

LAS COMPETENCIAS, INSTRUMENTO PARA UN CAMBIO DE PARADIGMA

Manuel Poblete Ruiz, Universidad de Deusto

Resumen

El concepto de competencia surgió en la década de los setenta, como respuesta a un cambio en el ámbito económico, industrial y laboral. Existía la necesidad de reconvertir la mano de obra en función del nuevo mapa profesional-laboral.

Fue, pues, adoptado en el contexto de la capacitación profesional, pasando a ser, en la actualidad, un factor clave del cambio en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello el concepto mismo de competencia ha evolucionado a través de diversos modelos y planteamientos, convirtiéndose en uno de los dos puntos clave para el logro de la Convergencia Europea, que son los créditos en ECTS y las propias Competencias.

La Competencia viene a ser un concepto integrador, cuya aplicación supone un cambio coperniquiano en la docencia. Se marcan de nuevo los territorios y se redefinen los roles. Hay que pasar de una Enseñanza administrada de manera asimétrica a una Enseñanza-Aprendizaje, que logre hacer al estudiante responsable de su aprendizaje y del profesor, un facilitador del mismo.

La adquisición de competencias es clave en el nuevo paradigma educativo, con el fin de lograr una transferencia de las mismas al ámbito profesional y a la sociedad en general. Para ello conviene tener una concepción unívoca sobre las competencias, organizar los recursos para su desarrollo y evaluarlas.

INTRODUCCIÓN

Cuando hace unos años comencé a trabajar en el equipo de Innovación de la Universidad y se me encomendó la Coordinación del Proyecto de Competencias, me planteaba la realidad de las competencias como un nuevo paradigma, ya que suponía para mí una nueva terminología, una forma de pensar diferente y unas nuevas normas de actuación (Poblete, 2004). Hoy creo que las competencias son una herramienta para llegar al nuevo paradigma, que es la educación planteada desde el estudiante y no desde el profesor.

Diseñar un programa de enseñanza desde el profesor, con el convencimiento de que la ciencia (los datos, la información, el conocimiento, la sabiduría) (Pressman, 1995) estaban en su poder. Organizar la administración de datos y saberes de cara a los alumnos con el fin de que éstos los captasen, entendiesen y “devolviesen” en su momento para ser calificados. Este era el paradigma. La planificación, la gestión en el aula, la evaluación, obedecían a unas normas muy estandarizadas.

Realizar un programa contando con que el estudiante tiene datos, que él puede lograr informaciones y es capaz de, ayudado, elaborar conocimientos, que, compartidos formarán parte de una nueva cultura, que se convertirá en sabiduría.

Hacer al estudiante responsable de su aprendizaje, ayudarle a prepararse para que se inserte en la sociedad no como un profesional gran conocedor de lo suyo, sino como un profesional ciudadano capaz de resolver problemas en un área determinada, exige unos comportamientos distintos a los de nuestra práctica docente.

Me impresiona y, al mismo tiempo, me estimula, estar en este X Simposio del SEIEM ante un colectivo de profesores centrados en una de las especialidades científicas más antigua, si no la que más; básica para otras (es posible que para todas) disciplinas científicas y profesionales y avanzadilla junto a las innovaciones tecnológicas de última generación.

También para vosotros, como docentes, suponen un cambio de paradigma los comportamientos que se nos exigen en el marco de la Convergencia Europea para una ajustada integración en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, cuya apertura oficial tenemos a cuatro años vista.

CONTEXTUALIZACIÓN

La realidad es compleja y resumir en unos pocos tópicos el momento en que se da el actual proceso de cambio es difícil y puede resultar simplista. Nos limitaremos a apuntar los que consideramos más importantes y evidentes en relación con el tema que nos proponemos desarrollar.

Los cambios habidos en los distintos ámbitos estas tres últimas décadas han introducido variables muy potentes que han transformado la sociedad y, en concreto, la conexión entre el ámbito universitario y la empleabilidad de los titulados que salen de él. Una de las principales consecuencias ha sido el elevado nivel de exigencia profesional. El centro de gravedad de la empleabilidad se ha desplazado desde la institución al individuo. La seguridad de empleo no debe buscarse en la empresa, institución, administración pública, sino que debe radicar en la valía de cada uno.

Desarrollo de las nuevas tecnologías.

De la mano de las TICs aplicadas a ámbitos del trabajo, de la investigación y del estudio se ha producido un cambio acelerado.

Los continuos avances científicos en astrofísica, biotecnología y genética no son más que una muestra del grado en que una herramienta potente puede favorecer el logro de importantes objetivos, impensables hace tan solo unas pocas décadas. La aplicación de la tecnología a campos muy diversos forman parte del núcleo duro del cambio.

Predominio de la gestión del cambio sobre el cambio mismo.

La fuerza generada por la cadena de causalidad hace que, una vez iniciado el cambio, el pararse sea sinónimo de fracaso. La única manera de evitar el fracaso es aplicar un enfoque sistémico, riguroso y gradual a la organización en desarrollo (Poblete, 2000) y entrar en procesos de innovación y mejora permanente. Y por necesidad, a la persona, elemento básico e imprescindible de la propia organización.

Se ha hecho necesario sustituir el concepto de cambio episódico por el de cambio continuo (Weck y Quinn, 1999), a la hora de intervenir sobre el cambio.

Transformaciones profundas en el ámbito laboral-profesional.

Tanto las innovaciones técnicas y tecnológicas, como la globalización han llevado a considerar el trabajo como centro del empleo y no a la inversa. Con ello se ha flexibilizado enormemente el empleo y se ha diversificado la forma de trabajar. Se ha pasado en poco más de una generación de hacer unos estudios profesionales o universitarios para encontrar un empleo, a prepararse a conciencia para desarrollar un trabajo, sea éste por cuenta propia, por cuenta ajena, presencialmente, a distancia, virtualmente, teletrabajo (Caspar, 1994), a tiempo parcial, por proyectos, etc.

Nuestros padres nos decían: “Estudia para conseguir un buen empleo (para ser empleado de una

gran empresa o institución, si es de la Administración Pública, mejor)” Hoy el mensaje que emitimos los padres a nuestros hijos es: “Estudia algo que te guste y trata de encontrar un trabajo en que desarrolles lo que has estudiado (el trabajo no tiene por qué ser necesariamente de empleado)”.

En este contexto la Universidad debe dar una respuesta adecuada.

LA FUERZA DE LOS PARADIGMAS

Según el diccionario científico, paradigma es el conjunto de hábitos, técnicas, normas metodológicas, ideas filosóficas que, junto con determinadas teorías científicas, dominan en el seno de una comunidad científica (Espasa Calpe, 2003).

Sobre la base de paradigmas se organiza y evoluciona la ciencia. Para Thomas Kühn (1962), epistemólogo y filósofo de la ciencia, un paradigma es un logro de gran importancia, que cambia la manera de hacer ciencia de los que practican las disciplinas afectadas.

