamiento constructivo formulado por Biggs (2005).

Por su parte, Zabalza y Escudero (2004:848) consideran relevantes en relación con la enseñanza universitaria los siguientes aspectos sobre las competencias: 1) no es posible

trabajar sobre las competencias sin tratar el tema de las metodologías; 2) trabajar con competencias precisa rediseñar la evaluación. De tal forma, tal y como señala Levy-Leboyer (1997:47): “*evaluar las competencias constituye un desafío real*”; y, 3) antes de hablar de metodología y evaluación, es preciso definir previamente las competencias, su contenido y su secuenciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otro sentido, relacionado directamente con el proceso didáctico y a modo de aclaración, merece la pena tener en consideración la diferenciación terminológica entre objetivos didácticos y competencias que señalan Medina Serrano y García Cabrera (2005). Los autores subrayan que los objetivos son intenciones, propósitos de referencia que sirven para seleccionar contenidos, tareas y criterios de evaluación. En este sentido, se sitúan en un nivel inferior a las competencias puesto que “*una misma competencia se desarrollará desde diferentes áreas y con objetivos diversos*” (p.4). No obstante, las orientaciones para la construcción del EEES sugieren que se formulen objetivos como logros de aprendizaje en términos de competencias.

### *Tipos de competencias*

Las competencias pueden estructurarse siguiendo diversas clasificaciones, pero la más usual en vista de las fuentes revisadas, es establecer tipologías de las competencias en base a su especificidad, es decir sobre qué ámbitos resultan aplicables. De tal manera que las competencias pueden estar centradas también en lo estrictamente académico como aquellas que demanda el desempeño de una profesión (trabajar en equipo, ser riguroso y sistemático, ser versátil, etc.) (De Juanas y Fernández, 2008). En este sentido, se diferencia primordialmente entre competencias específicas (propias de una ocupación concreta) y competencias genéricas o transversales (básicas para el desarrollo vital de las personas y comunes a las diferentes ocupaciones) (Declaración de Salamanca, 2001; Declaración de Graz, 2003; ANECA, 2004b; Cano, 2005 y 2007; Méndez, 2005; Martínez y Esteban, 2005).

En esta línea, la propuesta del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003 y 2006) ha supuesto un referente ante la reforma de la Unión Europea. Tras acumular información de diferentes estamentos universitarios, los autores identificaron y discutieron por parte de un cuerpo de académicos europeos en torno a un conjunto de competencias para el primer y segundo ciclo de estudios universitarios. A partir de este hecho, concluyeron una taxonomía de competencias genéricas y específicas e incidieron en la necesidad de desarrollar éstas más allá de lo estrictamente técnico para el futuro profesional. En este sentido, la Universidad debe afrontar la enseñanza de competencias como cometido prioritario en los próximos años para proporcionar formación determinada a los graduados.

En conformidad con las propuestas del citado proyecto, parece que las competencias genéricas (Cuadro.4) resultan de especial relevancia para el contexto laboral y social de los estudiantes puesto que permiten una adaptación constante a las demandas del entorno y se pueden desarrollar en base a procesos de enseñanza-aprendizaje.

COMPETENCIAS GENÉRICAS
<b>Competencias instrumentales</b>
1. Capacidad de análisis y síntesis.
2. Capacidad de organizar y planificar.
3. Conocimientos generales básicos.
4. Conocimientos básicos de la profesión.
5. Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
6. Habilidades básicas de manejo del ordenador.
7. Conocimiento de una segunda lengua.
8. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
9. Resolución de problemas.
10. Toma de decisiones.
<b>Competencias interpersonales</b>
11. Capacidad crítica y autocrítica.
12. Trabajo en equipo.
13. Habilidades interpersonales.
14. Capacidad de trabajar con un equipo interdisciplinario.
15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
16. Habilidad para trabajar en un contexto internacional.
17. Compromiso ético.
<b>Competencias sistémicas</b>
18. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
19. Habilidades de investigación.
20. Capacidad de aprender.
21. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
22. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
23. Liderazgo.
24. Conocimiento de culturas y de costumbres de otros países
25. Habilidad para trabajar de forma autónoma.
26. Diseño y gestión de proyectos.
27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
28. Preocupación por la calidad.
29. Interés por la calidad.
30. Orientación a resultados.

