

Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado

Concepción Yániz
Universidad de Deusto

Resumen

El concepto de *competencia* ha pasado a ocupar un amplio espacio de la reflexión sobre el currículo universitario en los últimos años. La insistencia en la necesidad de planificar desde el punto de vista del aprendizaje y de incidir en una perspectiva profesionalizadora se expresa a través de la demanda de una formación competencial. Este enfoque genera algunas cuestiones relativas a las implicaciones para la función docente y a la formación necesaria para llevarla a cabo. Este documento pretende sugerir algunos puntos para iniciar la reflexión y el diálogo.

Palabras clave: Desarrollo de competencias, educación basada en competencias, currículo universitario.

Abstract

In the last few years the concept of competence has become a topic of paramount importance in university curricula. The author emphasizes both the necessity to draw up programmes from the learning point of view and the need to follow a professional approach. This approach introduces significant changes concerning the teaching activities and the training needed to carry it out. This paper also tries to suggest some points to initiate reflection and dialogue.

Keywords: competence development, competence based education, university curricula.

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de competencias?

Aunque la mera disquisición terminológica sobre el tema carezca de interés, sin embargo, son imprescindibles algunas precisiones para que las decisiones sobre la formación sean adecuadas y coherentes con la intencionalidad curricular.

Se define frecuentemente competencia como el conjunto de “conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada”. Esta definición, heredera del concepto de McClelland, profesor de psicología de Harvard de los años 70, sintetiza algunas reflexiones y estudios complejos, en contraste con la aparente sencillez de la definición. Desde la perspectiva de la formación universitaria, destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada se requieren conocimientos, actitudes y destrezas, lo cual cuestiona ideas subyacentes a algunas creencias difundidas en este nivel educativo, como por ejemplo, que con una formación únicamente ocupada de conocimientos se puede lo-

gar una práctica adecuada en un campo complejo, que las actitudes son impropias de la formación universitaria o que las habilidades tienen que ver más bien con aptitudes personales que con el aprendizaje.

Por otro lado, en esta definición se identifica la competencia con la capacidad del sujeto para realizar una ocupación con éxito. Aparentemente, capacidad y ocupación son dos realidades independientes y se induce a creer que si el sujeto desarrolla la capacidad adecuada llevará adelante la ocupación correspondiente.

Analizaremos brevemente otras definiciones procedentes del ámbito profesional y del educativo.

Competencia según Le Boterf (2001), experto en ingeniería de Recursos Humanos, es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. En esta definición destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del

entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable. Desde esta perspectiva solo se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba.

La competencia implica capacidad propia (habilidades ...), pero incluye la capacidad de movilizarla y del mismo modo movilizar los recursos del entorno. Implica por tanto una adaptación en cada situación y por ello es más compleja.

Desde otra perspectiva Rey (1996), Director del Servicio de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas, define competencia como la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida. Este autor distingue las competencias como conductas: “capacidad de cumplir una tarea determinada”; y la competencia como función: “sistema de conocimientos conceptuales y procedurales organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una familia de situaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz”.

En estas dos perspectivas, profesional y educativa, encontramos coincidencia en un concepto que pone de relieve la interacción entre cualidades personales y características del entorno, ante las cuales el sujeto es capaz de movilizar y producir efectos deseados, intencionalmente previstos y regulados en su ejecución.

Desde este planteamiento se puede considerar que una competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización. La persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, y regula el proceso de cumplimiento de sus funciones.

En palabras de Benito Echeverría (2001) la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. El primero está relacionado con la cualificación personal, pero el aprovechamiento de ésta depende del entorno estructural donde

pueda desarrollarla y de los ámbitos institucionales de la formación.

Con este término se distinguen las competencias adquiridas de los conocimientos y habilidades propiciadas desde la formación. En definitiva, “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”. (Echeverría, 2001, p.44).

Estas definiciones aportan algunos interrogantes sobre la formación universitaria. Si se asume la conveniencia de un enfoque competencial, además de diseñar acciones curriculares que promuevan el conocimiento, el desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades, será necesario acercar al estudiante a contextos próximos a los que constituirán su ámbito de actuación profesional y social, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que tenga que movilizar sus recursos para generarlas.

2. Competencia y competencias

En el sistema educativo existe una amplia experiencia de diseñar currículos a partir de competencias, llevada a cabo sobre todo en Formación Profesional. Es un procedimiento de planificación del aprendizaje que permite aproximar la formación al mundo del trabajo y ajustar las demandas laborales.