Los planteamientos de Copérnico cambiaron, no sólo la concepción científica del Universo, sino también otros aspectos vinculados a la vida y a la ciencia, como en aquel tiempo era la religión. La concepción de la mecánica de Newton, que une Astronomía y Mecánica terrestre constituyéndose en una macrociencia o la que se ha venido a llamar Física Moderna, fue un nuevo paradigma. En esta misma línea, en el reciente siglo pasado Einstein y Plank introdujeron un nuevo paradigma, que “relativiza” las teorías newtonianas.

En estas tres situaciones puestas como ejemplo y referencia, observamos que los paradigmas hacen avanzar la ciencia. Podemos afirmar que contribuyeron definitivamente a desarrollar el conocimiento de la realidad en una dirección y que, al mismo tiempo, significaron la superación de otros paradigmas, que ejercieron tanta o mayor fuerza de resistencia antes de imponerse los nuevos paradigmas.

Los nuevos paradigmas suelen partir de hallazgos parciales, a veces fortuitos (por “serendipity”), pero llegan a constituirse de forma radical y, en el proceso de cambio, ejercen un gran poder mediante la asociación innovación-resistencia que debe dar lugar a una alternativa que siempre será diferente a la del punto de partida.

En el pasado, el choque de paradigmas ha llegado a producir hasta ejecuciones en la hoguera y no siempre en sentido figurado. También es cierto que hablamos de paradigmas que han logrado imponerse. Sin embargo, no pasan a la historia otros, por no haber sido lo suficientemente fuertes para vencer la resistencia de viejos paradigmas.

Si aplicamos el concepto de paradigma a nuestro campo profesional, hay paradigmas que proporcionan métodos de éxito, útiles para entender bien una ejecutoria profesional, para identificar problemas, para establecer límites, para interpretar la realidad, para generalizar. Todos ellos tienen un efecto positivo, aportando seguridad desde el punto de vista intelectual y desde el punto de vista práctico. También tienen todos ellos un aspecto limitativo de constituirse en manera única de interpretar la actualidad y, por tanto, de actuar.

SUPUESTOS DEL ANTERIOR PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	SIN EMBARGO, LA REALIDAD ES QUE...
El profesor lo sabe todo.	El profesor sabe mucho (no todo) acerca de la materia que imparte. Debe estar en continuo proceso de aprendizaje. Hay aspectos de la realidad en que el estudiante sabe más que el profesor.
El profesor es responsable de la enseñanza.	El profesor es corresponsable del proceso enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad del aprendizaje es del estudiante.
El alumno es una “tabla rasa”, no sabe nada sobre la materia que se imparte en clase.	El estudiante sabe muchas cosas con las que hay que conectar las nuevas enseñanzas. Algunas cosas de las que sabe están relacionadas con el contenido de la asignatura.
La clase homogeneiza las individualidades de los alumnos. La enseñanza se adapta a la “producción en serie”, emblema de cualquier proceso productivo.	Los estudiantes son “diversos”. Cada uno tiene sus conocimientos, sus previos y sus intereses.
La información, la ciencia, la sabiduría, la aplicación proceden exclusivamente del profesor.	Hay estudiantes capaces, al menos, de manejar medios técnicos con gran destreza y saben buscar informaciones de otras fuentes.
La presentación de la información corresponde con el proceso de aprendizaje del estudiante.	Cada estudiante tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje.
El profesor mediante el examen cierra el circuito de la transmisión de información. El profesor comprueba la información devuelta por el estudiante, lee y califica, cerrando el circuito.	El profesor debe evaluar no sólo el resultado del proceso de aprendizaje, sino su desarrollo (de la misma manera que la calidad del producto no se controla y evalúa al final del proceso, sino que “se hace” durante todo el proceso).

Cuadro 1: Supuestos y realidades (I)

SUPUESTOS DEL ANTERIOR PARADIGMA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA	SIN EMBARGO, LA REALIDAD ES QUE...
El registro memorístico del estudiante en un examen se corresponde con la calidad de su proceso de aprendizaje.	La memoria es una aptitud importante en los procesos de aprendizaje y forma parte de algunas competencias. Ni es lo esencial del aprendizaje, ni constituye una competencia.
El contexto es independiente del proceso de aprendizaje.	El estudiante, como agente responsable de su aprendizaje y como persona que es no puede abstraerse del contexto en que vive, ni de las metodologías didácticas que se empleen.

Cuadro 2: Supuestos y realidades (II)

Estos tópicos nos llevan a representar gráficamente un primer paradigma de la siguiente manera:

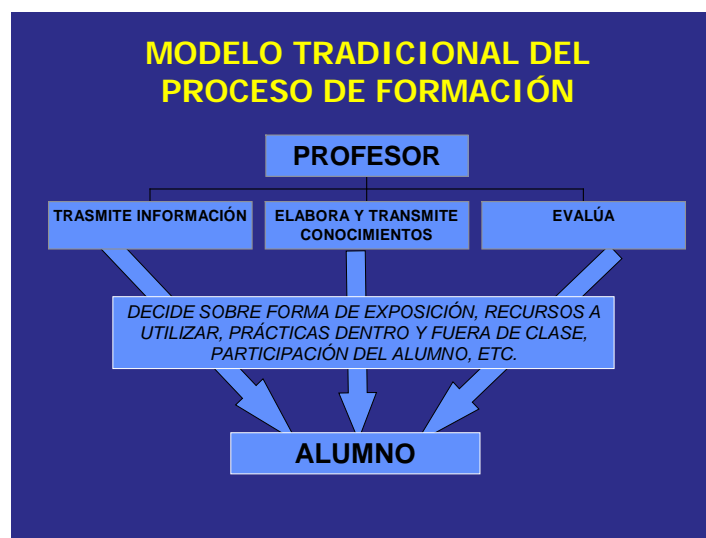


Gráfico 1: Modelo tradicional de enseñanza.

Un segundo modelo, que responda mejor a la realidad actual en que el receptor de la enseñanza y su contexto ha cambiado sustancialmente puede ser:

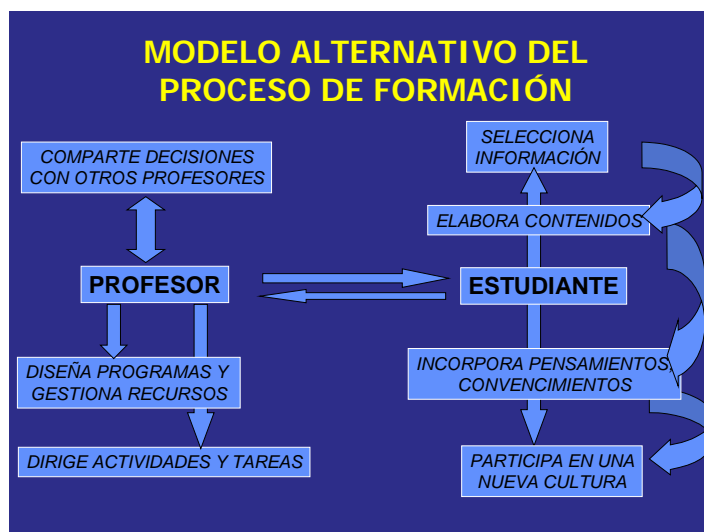


Gráfico 2: Modelo alternativo de enseñanza.