Cuadro 4. Listado de competencias genéricas. González y Wagenaar, 2003: 83-84

En el proyecto Tuning, los grupos que se consultaron fueron los más relevantes para el estudio: licenciados, empleadores y académicos. Atendiendo a los resultados, las tres habilidades más valoradas tanto por titulados recientes como por empleadores son la capacidad para aprender, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica, por este orden. Las tres son habilidades que se refieren a procesos generales, no centrados en el contenido del conocimiento, sino en la gestión del mismo. Del estudio se puede concluir que quizá no resulta tan necesario centrarse en la enseñanza sino en orientar a los estudiantes en cómo y qué aprendizajes deben desarrollarse (Castilla, 2005).

En relación al valor de las competencias genéricas o transversales en Educación Superior, Hager y colaboradores (2002) mencionan que la importancia de las mismas depende de tres fuentes prioritarias: 1) los requerimientos de competencias transversales realizados desde la empresa y los empleadores; 2) los motivos de razón tecnológica y económica. La tendencia a desarrollar competencias transversales para crear “trabajadores del conocimiento” implicados en el aprender a aprender, así como conocer y utilizar las nuevas tecnologías; y, 3) la demanda de competencias genéricas por parte de los sistemas educativos para ajustarse a los requerimientos sociales y ofrecer mejoras en la enseñanza y aprendizaje.

La importancia de estas competencias queda reflejada en los trabajos realizados por la ANECA. Así pues, en el año 2004 realizó un estudio titulado “Las empresas y la inserción laboral de los universitarios”. Los resultados de este trabajo situaban a competencias transversales como el trabajo en equipo, la adaptación al cambio y la flexibilidad, entre los elementos más valorados por los empresarios.

Tres años más tarde, se publicaron los resultados del Proyecto REFLEX<sup>2</sup> (ANECA, 2007) para el que se encuestaron cerca de 40.000 graduados en toda Europa y más de 5.500 en España pertenecientes a 48 universidades de diferentes Comunidades Autónomas. Entre las conclusiones del estudio destacan las siguientes:

- Las competencias requeridas por el mercado laboral de los distintos países europeos son muy semejantes.
- Los titulados españoles con trabajo en la actualidad coinciden al señalar las competencias que prioritariamente les son requeridas en el puesto de trabajo (Capacidad para hacerse entender, Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, Capacidad para trabajar en equipo y Capacidad para rendir bajo presión), y las que no les son requeridas (Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros, Conocimientos de otras áreas o disciplinas y Capacidad para detectar nuevas oportunidades).
- Las carreras favorecen la adquisición de competencias como Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, Capacidad para trabajar en equipo, Capacidad para redactar informes o documentos, Pensamiento analítico y Dominio de su área o disciplina. Ahora bien, sólo una de las mencionadas, Capacidad de trabajar en equipo, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto de trabajo por parte de los empresarios.
- España es el país en el que los titulados destacan con mayor rotundidad la escasa utilización, en el puesto de trabajo, de las competencias adquiridas en la Universidad.

Por su parte, Beltrán y Pérez (2005:92) consideran importante de cara a que los alumnos afronten con la mejor de las garantías posibles las necesidades que demanda el nuevo EEES, añadir un tipo diferenciado pero complementario a las competencias específicas y genéricas (Figura 2). Se trata de las competencias centradas en el *aprender a aprender*. Dichas competencias deberían estar dominadas desde los niveles anteriores del proceso educativo. Sin embargo, el hecho de que estas competencias sean dominadas no significa que deban dejar de ser un objetivo prioritario en materia educativa en la enseñanza superior<sup>3</sup>. Estas competencias comprenderían: la selección de información relevante; la organización y categorización de los