Para diseñar este tipo de currículos es necesaria una especificación de competencias que permitan articular los diseños. Indicamos algunos enfoques que pueden ser útiles para ello.

Por un lado, ciertos autores utilizan el concepto de *competencia de acción profesional* haciendo referencia a la integración de un conjunto de competencias necesarias para ejercer una amplia gama de actividades. Consideran esta competencia indivisible como tal, pero compuesta por distintas dimensiones.

Echeverría (2001) afirma que la *competencia de acción profesional* se compone de cuatro tipos de competencias básicas: técnica (saber), metodológica (saber hacer),

participativa (saber estar) y personal (ser). En consecuencia la competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; y tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones.

Por otro lado, vinculado a la práctica de elaborar diseños curriculares profesionales, se han llegado a elaborar algunas taxonomías de competencias como por ejemplo, los cinco niveles de competencia definidos en el Reino Unido que van desde “la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles”, en el nivel 1, hasta “la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.”, en el nivel cinco (Posada, 2004), en el que se encontrarían la mayoría de las competencias apropiadas para ser adquiridas en la universidad.

Las taxonomías aportan información útil para secuenciar los diseños y establecer procedimientos progresivos de aprendizaje.

Otra aportación en la línea que nos ocupa la encontramos en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Desde este programa se propone diferenciar competencias genéricas y competencias específicas. Las primeras son competencias apropiadas para la mayoría, si no, la totalidad de las profesiones ejercidas por los titulados superiores. Están relacionadas con el desarrollo personal y la formación ciudadana correspondiente a la Educación Superior y requerirán

algunas adaptaciones para ser trabajadas en las distintas titulaciones; pero son un referente que facilita la tarea inicial del diseño curricular competencial.

Las treinta competencias seleccionadas en este programa son las que se mencionan en la **Tabla 1**.

Nótese que cada competencia se denomina a partir del elemento que se quiere destacar (conocimientos, tarea, capacidad, etc.) para este nivel de formación, pero es necesario, para lograr un diseño curricular formativo, no perder el enfoque integral recogido en las definiciones del apartado anterior, y pensar en cada una de ellas como conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades movilizadas en contextos específicos, para realizar tareas concretas de manera eficaz.

De manera similar a la relación de competencias del proyecto Tuning, existen diferentes propuestas de listados ofrecidos por universidades que han trabajado este enfoque, asociaciones profesionales que han realizado estudios con la finalidad de ofrecer referentes formativos, u otras instituciones. Excede al propósito de este artículo ofrecer un estudio exhaustivo de los mismos; sin embargo pueden resultar un referente sugerente para aquellos equipos que tengan la tarea de elaborar o analizar diseños curriculares universitarios.

Por último merece atención un doble uso del término competencia, jurídico y psicopsicológico en términos de Perrenoud (2004), por las implicaciones que del mismo puede derivarse. Hasta aquí se ha utilizado el enfoque sociopsicológico; el enfoque “jurídico” hace referencia a la competencia o competencias como legitimación de una acción; en definitiva se trata del conjunto de deberes o responsabilidades y de derechos que legitima a una institución, a un grupo profesional o a una persona para llevar a cada determinadas prácticas, por ejemplo, profesionales. Perrenoud sugiere que ambos conceptos no son totalmente independientes.

De hecho, cuando se piensa en las competencias profesionales para una determinada práctica o función, se toma en consideración las funciones y responsabilidades

Tabla 1. Competencias seleccionadas por el proyecto Tuning, (González y Wagenaar, 2003 p. 83-84)

- Capacidad de análisis y síntesis	- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Capacidad de organizar y planificar	- Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- Conocimientos generales básicos	- Compromiso ético
- Conocimientos básicos de la profesión	Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua	- Habilidades de investigación
- Conocimiento de una segunda lengua	- Capacidad de aprender
- Habilidades básicas de manejo del ordenador	- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Habilidades de gestión de la información	- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Resolución de problemas	- Liderazgo
- Toma de decisiones	- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Capacidad crítica y autocrítica	- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Trabajo en equipo	- Diseño y gestión de proyectos
- Habilidades interpersonales	- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	- Preocupación por la calidad
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	- Motivación de logro

asignadas a esa práctica o función. El perfil académico profesional de una titulación se elabora desde esta doble perspectiva.

Sin embargo, existe el riesgo de incidir excesivamente en el concepto “jurídico” del término, identificando una responsabilidad profesional concreta, situada, con la capacitación necesaria para ejercerla; y aún más con la formación requerida para ella. En este uso la formación o necesidad de capacitación se plantea en un sentido mecánico, directo y estrictamente conductual. Sirve de ejemplo para el riesgo de caer en algunos enfoques parciales, pobres y empobrecedores de la formación universitaria si se sitúa el currículo en esa perspectiva.