Ante la entrada en el EEES hay países que lo tienen más fácil que otros. El modelo anglosajón de enseñanza superior está más en consonancia con los nuevos requerimientos de la Convergencia Europea que el modelo napoleónico de universidad que ha sido nuestro paradigma. Paradójicamente, éste supuso una ruptura con una tradición de universidad europea en que era más frecuente que ahora estudiar en la Sorbona, completar estudios en Salamanca, ser lector en Tübinga y profesor en Coimbra, “ En aquellos tiempos los estudiantes y los académicos solían circular libremente y difundían sus conocimientos por todo el Continente” (Declaración de la Sorbona, 1998).

Einstein decía que es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio. Sin elevar el prejuicio a la categoría de paradigma, hemos de reconocer que ambos tienen en común una gran fuerza de fijación y de resistencia al cambio.

Toda la grandeza y todas las restricciones que presenta un paradigma podemos aplicarlas a la forma de organizar una parte de la realidad humana en el medio laboral-profesional como son las competencias.

Desde mediados de la pasada década se habla con fuerza de las competencias profesionales. Parecen alumbrarse en torno a este concepto nuevos modelos y enfoques. El enfoque de las competencias ha surgido en el mundo del trabajo, más concretamente en el ámbito del empleo. Desde un enfoque funcional de adaptación del individuo al perfil del puesto de trabajo.

Se ha comprobado que el enfoque de competencias aporta soluciones (así ha sucedido en el dominio de la formación profesional), no sólo a la hora de encajar persona/puesto de trabajo, sino que también se ha tenido en cuenta el saber estar y la integridad de la persona en diversas y cambiantes situaciones, se ha deducido que no es solamente una cuestión de formación complementaria para la adaptación, sino un planteamiento que va más allá de la formación en una especialidad laboral.

Se ha creado la necesidad de rediseñar en parámetros de competencias la educación de la persona con proyección, no sólo en el mundo laboral, sino en la vida toda. La Universidad, los Colegios y Escuelas en países más desarrollados incluyen en sus proyectos curriculares la educación en competencias. Es más diseñan los programas de enseñanza por competencias.

Es la posibilidad de que profundicemos en que el Homo Competens es una realidad que puede hacer evolucionar la consideración y actuación de la persona en la sociedad y puede representar una etapa de cambio y consolidación de un mejor estar y ser de la persona en la vida.

EJEMPLO DE LO DICHO

En 1999 la Revista de Management de los Ingenieros USA publicó el resultado de un estudio sobre competencias demandadas por las empresas a los Ingenieros que forman parte de sus plantillas. Según los criterios aprobados por el Comité de Acreditación para Ingeniería y Tecnología (ABET), organismo acreditador de los programas de Ingeniería de las Universidades USA. Dichos programas deben demostrar que sus titulados tienen 24 competencias básicas, según el listado que se presenta más abajo.

Se realizaron entrevistas a unos sesenta supervisores de ingenieros, preguntándoles qué importancia atribuyen a dichas competencias en el trabajo diario de sus subordinados.

El resultado queda reflejado en el siguiente cuadro:

ORDEN	COMPETENCIA	% EXTREMADAMENTE IMPORTANTE
1	EFICACIA EN LA RESOLUCION DE PROBLEMAS	73
2	USO DE COMPUTADORAS	73
3	ESFUERZO Y LUCHA PARA ALCANZAR OBJETIVOS	72
4	ALTO NIVEL ETICO Y PROFESIONAL	72
5	INNOVACION	70
6	APLICACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGIAS	63
7	SABER ESCUCHAR	58
8	TRABAJO EN EQUIPO	57
9	EFICACIA EN LA TOMA DE DECISIONES	54
10	CAPACIDAD DE APLICAR LO APRENDIDO	52
11	COMUNICACIÓN ORAL	48
12	MANEJO Y SOLUCION DE PROBLEMAS COMPLEJOS	46
13	APERTURA MENTAL Y ACTITUD POSITIVA	45
14	TRABAJO EN AMBIENTE INTERCULTURAL	42
15	COMUNICACIÓN ESCRITA	40
16	COMPRESION BASICA DE LAS MATEMATICAS	36
17	GESTION DE PROYECTOS	30
18	COMPRESION BASICA DE LA CIENCIA	18
19	AMPLIOS CONOCIMIENTOS DE INGENIERIA	17
20	ANALISIS ECONOMICO	15
21	COMPRESION DE LA ECONOMIA MUNDIAL	12
22	ESTRATEGIA DE NEGOCIOS Y GESTION	10
23	COSTES Y CONTABILIDAD	8
24	CONOCIMIENTOS PROFUNDOS DE INGENIERIA	7

Cuadro 3: Selección de competencias para Ingenieros.

En la parte derecha de la tabla se ha incorporado el porcentaje de entrevistados que consideran extremadamente importante la competencia.

Llama poderosamente la atención que las diecisiete primeras competencias apuntadas son competencias genéricas, es decir, como describiremos más adelante, competencias aplicables también en otras profesiones y circunstancias. En decimotercero y posteriores lugares aparecen competencias específicas o de carga estrictamente técnico-profesional, elegidas como extremadamente importantes por menos del 20% de los evaluadores, responsables en activo de los ingenieros sujetos a consideración.

En Europa esta evidencia se traduce en que “para poder existir y sobrevivir en una sociedad cada vez más compleja y dinámica, las personas no sólo precisan cualificaciones técnicas, sino también aquellas competencias, que les permitan afrontar situaciones en proceso de cambio y requisitos impredecibles” (CEDEFOP, 1999).

En la vida diaria se ofrecen puestos de trabajo, a través de prensa, en que se exigen como requisitos imprescindible que los candidatos, además de la titulación, sepan trabajar por objetivos, sean creativos, innovadores, estén capacitados para realizar presentaciones en público, se comuniquen bien, sean capaces de trabajar en equipo y, a veces, de crear y dirigir equipos de trabajo, etc. Y lo más llamativo es que las entrevistas de selección de personal dedican más tiempo a comprobar que se tienen esas “competencias” a que se conocen algoritmos, teoremas, leyes, programas, modelos, teorías, autores, etc. que demuestren el dominio de la especialidad. Simplemente o se suponen o son susceptible de más fácil aprendizaje que las consideradas competencias genéricas.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA

La crisis mundial de los años 70 propició un desarrollo y difusión del enfoque sobre lo que hoy llamamos competencias. La situación caótica desde el punto de vista laboral en que se había sumido la sociedad hizo replantearse el concepto de “especialización” hasta entonces clave de la formación profesional. La formación de especialistas fue una respuesta a la demanda de mano de obra que generó la Revolución industrial y posteriores planteamientos de la Organización científica del trabajo, como la producción en serie (Taylor, 1911).