---

<sup>2</sup> Resultado del proyecto de investigación “*El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa*”, más conocido como REFLEX. Se trata de una iniciativa que forma parte del 6º Programa Marco de la Unión Europea (Contrato No: CIT2-CT-2004-506-352). La gestión y coordinación del proyecto a nivel europeo se ha llevado a cabo por el Research Centre for Education and the Labour Market de la Universidad de Maastricht. Puede encontrarse información en la siguiente dirección electrónica: [http://www.aneca.es/estudios/estu\\_informes.asp](http://www.aneca.es/estudios/estu_informes.asp)

<sup>3</sup> Según el “Informe gestores educativos” del Proyecto REFLEX (ANECA, 2008) en relación a las competencias adquiridas en la Universidad, se señala que la capacidad para lograr nuevos conocimientos es la competencia más valorada por los estudiantes universitarios por encima de los conocimientos sobre la propia disciplina y el conocimiento multidisciplinar. Si bien, los valores no resultan elevados.

conocimientos; la interpretación de los conocimientos de manera personal; la aplicación de los conocimientos y la capacidad de transferirlos; y, la evaluación de los aprendizajes.

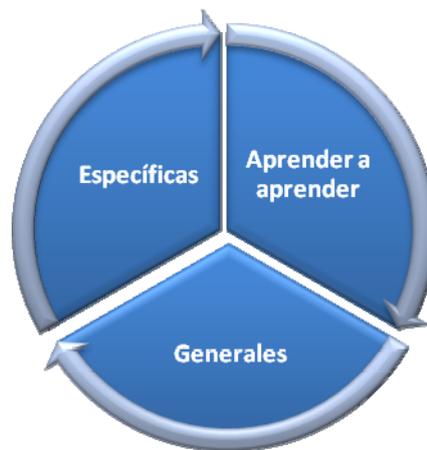


Figura 2. Tipología de competencias. Elaboración propia a partir de Beltrán y Pérez (2005a).

En relación a las competencias específicas, Beltrán y Pérez (2005:92-93) afirman que los profesionales del siglo XXI deben reunir al menos las siguientes características: 1) *Versatilidad*, capacidad de adaptar habilidades generales y específicas a situaciones “problema” y procesos de producción cambiantes y posiblemente inciertos; 2) *Movilidad*, capacidad que permite al especialista estar dispuesto a adaptarse a cambios de empleo y dentro del propio puesto de trabajo; y 3) *Actualización permanente*, el cambio constante de las competencias laborales así como la caducidad de los conocimientos mantiene al especialista en un estado de necesidad que le lleva a formarse continuamente.

En cuanto a las competencias genéricas, los autores apuntan las siguientes capacidades: *Capacidad de adaptación a las personas*, al medio y al cambio, sin perder su autonomía; *Capacidad de relación*, apertura personal, capacidad de trabajar en equipo y para la comunicación oral y escrita; *Capacidad de ingenio y creatividad*; *Capacidad de decisión*; *Capacidad de análisis y juicio crítico*; *Capacidad de gestión del tiempo*; *Capacidad de información*, para encontrar, estructurar conocimientos y emplear eficazmente las nuevas tecnologías y lenguas extranjeras; y *Capacidad para actuar en libertad y con responsabilidad*, teniendo referentes éticos y valores consistentes.

#### Competencias y nuevos roles del alumnado

La formación para la capacitación profesional de los estudiantes universitarios en el EEES basada en el conocimiento como factor indispensable para el desarrollo social y humano, ha de facilitar una continua renovación de los conocimientos para favorecer los cambios científicos y sociales. En consecuencia, los conocimientos, la capacidad de innovación y adaptación, tanto como la capacidad de aprendizaje serán artífices de la configuración de los nuevos roles del alumnado hacia un proceso que supera ampliamente el marco de la educación formal.

En todo el proceso de convergencia, la situación individual de los estudiantes en relación al saber y la competencia será decisivo y en lo sucesivo estructurará fuertemente nuestras sociedades (García Nieto, Asensio Muñoz, Carballo, García García y Guardia, 2005:258). Por esto, el alumnado requiere adoptar nuevos roles que le permitan gestionar su conocimiento a través de un aprendizaje comprensivo y contextualizado.