3. Incorporación del concepto de competencias a la formación universitaria

La incorporación de las competencias al lenguaje y a los contenidos universitarios responde a diferentes motivos:

Por un lado, es un modo de acercar la universidad a la sociedad y al ámbito laboral, y como tal constituye una recomendación recogida en el Informe Universidad 2000 de la CRUE para la profesionalización de la formación universitaria.

Por otro lado, es un modo de reclamar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Refuerza el planteamiento de una

formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica; utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional; incorporar la formación en un sentido integral.

Los planes de estudios universitarios se han elaborado habitualmente teniendo como referencia los contenidos y han estado enfocados a un tipo de formación que pretende que los alumnos “dominen esos contenidos”.

Las reformas universitarias de los últimos años han supuesto un cierto avance en esta dirección. Se puede considerar que los planes de estudio que han incorporado disciplinas vinculadas a la práctica profesional en vez de a la clasificación tradicional de áreas y asignaturas, constituyen un paso intermedio hacia el planteamiento competencial.

Un enfoque profesionalizador, que tiene como referencia un perfil profesional, desplaza el punto de mira del *contenido* al *aprendizaje* o formación deseada, lo cual tiene importantes repercusiones. El principal criterio para diseñar los planes, según este nuevo enfoque, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, el cual da orientaciones para decidir la metodología de aprendizaje más adecuada y para seleccionar los contenidos necesarios.

Los perfiles profesionales a los que responden la mayoría de las titulaciones universitarias se caracterizan por ser “perfiles profesionales de competencias múltiples” (Rial, 2003) y complejas, que exigen un alto grado de cualificación para responder a puestos de trabajo de funciones múltiples y complejas.

Estas ideas suscitan algunas preguntas; ¿en qué consiste cada competencia?; ¿cómo se adquiere cada una de ellas?; ¿qué tiene que hacer la universidad para favorecerlo?

4. Algunas voces críticas

En la introducción de un planteamiento competencial de la enseñanza universitaria se escuchan voces críticas que plantean diferentes cuestionamientos al respecto. Algunos de estos aspectos no pueden ser obviados a la hora de elaborar un diseño

curricular con este planteamiento, ni a la hora de identificar la formación necesaria para llevarlo a cabo.

Perrenoud (2004) analiza esta dificultad e identifica tres motivos que están ejerciendo su influencia en las resistencias que el tema genera. *Esnobismo* apoyado en la idea de que los miembros de un grupo profesional saben perfectamente cuáles son las competencias necesarias para ejercer la profesión; *elitismo* que provoca el intento de ocultar información para disuadir de acceder a la formación a potenciales estudiantes extraños a determinados grupos de influencia; y *prudencia* para preservarse de la posibilidad de ser evaluado, comparado y criticado al cotejar lo que se dice pretender y lo que realmente se hace en la formación universitaria.

Barnett (2001) incorpora esta reflexión a un sugerente y amplio estudio sobre el papel de la educación superior en la sociedad actual. “El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación. Sin embargo cuando se habla de conocimiento como operación, se plantea la cuestión de si es posible considerar a estas operaciones como formas de conocimiento”. (Barnett, 2001, p. 32).

Este autor considera que la sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan *operar* de manera eficaz en la sociedad, situándose la adquisición de competencias en el núcleo de esta demanda. El cuestionamiento fundamental surge cuando, a la interpretación de una demanda que lleva a ocuparse de desarrollar aquellas capacidades operacionales que la sociedad necesita, se añade la de que en esta petición vaya implícito un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de un modo demasiado limitado.

Este cuestionamiento sugiere el riesgo de diseñar currículos en los que el conocimiento sea considerado un recurso “en lugar de tratarlo como un ‘don’” (p.33) derivando hacia una unidimensionalidad que prescindiera de las múltiples dimensiones del conocimiento, de la educación y de la propia organización universitaria.

Barnett identifica dos tipos de angustia en el ámbito académico, generadas por esta situación: “una preocupación por la migración hacia el mundo académico de valores e intereses propios de otros medios” (p. 56) y la percepción de que “la libertad académica y la autonomía institucional de la que se disfrutó alguna vez están disminuyendo” (p. 57).