Nacimiento de la nueva acepción de competencia.

A partir de los hallazgos de McClelland (1973) que llegó a demostrar que la inteligencia evaluada mediante el rendimiento académico no es un factor que correlacione con el éxito en la vida, con el desarrollo de las sociedades, se elaboró el concepto de competencia como conjunto de características que subyacen en la personalidad con una relación causal con resultados superiores de actuación.

McClelland (1973), cambió los análisis tradicionales centrados en aspectos del trabajo, como cronometraje de tiempos, posturas, etc. hacia el análisis de las competencias que el trabajador desempeñaba en él. Sustituyó el análisis de aptitudes y capacidades por el análisis de los desempeños profesionales. McClelland criticó la insuficiencia del análisis de los conocimientos, aptitudes y actitudes como predictores del desempeño laboral. Subrayó la necesidad de prestar más atención a los desempeños de éxito, como punto de partida de un análisis que permitiera considerar otras variables. Centró la definición del puesto de trabajo en función de las características y conductas de las personas con un desempeño de éxito en el trabajo.

Para ello, McClelland (1968) utilizó muestras representativas de trabajadores con rendimientos superiores y trabajadores con rendimientos medios, a fin de determinar las características personales asociadas al éxito.

A partir de la técnica de entrevista sobre incidentes críticos (Behavioural Event Interview, BEI)², analizó temáticamente las transcripciones literales de las BEI de ambos grupos y describió las conductas que mostraban los encuestados de actuación superior.

Estas conductas estaban ausentes en los trabajadores de actuación media. Las diferencias temáticas observadas podían traducirse en definiciones codificables y podían ser interpretadas de forma fiable por observadores entrenados.

De Hamel & Prahalad (1995), procede el concepto de core competencies, que son las competencias centrales, no periféricas, que tienen altísima correlación con el éxito en el desempeño profesional.

El aprendizaje es el único recurso infinitamente renovable. Nadie es capaz de comprar o copiar la capacidad de aprender de una persona o de un colectivo (Senge 1999).

En esta misma dirección trabajó Levy-Leboyer (1997) definiendo las competencias como comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras y las hacen más eficaces en unas determinadas situaciones.

El concepto de competencia está condicionado por el enfoque y modelo que cada autor va adoptando, con una tendencia más funcional, más conductual o más constructivista. Así en un primer momento predominaron los enfoques conductuales, fijándose en los comportamientos que tenían los profesionales más aptos, más competentes en el puesto de trabajo (McClelland, 1968).

Más adelante, queriendo gestionar, desde las empresas, dichas competencias se produjeron los enfoques funcionales o comportamientos que podían responder a las demandas de los perfiles profesionales de los puestos de trabajo.

Desde el ámbito de la enseñanza el enfoque de las competencias no puede ser el mismo y surgieron los planteamientos constructivistas refiriéndose a los comportamientos que resolvían eficazmente, con competencia, los problemas en el entorno cambiante en que se daban.

² El BEI combina el método de incidencias de Flanagan (1954) y el Test de Apercepción Temática (Thematic Apperception Test, TAT).

Podemos ver reflejados los tres enfoques en el siguiente cuadro sinóptico:

COMPARACIÓN DE LOS ENFOQUES SOBRE COMPETENCIAS			
	ANÁLISIS FUNCIONAL	ANÁLISIS CONDUCTISTA	ANÁLISIS CONSTRUCTIVISTA
DEFINICIONES	En función de niveles de rendimiento a desarrollar convenidos por la Organización	En función de investigación realizada sobre los mejores ejecutores	En función de Investigación sobre procesos de aprendizaje ante disfunciones
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Basados en resultados	Orientados a resultados	Derivados de respuestas en el aprendizaje
PROCESO	Competencia ocupacional	Educacional	De aprendizaje
ESPECIFICACIONES	En función de conveniencia de la Organización	En función del rendimiento superior definido en la investigación	En función de rendimiento logrado en el trabajo
PRODUCTO	Competencias duras	Competencias blandas	Competencias contextuales

*HETCHER (1992)

Cuadro 4: Comparación de los diferentes enfoques sobre competencias.

En esta línea la Universidad de Deusto ha adoptado la siguiente definición de competencia (2002). Cuando los integrantes de la Comunidad Universitaria hablamos sobre competencia entendemos, de manera unívoca lo siguiente:

“Competencia es la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores”.

Esta definición no se limita a un enfoque conductual y, por tanto, centrado en el rendimiento, sino que trata de implicar las variables de la personalidad que intervienen en su desarrollo, tanto conocimientos, habilidades y destrezas, como motivaciones, actitudes, intereses y valores (Boyatzis, 2002). Así queda reflejado en el gráfico siguiente.



Gráfico 2: Concepto integrado de competencia (Poblete, 2003).

Los valores, actitudes e intereses constituyen el “núcleo duro” de las competencias, dan sentido a las mismas. Los valores no son fáciles de detectar y medir. Si alguna posibilidad existe de ello es relacionándolos con las competencias de manera coherente, explicitando el recorrido que existe desde las competencias hasta los valores específicos (Boyatzis, 2002).

Así como no se puede acreditar que existe competencia, si no se puede evaluar, es decir, si no existen evidencias de su existencia a través de su puesta en práctica en la realidad laboral o académica (aproximando ambas realidades), la actuación en la práctica profesional, estudiantil o social está influida por el entorno, del que no es ajeno el cómo se desempeña competencia.

La competencia es un constructo complejo, pero comprensible y diferenciable de los elementos implicados en ella. Falta todavía desarrollar investigación en torno a las competencias. Será muy útil para consolidar el paradigma sobre el que estamos reflexionando realizar investigaciones que vayan consolidando un cuerpo disciplinar con rigor.

Características de las competencias.

Aceptando la definición dada de competencia o la que asuma cada comunidad universitaria conviene tener en cuenta los requisitos que debe reunir el concepto (y la realidad) de competencia:

Ledford (1995), propone una lista de características de las competencias

- Son transferibles de un puesto a otro, de una actividad a otra.
- Son una consecuencia de la experiencia.
- Deben ser demostrables mediante evidencias de buenas prácticas.

Para Levy-Leboyer (1997) las características de las competencias son:

- Están ligadas a una tarea o actividad determinada.
- Son una consecuencia de la experiencia.
- Constituyen conocimientos articulados y automatizados.
- Las competencias indican el nivel de potencial que tiene la persona para el desempeño.