Al revisar documentación relativa a los roles del alumnado para el proceso de cambio actual, existe coincidencia por parte de los autores al señalar ciertas realidades muy apreciadas desde un punto de vista profesional y académico. En primer lugar, la adopción de un *rol de aprendiz autónomo* (Beltrán, 2001). Se trata de conseguir que los estudiantes asuman la responsabilidad de su proceso formativo en un contexto cambiante, para lo que su papel se torna mucho más activo y participativo (Núñez, Solano, González-Pienda y Rosario, 2006). En este sentido, conocer y auto-regular los propios procesos de aprendizaje, así como ajustar concepciones y creencias sobre cómo se adquiere el conocimiento, desde una perspectiva real y personal, resulta de especial interés.

Desde esta posición los estudiantes universitarios han de adquirir y desarrollar una serie de competencias que podrían resumirse en las siguientes (Monereo y Pozo, 2003): 1) *Enseñar/aprender a aprender y pensar* sobre los contenidos que se aprenden; 2) *Enseñar/aprender a cooperar* como una manera eficaz de adquirir nuevos conocimientos; 3) *Enseñar/aprender a comunicar* sus conocimientos y opiniones; 4) *Enseñar/aprender a empatizar*, a gestionar las propias emociones y las de los demás; 5) *Enseñar/aprender a ser crítico* frente al conocimiento; y, 6) *Enseñar/aprender a automotivarse*, de forma que los estudiantes sean capaces de autogestionar sus propias metas y motivos.

En segundo lugar, relacionado con el anterior rol, adoptar el papel de *aprendiz estratégico*. Desde esta perspectiva, es característico que el alumnado ha de aprender a gestionar el conocimiento, mostrarse sensibilizado por el aprendizaje, encontrar, seleccionar, elaborar, organizar y retener la información, así como evaluar su propio saber (Beltrán, 1993).

En tercer lugar, *rol de aprendiz dentro de una comunidad*. Aprender dentro de un grupo permite alcanzar objetivos a partir de la cooperación, la colaboración, el compromiso y la responsabilidad por parte de cada miembro del grupo. Así como, estar dispuesto a aprender a partir de iguales, solucionar problemas y ofrecer y recibir asesoramiento. Todo esto supone el desarrollo de competencias interpersonales que permiten la adquisición de habilidades sociales y de comunicación. Relacionado con ésta última, se encuentra la capacidad de escribir y de hablar en público, tal como apuntan Segovia y Beltrán (2003:187): “*La capacidad de expresarse en público es hoy, en una sociedad de la información, de primera necesidad*”.

En cuarto lugar, el *rol de aprendiz de nuevas tecnologías*. La formación del estudiante universitario actual requiere del manejo de las TIC, como herramienta para la realización de trabajos, como medio de estudio e investigación, así como medio de comunicación con profesores y alumnos (Martín Patino, Beltrán y Pérez, 2003; Zabalza, 2003; Beltrán y Pérez, 2005). Por ello, desde este rol se ponen en marcha diversas competencias genéricas de carácter instrumental, interpersonal y sistémico (González y Wagenaar, 2003).

En quinto lugar, el *rol de aprendiz dispuesto a asumir la movilidad y la diversidad*. Supone que el alumnado afronte durante su formación académica estancias en el extranjero y tome contacto con la vida profesional a través clases prácticas o prácticas en empresas y/o

organizaciones (Arias, 2006). Relacionado con este papel, el dominio de idiomas, el espíritu emprendedor y la apertura al multiculturalismo ofrecen un complemento apreciado a su formación (García Nieto *et al.*, 2005).

En sexto lugar, el *rol de aprendiz creativo, crítico y reflexivo*. Desde esta perspectiva, el alumnado debe adquirir herramientas suficientes para resolver problemas no resueltos, generar posibles interrogantes, crear obras o nuevos productos. Así mismo, tendrá que desarrollar la capacidad para seleccionar información de manera crítica, contrastar las fuentes, entablar debates y reflexionar sobre la actividad generada en el global de la actividad universitaria y social. De esta manera, el alumnado podrá adueñarse de los conocimientos, cuestionar sus propias creencias y creaciones, así como tomar partido por las diferentes opciones que acontezcan procediendo críticamente (Beltrán y Pérez, 2004).