Estas cuestiones apelan a la responsabilidad social y profesional de las instituciones de educación superior y del profesorado. Plantear un enfoque curricular competencial como el modo de asumir la responsabilidad social de compartir el conocimiento, propia de la profesionalización de la actividad académica, de responder a la demanda de satisfacer las necesidades sociales, utilizando el conocimiento para el bienestar común en todos los órdenes, un “interés *general* humano” en términos de Barnett, y de preservar la dimensión ética que tal planteamiento implica, es un modo sólido de compensar prácticas estrechas y planteamientos limitados subyacentes a la “primera angustia”.

Por otro lado, un planteamiento colaborativo de la tarea académica, condición imprescindible de un enfoque competencial extenso y riguroso, además de potenciar la profesionalización de la actividad académica ya mencionada, se constituye en el modo de utilizar constructivamente la libertad académica y la autonomía institucional que siguen existiendo y de compensar “la segunda angustia” mencionada por Barnett.

Finalmente, encontramos en el propio análisis de Barnett algunas indicaciones para ir más allá de los cuestionamientos. “La competencia es un objetivo totalmente aceptable para una comunidad académica. (...) Se torna problemática cuando (...)se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes o, en segundo lugar, cuando la competencia se piensa de un modo demasiado estrecho” (Barnett, 2001, p. 224). Evitar estos extremos y lograr una buena integración, superando el academicismo y el operacionalismo, de “la competencia académica”, relacionada con el “saber qué” proposicional, y “la competencia operacional” relacionada con el “saber cómo” producir determinados resulta-

dos, son algunas de las indicaciones a tener en cuenta.

5. Implicaciones de incorporar diseños curriculares por competencias a la formación universitaria

Desterrar la falsa creencia de que el conocimiento exhaustivo y profundo de un área de contenido proporciona la competencia necesaria para cualquier práctica en la que dicho conocimientos entra en juego, así como la igualmente falsa, aunque menos extendida en el ámbito universitario, de que es posible una competencia compleja desprovista de un conocimiento profundo, es condición necesaria para analizar éstas u otras implicaciones.

Muy sintéticamente se pueden considerar como implicaciones principales las siguientes:

- Diseñar la formación universitaria como un proyecto;
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables;
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados;
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación;
- Utilizar procedimientos de evaluación *válidos* (que evalúen lo que quieren y dicen evaluar).

La adquisición de competencias requiere un plan de actuación. Éste no consiste en la mera adición de actuaciones. Uno de los cambios principales en el currículo universitario está en el planteamiento del mismo como un diseño curricular que produzca un auténtico proyecto formativo integrado, es decir, un plan pensado y diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de “obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él”; y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna (Zabalza, 2003, pp. 22-24).

El primer paso puede ser la distribución de las competencias que se desea desarrollar por módulos o unidades, a través de los

cuales se planifica su adquisición. A partir de una tabla de competencias se puede indicar las unidades y las acciones formativas compartidas a través de las cuales se trabajará preferentemente cada competencia.

La transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye explicitar objetivos, la organización modular en unidades que permiten lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinares en forma de prácticas, seminarios, debates, etc.; seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o conseguibles de manera razonable, seleccionar contenidos en coherencia con las pretensiones, y preparar un plan de evaluación de los procesos y de los resultados garantizando a través del diseño y de los procedimientos que utiliza el rigor y la validez de esta evaluación

El conocimiento completo del contenido disciplinar o *dominio de contenido*, es un requisito propio de algunos perfiles profesionales; en concreto, la docencia universitaria y la investigación serían ejemplos patentes del mismo. Para ser capaz de seleccionar el contenido adecuado para diferentes perfiles formativos, tarea propia del profesorado universitario según las exigencias del tema que nos ocupa, se requiere un dominio de la amplia gama de posibilidades así como de la estructura propia de cada área de conocimiento. Igualmente la propia esencia de la investigación lo hace necesario. Sin embargo, otros perfiles profesionales requieren una selección de contenidos diferente.

El Informe Universidad 2000 de la CRUE establece una distinción entre *“los estudios en los que el elemento decisivo y unificador son los factores disciplinares de formación –los inputs del proceso- que se revelan, en particular, en la enseñanza y en los programas científicamente fundamentados.*

Estos estudios son los que, tradicionalmente, han impartido las universidades.

(...)

Los estudios profesionales en los que se insiste preferentemente en los resultados – en el output- y que, por ello, ponen un énfasis

en los conocimientos asimilados, en los procesos de aprendizaje y en las competencias adquiridas. En todos ellos ha habido un desplazamiento desde la perspectiva del saber a la perspectiva del proyecto” (CRUE, 2000a, p.168).