Montebello (2001) muestra un enfoque similar al de Ledford estableciendo que una competencia:

- Requiere conocimientos, aptitudes y/o habilidades que afectan al desempeño.
- Esta correlacionada con el desempeño.
- Puede ser evaluada con medidas estándar.
- Puede ser mejorada.

Como se verá, existe cierta convergencia en las características mencionadas por los diferentes autores. Aceptado esto, que ayudará a seleccionar la definición de competencia que mayor significancia y consenso procure, se ha llegado a realizar unas diferencias, según el tipo de competencia.

Clasificación de las Competencias

Mertens (1997) clasificó las competencias en tres tipos:

- *Genéricas*, relacionadas con los comportamientos y actitudes profesionales propios de diferentes ámbitos.
- *Específicas*, relacionadas con los aspectos técnicos directamente relacionados con una ocupación específica y no son tan fácilmente transferibles a otros contextos profesionales.
- *Básicas*, que se adquieren en la formación básica y que permiten el acceso a un determinado puesto de trabajo.

El Proyecto Tuning (2000) en el que se integran unas 150 universidades europeas, con el fin de orientar el acceso al Espacio Europeo de Educación Superior, adopta la nomenclatura de Mertens y clasifica las competencias en específicas y genéricas. Prescinde de las básicas.

Las competencias específicas se relacionan con los conocimientos y prácticas concretos de cada área temática, titulación o carrera (utilización de aplicaciones informáticas de análisis estadístico, realización de planos, programación en Cobol, extirpación quirúrgica del apéndice, etc.) y aquéllas que pueden considerarse genéricas o transversales. Se requieren en el ejercicio cualquier titulación o carrera y se consideran importantes por ciertos grupos sociales (comunicación verbal y escrita, pensamiento analítico y sistémico, resolución de problemas, creatividad, etc.).

Las competencias genéricas se clasifican, a su vez, en tres tipos de competencias:

- *Instrumentales* que se definen como competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen las cognitivas, las metodológicas, las tecnológicas y las lingüísticas.
- *Interpersonales* que se definen como competencias sociales relacionadas con las

habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso ético/social. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y la cooperación.

- *Competencias sistémicas*: son las que conciernen a los sistemas como totalidad. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

Las competencias que posee cada persona están en diferentes niveles de dominio. Sin embargo, independientemente del nivel de dominio que la persona tenga de la competencia tendrá que demostrarla “en base a lo que hace” en la práctica. Se hace necesario incluir el concepto de evaluación de las competencias y lo que ello implica.

Listado de competencias

Fueron importantes los esfuerzos realizados por McClelland, que con McVer (1979) propuso un primer listado de competencias genéricas o transversales:

- Pensamiento crítico,
- Planificación,
- Relaciones Interpersonales,
- Iniciativa,
- Creatividad,
- Perseverancia/Tenacidad,
- Liderazgo,
- Confianza en sí mismo,
- Liderazgo,
- Persuasión/Influencia,
- Autocontrol.

McClelland se limita a las competencias genéricas, porque supone que las competencias específicas están definidas e implícitas en cada perfil profesional y es muy difícil recoger un listado exhaustivo de todas las competencias, a no ser que se haga profesión por profesión como se realiza en los libros blancos sobre las titulaciones de la ANECA.

Por otra parte, abundan los listados de competencias originados bien por especialistas en el tema de las competencias: Boyatzis (1981), McCauley (1989), bien por organizaciones empresariales como el Club Europeo de la Calidad o la Fundación Universidad-Empresa (1999), bien por Universidades, como Sheffield-Hallam (2000), Luton (2000), Deusto (2002), etc.

Los libros blancos de las titulaciones elaborados en España durante estos últimos años toman en cuenta el listado de competencias del Proyecto Tuning como material base de trabajo. El cuadro de Competencias genéricas, adaptado por Villa y Poblete (2001) es el siguiente:

CUADRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS		
INSTRUMENTALES	COGNITIVAS	PENSAMIENTO: REFLEXIVO, LÓGICO, ANALÓGICO, ANALÍTICO, SISTÉMICO, CRÍTICO, CREATIVO, PRÁCTICO, DELIBERATIVO Y COLEGIADO.
		METODOLÓGICAS
	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
	TOMA DE DECISIONES	
	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE (EN EL MARCO PEDAGÓGICO, ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE)	
	PLANIFICACIÓN	
	TECNOLÓGICAS	PC, COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO
		UTILIZACIÓN DE BASES DE DATOS
	LINGÜÍSTICAS	COMUNICACIÓN VERBAL
		COMUNICACIÓN ESCRITA
		MANEJO DE IDIOMA EXTRANJERO
	INTERPERSONALES	INDIVIDUALES
DIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD		
RESISTENCIA Y ADAPTACIÓN AL ENTORNO		
SENTIDO ÉTICO		
SOCIALES		COMUNICACIÓN INTERPERSONAL
		TRABAJO EN EQUIPO
		TRATAMIENTO DE CONFLICTOS Y NEGOCIACIÓN
SISTÉMICAS	ORGANIZACIÓN	GESTIÓN POR OBJETIVOS
		GESTIÓN DE PROYECTOS
		ORIENTACIÓN A LA CALIDAD
	CAPACIDAD EMPRENDEDORA	CREATIVIDAD
		ESPÍRITU EMPRENDEDOR
		INNOVACIÓN
	LIDERAZGO	ORIENTACIÓN AL LOGRO
		LIDERAZGO

Cuadro 5: Organización de las Competencias.

Evaluación de las Competencias

La evaluación de competencias es un proceso para valorar formalmente la conducta que demuestra el dominio de la competencia en cuestión y proporcionar una retroalimentación al estudiante, con el fin de que pueda hacer ajustes en la misma (Grados, Beutelspacher y Castro, 1997).

Según Levy-Leboyer (2000) la evaluación del desempeño de la competencia permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las competencias, así como las conductas que se requieren para poder alcanzar las metas propuestas. Por otra parte, ofrece la oportunidad de adquirir nuevas competencias.

Para evitar o minimizar los errores de las evaluaciones Grados, Beutelspacher y Castro (1997) proponen un programa formación para la evaluación, donde se debe entrenar a los evaluadores/profesores, enseñándoles técnicas diversas, con los objetivos y limitaciones correspondientes. Dicha capacitación deberá abarcar aspectos tales, como comunicación, motivación y adaptación a la diversidad, que pueden trabajarse en dinámicas de grupo y con herramientas diseñadas “ad hoc”.

En este sentido las competencias se presentan como un instrumento potente para el cambio del paradigma que supone la educación de la persona en toda su integridad.

La formación, tanto universitaria como profesional, debe tener en cuenta para su organización tres conceptos derivados de la realidad actual: flexibilidad, movilidad y trasferibilidad (Nishoh y Strenmer, 1998).