Finalmente, el *rol de participante activo en la vida universitaria*. La Universidad ofrece muchas posibilidades que sobrepasan las estrictamente académicas, por ejemplo: los debates, las jornadas, seminarios, encuentros, actividades de compromiso social, etc. Estas actividades constituyen ocasiones de alto interés para el desarrollo de competencias interpersonales altamente formativas (Zabalza, 2007).

Notas sobre el autor:

Ángel De Juanas Oliva es Profesor Ayudante del Dpto. de T. de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centra su interés en la investigación sobre la formación del profesorado, las creencias epistemológicas de los estudiantes y la intervención psicopedagógica en la actividad físico-deportiva. Correspondencia: adejuanas@edu.uned.es

---

#### Referencias

- ANECA (2004). *Las empresas y la inserción laboral de los universitarios*. Madrid: ANECA. Extraído el 6 de junio de 2006 desde [http://www.aneca.es/docs\\_trabajo/docs/insercionlaboral\\_empresas\\_envio.pdf](http://www.aneca.es/docs_trabajo/docs/insercionlaboral_empresas_envio.pdf)
- ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: ANECA. Extraído el 11 de enero de 2008 desde [http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA\\_jornadasREFLEXV20.pdf](http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf)
- ANECA (2008). *Informe gestores educativos. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto REFLEX*. Madrid: ANECA. Extraído el 28 de agosto de 2008 desde [http://www.aneca.es/estudios/docs/informes\\_reflex\\_gestores.pdf](http://www.aneca.es/estudios/docs/informes_reflex_gestores.pdf)
- Arias, J.M. (2006). Clases prácticas. En M. de Miguel Díaz (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 83-102). Madrid: Alianza.
- Arregui, X., Bilbatua, M. y Sagasta, M.P. (2004). Curricular Innovation in the Faculty of Humanities and Educational Science at Mondragón University: Design and implementation of professional profile of Infant Teachers. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 109-129.

- Bar, G. (1999). *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*. Extraído el 4 de marzo de 2003 desde <http://www.oei.es/de/gb.htm#3>
- Beltrán, J.A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J.A. (2001). *Libro del profesor*. Universidad Camilo José Cela. Manuscrito no publicado.
- Beltrán, J.A. (2003) *El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos*. Conferencia presentada en Curso Mediateca Intercampus de la Fundación Telefónica. Julio, Santander.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L.F. (2004). *El proceso de sensibilización. Cuaderno nº 1, Colección Experiencias pedagógicas con el modelo CAIT*. Madrid: Foro Pedagógico de Internet.
- Beltrán J.A. y Pérez, L.F. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación, 1* (1), 79-114.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2007). La formación del profesorado entre la posibilidad y la realidad. En J. Romero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"* (pp. 79-120). Cantabria: Consejería de educación de Cantabria.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP, 1*, 8-14.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Cano, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado* (pp.33-60). Madrid: MEC.
- Castilla, T. (2005). La formación de los profesionales de la psicopedagogía ante el reto de la convergencia europea: modelo de formación por competencias para contextos profesionales emergentes. Trabajo presentado en Congreso Psicología y Educación en tiempos de cambio. Febrero, Barcelona.
- Comellas, M.J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educar, 27*, 87-101. Extraído el 14 de marzo de 2006 desde <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>
- Consejo Europeo (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Extraído el 23 de junio de 2007 de [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf)].
- De Juanas, A. y Fernández Lozano, M.P. (2008). Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexiones sobre el proceso de cambio en el EEES. *Cuadernos de Trabajo Social, 21*, 217-230.
- De Miguel, J.M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En J.M. De Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 17-24). Madrid: Alianza.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo, 74*, 6-11.
- EUA (2001). *Declaración de Salamanca. Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Extraído el 21 de diciembre de 2005 desde <http://www.crue.org/espaeuro/euroalldocs.htm>
- EUA (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Extraído el 21 de diciembre de 2005 desde [http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES\\_DeclFINAL\\_Graz.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/EEES_DeclFINAL_Graz.pdf)