En la declaración para la adaptación del Sistema Español a la convergencia europea, la CRUE incluye *“la posible revisión e introducción de nuevos currículos basados en contenidos y competencias”*.(CRUE, 2000c).

Los programas de formación basados en competencia deben caracterizarse por:

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación (profesional) y no el contenido;
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende;
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas;
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo;
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- Favorecer la autonomía de los individuos;
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

El aprendizaje a través de casos, problemas, proyectos, simulaciones, etc. así como la evaluación de los procesos y resultados asociados a este tipo de trabajo, facilitan el mantenimiento de estas características.

6. Implicaciones para la formación del profesorado

Podemos considerar que la formación psicopedagógica del profesorado universitario llevada a cabo en los últimos años ha estado orientada a una enseñanza centrada en el aprendizaje, y ha incorporado los elementos que se requieren para la formación con un enfoque competencial.

La planificación de la docencia con el enfoque de diseño curricular; la comprensión de los procesos de aprendizaje y el adecuado tratamiento de los elementos más influyentes; las metodologías de problemas, casos, proyectos, etc.; la evaluación como componente formativo del currículo y las técnicas

de *evaluación auténtica*; etc. forman parte de la mayoría de los programas de formación para el profesorado universitario.

Asimismo el enfoque y estilo de esta formación, las modalidades metodológicas utilizadas, compartidos en distintos seminarios y encuentros científicos sobre el tema, revelan un enfoque cada vez más coherente con los principios psicopedagógicos que se defienden.

Por consiguiente, el enfoque competencial no demanda un cambio drástico en la formación que se viene realizando, sino más bien la intensificación y ampliación de la misma, junto con un enfoque marcadamente reflexivo, abierto y dialogal.

Barnett (2001) propone una serie de cualidades en las experiencias que la educación superior debe aportar, aplicables tanto al diseño curricular de las titulaciones como al diseño curricular de la formación del profesorado. En ambos casos fomentarán un enfoque que supere el academicismo y el operacionalismo anteriormente mencionados y una formación que favorece la satisfacción de las demandas sociales y la profesionalización de la tarea académica. En definitiva, el enfoque profesionalizador demandado a la universidad y la profesionalización docente comparten potencialidades y limitaciones. Deben ser experiencias que alienen:

- La reflexión sistemática sobre las propias acciones.
- La reinterpretación de las situaciones presentadas, dándole al currículo el carácter de un conjunto de posibilidades más que de normas.

Referencias

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

CRUE (2000a). "Universidad agente socia". Informe Universidad 2000, pp. 91-143. Disponible en Web:
<http://www.crue.org/>.

CRUE (2000b). "Difusión del conocimiento: formar para aprender". Informe Universidad 2000, pp. 145-200. Disponible en Web:
<http://www.crue.org/>.

- Un diálogo genuinamente abierto, al que se le presta atención y en el que se participa.
- La adhesión a las reglas del discurso racional junto al reconocimiento de que las reglas son convenciones susceptibles de ser cuestionadas.
- La disposición para desarrollar argumentos para la coevaluación.
- La apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques.
- El desarrollo y la expresión de una perspectiva escéptica.
- La evaluación continua del propio aprendizaje.
- La comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento en situaciones pragmáticas, incluyendo una evaluación ética.

7. En conclusión

La reflexión de cada implicado; la reinterpretación de las demandas recibidas por la universidad; el diálogo entre los diferentes agentes; una evaluación argumentada, rigurosa y válida; junto con la comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento construido sobre el tema que nos ocupa, constituyen excelentes recomendaciones para incorporar nuevos enfoques a la enseñanza universitaria y para tomar las mejores decisiones sobre el modo de hacerlo. Una evaluación ética del proceso es la garantía de calidad del mismo, el antídoto para las resistencias estériles y la oportunidad de generar estrategias que den forma a las resistencias constructivas.

CRUE (2000c). Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices. Disponible en Web:
<http://www.crue.org/>

Ministros Europeos de Educación (1999). Declaración de Bolonia. En: *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999*. Documento de información y debate. Madrid. Secretaria General del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en Web:
<http://www.udg.es.europa>.

Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, pp. 35-55.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en Web:
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.

Perrenoud, P. (2004). *L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Girona: Actas del 3er Congrés Internacional: Docència Universitària i Innovació.

Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en Web:
<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/648Posada.PDF>

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF.

Rial, A. (2003). Adecuación de los títulos universitarios a los perfiles ocupaciones del mercado de trabajo. Ponencia presentada en el Seminario La universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional. Murcia.:Disponible en Web:
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/1211254.asp>

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Disponible en Web:
http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.