Este planteamiento debe llevar a las Instituciones docentes a tener en cuenta a la hora de programar sus actuaciones los mencionados conceptos, que harán pasar la actual prioridad de impartir conocimientos a un lugar dado por “supuesto”, necesario, pero secundario.

Por otra parte, deberá pasarse del concepto social de Instituciones docentes a espacios docentes, ya que la trasferibilidad no se realiza solamente desde la Institución a la Organización a través de la persona. La Escuela, la Universidad no son los únicos centros de aprendizaje. La persona puede aprender en y de todos los ámbitos en que vive y debe estar en un proceso continuo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje vertical y horizontal.

KEY SKILLS Y CORE COMPETENCIES

Hamel y Prahalad (1995) defendieron y trataron de demostrar durante la década de los años 90, que un número reducido de competencias (para ellos Core Competencies) eran la explicación del éxito de las organizaciones.

Se basaron en tres criterios para identificarlas:

- Proporcionan acceso a una gran variedad de mercados.
- Prestan una contribución significativa a lo que el cliente final percibe como beneficio.
- Son difíciles de imitar para los competidores.

Estos trabajos a nivel de management y gestión empresarial han tenido, en paralelo, un análisis y aplicación en el ámbito de la enseñanza.

Muchas universidades anglosajonas, han desarrollado el concepto de “key skills” o competencias clave para el desarrollo de la persona y del futuro profesional con éxito en su vida.

Las condiciones para que las competencias sean seleccionadas como key skills son las siguientes. Que sean competencias,

- Multifuncionales: ayuden a satisfacer diferentes demandas que a la persona se le presentan a diario de tipo personal y social. Se necesitan para lograr metas importantes y para resolver problemas en diversos contextos.
- Transversales: Sean válidas y utilizadas en diferentes ámbitos de la existencia (personales, familiares, sociales, laborales, políticos).

- Con alto nivel de complejidad mental: Que supongan autonomía de pensamiento, capacidad para reflexionar y distanciarse de los procesos de socialización y de las propias conveniencias, con el fin de generar una forma de pensar propia.
- Multidimensionales: Contengan un estilo o forma de hacer las cosas, un sentido analítico y crítico, habilidades comunicativas y sentido común.

Entre ellas se incluyen:

- El pensamiento crítico y reflexivo.
- La utilización de las TICs.
- El trabajo en grupos heterogéneos. (OECD, 2000)

Otros expertos añaden:

- La orientación al aprendizaje.
- La comunicación.
- La aplicación del pensamiento matemático.
- La resolución de problemas.

Estas vienen a ser las key skills, cuyo desarrollo incluyen buen número de curriculums universitarios anglosajones (University College London, Middle Tennessee State University, University of Central Lancashire, Toronto University, etc.).

Como puede comprobarse, todas ellas están incluidas en el listado en que se ha basado tanto el Proyecto Tuning como los libros blancos de la ANECA. Sin embargo, aún no se ha producido en nuestro país la oferta de estas competencias clave, diferenciada de las carreras universitarias. Parece ser que nuestra universidad prefiere incorporar las competencias al currículo de cada titulación, en función del perfil o perfiles académico-profesionales que se identifiquen.

Al ser las Competencias una pieza clave para la Convergencia Europea (junto a la implantación del ECTS, estrechamente ligado al desarrollo y evaluación de las propias Competencias) subrayaremos, a continuación, las principales dificultades con que nos estamos encontrando, al introducir en los currícula académicos las competencias genéricas.

PRINCIPALES DIFICULTADES DEL PROCESO DE CONVERGENCIA

La apuesta por la Convergencia Europea a nivel de país y a nivel de Universidad es clara. Sin embargo, existen serias dificultades en el camino.

El bajo reconocimiento de la labor docente.

Incorporar las competencias al currículo exige una revisión a fondo de las materias a impartir en la docencia. Existe una gran contradicción entre el esfuerzo docente que reclama el proyecto y el reconocimiento de la docencia. La adaptación al nuevo paradigma requiere formación y dedicación al rediseño de la actividad docente. El respaldo dado por la Ley de Ordenación Universitaria (2001) a la actividad docente ha

disminuido notablemente. Este fenómeno queda reflejado en el cuadro preparado por Valcárcel (2005).

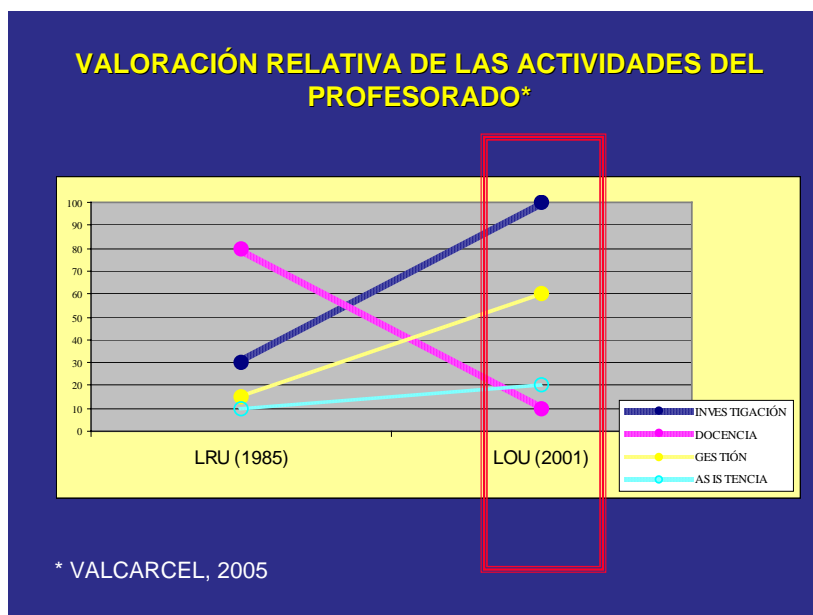


Gráfico 3: Valoración de las actividades del profesor.

Supone una contradicción pedir un gran esfuerzo al profesor por algo que va a tener un reconocimiento mínimo.

Como en tantas ocasiones en que se ha logrado una mejora en la educación, en cualquier ciclo de enseñanza se ha realizado, como explicita Esteve (2000) a costa del profesorado. Las dotaciones presupuestarias o no se han tenido en cuenta o han sido escasas. Esperemos que en esta ocasión, al ser iniciativa comunitaria se dote al sistema de recursos técnicos y económicos suficientes. Entre ellos deben estimarse los recursos necesarios para motivar y reconocer a “los voluntariosos”, a “los de siempre”, que por vocación o por responsabilidad realizan la inversión de tiempo y esfuerzo a sus expensas. De una vez hay que reconocer y hacer cundir su ejemplo para bien de todo el sistema.

La falta de dotación para formar al profesorado.