- Fourez, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo, R., García García, M. y Guardia, S. (2005). *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MECED. Extraído el 18 de febrero de 2008 desde <http://www.micinn.es/univ/proyectos2005/EA2005-0027.pdf>
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning. Estructuras educativas en Europa, Informe Final, Fase I*. Deusto: Universidad de Deusto. Extraído el 4 de diciembre de 2004 desde [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2\\_fase1.asp](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp)
- Guerrero, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10 (1), 335-360.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D. (2002). *Enhancing the Learning and the Employability of graduates. The role of generic skills*. Melbourne: Higher Education Round Table.
- Hernández Pina, F. (2004) *Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?* Trabajo presentado en III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enero, Bilbao.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P. y Rubio Espín, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión2000.
- Martín Patino, J.M., Beltrán, J.A., Pérez, L.F. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Foro Pedagógico de Internet.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-143. Extraído el 4 de junio de 2006 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418308.pdf> (pp. 127-143).
- Martínez Clares, P., Rubio, M., Garvía, C. y Martínez, M. (2003). *Desarrollo de competencias y calidad universitaria*. Trabajo presentado en V Congreso Internacional de Galicia y Norte de Portugal de formación para el trabajo: necesidades de formación y diseño curricular por competencias. Noviembre, Santiago de Compostela.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 63-84.
- Medina, R. y García, M.M. (2005). La formación de competencias en la Universidad. *REIFOP*, 8 (1).
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 43-62.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La Universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la Autonomía*. Madrid: Síntesis.

- Núñez, J.C., Solano, P., González-Pienda, J.A., y Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 141-148.
- OCDE (2001). *Competencies for the Knowledge Economy*. Extraído el 23 de julio de 2008 desde <http://www.oecd.org/dataoecd/42/25/1842070.pdf>
- OCDE (2005). *Proyecto DeSeCo. Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Extraído el 23 de julio de 2008 desde [http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html)
- OIT (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos. Recomendación 195*. Extraído el 16 de febrero de 2006 desde [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/bar\\_195/index.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/bar_195/index.htm)
- O'Reilly, D.; Cunningham, L. & Lester, S. (Eds.) (1999). *Developing the capable practitioner. Professional Capability Through Higher Education*. London: Kogan Page Limited.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramos, A.M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- y el sistema europeo de transferencia de créditos -ECTS-. En A. Rodríguez, M.J. Caurcel y A.M. Ramos (Coords.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo* (pp.11-46). Madrid: EOS-Editorial.
- Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, *por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional* (BOE 138 de 10 de junio).
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rychen, D.S. (2002). *Key Competencies for the Knowledge Society*. Extraído el 19 de septiembre de 2005 desde <http://www.oecd/DeSeCo/Rychen>
- Segovia, F. y Beltrán, J.A. (2003). *El libro del Estudiante*. Madrid: SEK.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 56, 20-30. Extraído el 20 de diciembre de 2004 desde <http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/competencias.pdf>
- Van Vucht Tijssen, L. & De Weert, E. (2005). From Erudition to Academic Competence. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 123-146.
- Wanegaar, R. y González, J. (2006). Tuning Educational Structures in Europe. Informe del Proyecto Piloto. Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto. Extraído el 11 de junio de 2008 desde [http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com\\_docman&Itemid=59&task=view\\_category&catid=19&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. (2004). *Los cinco miuras de la convergencia europea*. Extraído el 13 de junio de 2008 desde [http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=76168](http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168)
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. y Escudero, J.M. (2004). Diseño curricular e innovaciones metodológicas en el contexto de la convergencia europea. En VVAA, *Pedagogía universitaria, hacia un espacio de aprendizaje compartido*. 847-856 Vol. 2. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, D.L.