Estrechamente relacionado con el punto anterior. Lo que se ha indicado acerca del sistema en general, puede predicarse en un ámbito más reducido en el ámbito local. La autonomía universitaria posibilita la asignación de sus escasos recursos. El ICE, tradicional elemento responsable de la formación del profesorado ha ido perdiendo importancia y, en algunos casos, ha sido puesta en cuestión su supervivencia.

En el momento actual se necesita un elemento dinamizador del cambio exigido en torno a la convergencia. El profesorado necesita formación y apoyo, a nivel de información y sensibilización, de capacitación en nuevas metodologías para el cambio de estrategias docentes y diversas técnicas de evaluación y tutoría.

Si la docencia, en la ley, ha perdido importancia, si no es reconocida de una manera notoria, invertir recursos y energías tiene poco sentido. Si no se mejora el nivel de la

docencia y no se elevan los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Si se apoya casi exclusivamente la investigación del profesorado actual, los futuros profesionales, estudiantes en la actualidad no tendrán mayor nivel como investigadores del futuro, ya que no habrán recibido mayor bagaje para ser buenos investigadores, por la deficiente atención de sus actuales docentes. Con ello entraremos en un círculo vicioso: Mucha investigación hoy en detrimento de la docencia = Pobre investigación mañana por deficiencia en el aprendizaje.

La resistencia al cambio.

El cambio es propio del desarrollo de la naturaleza humana. Pero lo es también aferrarse a sus “seguridades” y sus hábitos. Existen resistencias a todas las instancias. También a nivel de profesorado. Hay profesores que ponen como pretexto la resistencia de los alumnos. Todos sabemos que cuando existe seguridad en sí mismo, cuando es fiable, el profesor ejerce gran influencia en el estudiante. El convencimiento personal y la capacidad de contagio por parte del profesor vence cualquier resistencia.

De decir “La Universidad o el Ministerio o Bruselas dice que...(cosa que a mí también me fastidia)” a plantear “En nuestra sociedad tenemos un reto y, a pesar de las dificultades, vale la pena enfrentarlo, porque vamos a salir ganados todos...”, varía poderosamente el nivel de influencia que se puede ejercer en el estudiante.

Muchas veces el cambio se pretende impulsar con el “ En Europa han decidido. El Ministerio ha sacado una ley. La Universidad nos obliga. No hay más remedio que...”. Sin tener en cuenta un mínimo rigor que exigimos a cualquier trabajo universitario serio, es decir, el contextualizar con cierto rigor. Se transmiten sensaciones, juicios de valor, opiniones poco contrastadas.

Espero que este Simposio, entre otros objetivos consiga aportar ideas a lo largo de su desarrollo para superar esta deficiencia.

La cultura eminentemente individualista del profesor universitario.

La expresión más representativa de esto es la “la libertad de cátedra”. También ese principio, clave en el paradigma vigente debe revisarse y adaptarse, manteniendo todo lo positivo que tiene y librándolo de lo que genera disculpas para resistirse al cambio.

La formación superior por competencias supone la realización de un trabajo colegiado. Si se parte de un o unos perfiles académico-profesionales a los que todos los profesores de una carrera o titulación debemos contribuir, hay tener muy en cuenta la parte que nos corresponde en el desarrollo del mapa de competencias, que hay que elaborar colegiadamente. Se trata más que de coordinar, de colaborar.

Un defectuoso trabajo de los profesores puede sobrecargar al estudiante más allá de los 60 créditos anuales que le son exigibles (1.500 horas mínimas de trabajo en su aprendizaje) o a primar unas asignaturas en detrimento de otras o a solapar y duplicar trabajo en unas competencias o a realizar arbitrariedades en la evaluación, en el caso de que cada profesor decida por su cuenta criterios y técnicas de evaluación o exista poca o desigual claridad informativa, etc.

La falta de recursos.

Puede ser la falta de medios o la inadecuación en la adaptación de espacios para la práctica de nuevas metodologías. La falta de reconocimiento de la dedicación extra del profesorado a la gestión del cambio y a su presencia en un nuevo escenario en que se plantea que el estudiante debe duplicar (por lo menos) su tiempo de trabajo dedicado al aprendizaje. Y este trabajo debe hacerlo previa planificación y bajo el seguimiento y la supervisión del profesor. Esto supone bastante más que una tutoría para resolver dudas.

La ausencia de un auténtico liderazgo del cambio.

Sin pretender caer en generalizaciones, el perfil de los responsables en el ámbito universitario es eminentemente académico, con un estilo burocrático-administrativo. Están en esos puestos de responsabilidad por haber investigado, por haber ejercido la docencia y por haber ocupado puestos de gestión. De una gestión, con carga eminentemente administrativa,

- con poca dosis de influencia,
- con escasa participación (ascendente y descendente) en la toma de decisiones,
- con un trabajo en equipo muy sesgado (reducido a su entorno próximo),
- con tendencia a evitar la crítica de sus colaboradores,
- con tendencia a evitar el tratamiento de los conflictos,
- con un sistema de comunicación “formal”,
- sin conciencia de que los profesores son recursos humanos que hay que cuidar, escuchar, motivar, etc.

Es decir, sin el estilo de liderazgo que demandan las organizaciones cuyo principal (y casi exclusivo) capital son los recursos humanos: el personal docente y no docente.

ELEMENTOS A FAVOR DEL CAMBIO

Sin embargo,

- Buena parte de los estamentos de la Universidad española han asumido que el cambio es inevitable e irreversible, a pesar de la mayor o menor confianza que provoque y todos somos conscientes de que nos jugamos mucho en él.
- La mayor parte de las Universidades se han dotado de aparatos formales para abordar el cambio: Vicerrectores, Vicedecanos de Innovación y Calidad, Coordinadores Pedagógicos, Comisiones de Seguimiento son nuevas figuras que han ido surgiendo en los últimos años. A nivel de organigrama.
- Más allá de esto muchas universidades están asumiendo cambios estructurales, creando aulas no convencionales, dotadas de TICs, desarrollando plataformas pedagógicas para la implementación de programas y la incorporación de materiales educativos diversos, dotando al profesorado de hardware y software, abriendo espacios WIFI en los Campus, etc.
- Para muchos profesores es ya familiar un nuevo lenguaje que comparten con los jóvenes estudiantes con naturalidad: búsquedas por internet, consultas virtuales al profesor y hasta seguimiento de su trabajo de aprendizaje a distancia mediante diferentes formas de tutoría o a través del portafolios electrónico.

- Sobre todo, nuestras universidades cuentan con profesores vocacionales. Constituyen en el ámbito universitario aquellas “minorías activas” de Moscovici (1985), capaces de introducir nuevas ideas, nuevos modos de pensar y actuar. Que en sintonía con este nuevo paradigma modifican actitudes, antiguos modos de pensar y que son competentes. La clave de su eficacia radica en el propio convencimiento, en su perseverancia y en su unión (Doms y Moscovici, 1985).

La universidad no puede permitirse el lujo de desaprovechar ese activo. El poder de influencia lo da no solamente la autoridad formal o el número, sino que también se ejerce desde la convicción que transmiten las minorías debido a su gran coincidencia en valores. Son capaces de implantar nuevos paradigmas y crear cultura que puede acabar predominando (Poblete, 2000).

Si se acierta en hacer coincidir la voluntad de cambio y el convencimiento desde la autoridad formal con el empuje de dichas minorías pueden lograrse avances importantes. No puedo dejar de mencionar como caso ejemplar el de una de nuestras universidades, la de Alicante. Con la creación de las “Redes de Investigación en la Docencia Universitaria” ha logrado implicar en el cambio a 750 profesores en diferentes prácticas de innovación docente (Carrasco, 2006).

Hace cinco siglos las principales Universidades del mundo estaban en Europa, las últimas estadísticas difundidas recientemente en un programa de TV informaban de que entre las veinte principales Universidades del mundo, hay dos europeas: Cambridge y Oxford. Algo tendremos que hacer por estar entre esas veinte.

Confiemos en que, como en otros aspectos de la realidad (infraestructuras, moneda, fronteras, nivel de vida, normalidad democrática, etc.), la Convergencia con Europa nos lleve a estar con otras universidades europeas entre las más importantes del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- BOHLANDER, G.; SNELL, S. y SHERMAN, A. (2001) *Administración de Recursos Humanos*. Thomson Learning, Inc. México. .
- BOYATZIS, R.E. (1982) *The competent manager. A model of effective performance*. John Wiley and Sons. NY
- BOYATZIS, R.E., COWEN, S.S. Y KOLB, D.A (eds)(1995). *Innovation in professional education: Steps on a Journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- BOYATZIS, R.E.(2002): El desarrollo de competencias sin valores es como el sexo sin amor. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18, 2-3, 247-258.
- CARRASCO, V. (2006), *La experiencia de la UA en la adaptación al EEES. Programa de redes de investigación docente*. UNED. Madrid.
- CLUB DE GESTIÓN DE LA CALIDAD (1998): *Mejora en la formación universitaria: sugerencias desde la empresa*. Club de Gestión de la Calidad. Madrid.
- DOMS, M. Y MOSCOVICI, S. (1985). *Innovación e influencia de las minorías en Psicología Social*. Paidós. Buenos Aires.
- FALLOWS, S y STEVEN, CH. (2000): *Integrating Key Skills in higher education*. Kogan Page. Londres.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning educational structures in Europe. Final report phase one*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- GRADOS, J.A.; BEUTELSPACHER, O. y CASTRO, M.A. (1997) *Calificación de Méritos: Evaluación de competencias laborales*. México, Editorial Trillas.
- HAMEL, G. y PRAHALAD, C. (1995). *Compitiendo por el futuro: estrategia crucial para crear los mercados del mañana*. Ariel. Barcelona.
- KÜHN, T. (1962): *The Structure of Scientific Revolution*. University of Chicago Press. Chicago.
- LEVY-LEBOYER, C. (1997) *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Gestión 2000. Barcelona.
- MCCLELLAND, D. C. (1968). *La sociedad ambiciosa*. Guadarrama. Madrid.
- MCCLELLAND, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. en *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- MCLAGAN, P.(1998): La nueva generación de competencias, en *Training & Development Digest*. Pág. 13-20.
- MERTENS, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Cinterfor OIT. Montevideo .
- MIKLOS, T.(1999): *Educación y capacitación basada en competencias*. Limusa. México.

- MITRANI, A., DALZIEL, M.M. y SUÁREZ DE PUGA, I.(1996). *Las competencias. Clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Deusto. Bilbao.
- MONTEBELLO, A. R.: «Effective competency modeling and reporting: a step-by-step guide for improving individual and organizational performance». *Personnel Psychology*. Durham: vol 54, Iss. 4(2001)1034-1037.
- MOSCOVICI, S. (1976). *Social Influence and Social Change*. Academic Press. Londres.
- POBLETE, M. (2000): *Equipos para el cambio en las organizaciones. Aspectos diferenciales*. Tesis Doctoral. Barcelona.
- POBLETE, M.(2003): *La enseñanza superior basada en competencias, en Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. Bilbao: UD.
- POBLETE, M. (2004): *Orientaciones sobre el trabajo de las competencias en la práctica docente universitaria*. Documento interno de la UD.
- POBLETE, M.(2004): “Las competencias, un enfoque paradigmático de la Gestión de los RR.HH”. En *II Simposium de Psicología Organizacional*. Monterrey, Méjico.
- POBLETE, M.(2005): “Estimación de Créditos según ECTS. Aproximación desde un enfoque tradicional del tiempo de enseñanza / Aprendizaje al nuevo sistema de transferencia y acumulación impulsado en la declaración de Bologna”. En, Vicerrectorado de Innovación y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (Coords.), *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- POBLETE, M.(2005): “El Portafolio del Estudiante. Utilización del Portafolios como herramienta de aprendizaje y como estrategia alternativa de evaluación”. En, Vicerrectorado de Innovación y Calidad e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto (Coords.), *I Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Pedagógicas en la Docencia Universitaria*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PRAHALAD. C.K. y HAMEL, G (1990) «The core competence of the corporation». *Harvard Business Review*.
- PRESSMAN, R. (1995). *Ingeniería del software*. Makron Books. Sao Paulo.
- SENGE, P. (1999). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica. Barcelona.
- SPENCER, L.M., MCCLELLAND, D.C. y SPENCER, S.M. (1994): *Competency Assesment Methods. History and State of the Art*. Hay-McBer Research Press. Boston.
- SPITZBERG, B.H. y CUPACH, W.R. (1989): *Handbook of interpersonal competence research*. Springer-Verlag. NY.
- TAYLOR, F. W. (19770). *Management científico*. Oikos-Tau. Madrid. (Publicación original, 1911)
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2001): *Marco Pedagógico. Orientaciones generales*. A. G. Rontegui. Bilbao.

- VARGAS, F. CASANOVA, F. y MONTANARO L. (2001) “El enfoque de competencia laboral”. *Manual de formación*. Cinterfor OIT. Montevideo.
- WEICK.K.E. y QUINN, R.E. (1999). “Organizational Change and Development”. *Annual Review Psychology*, 50, 361-386.
- VILLA, A y AUZMENDI, E.(2003): *Las competencias universitarias en el marco de la unión europea, en Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de educación superior*. UD. Bilbao.
- VILLA, A y POBLETE, M. (2006).”Practicum y Evaluación de Competencias”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada.
- ZINGHEIM, P.K., LEDFORD, G.E.Jr., SCHUSTER, J.R. (1996) «Competencies and Competency Models: Does One Size Fit All?» *ACA Journal*, pg. 56-65