

Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo

Manuel Poblete
M.^a José Bezanilla
Donna Fernández-Nogueira
Lucía Campo

Universidad de Deusto. España.
manuel.poblete@deusto.es
marijose.bezanilla@deusto.es
donna.fernandez@deusto.es
l.campo@deusto.es

Recibido: 22/10/2014

Aceptado: 2/4/2015

Publicado: 16/9/2015



Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige que en el desarrollo de sus titulaciones, las universidades incorporen un enfoque del aprendizaje basado en competencias. Una de las dificultades con las que se encuentra el docente es la incorporación de las competencias genéricas en su materia: cómo planificarlas, trabajarlas y evaluarlas. En este artículo se aporta un instrumento para facilitar al profesorado la integración de la competencia genérica en su asignatura. El instrumento fue aplicado por un grupo de profesores de la Universidad de Deusto mediante una entrevista semiestructurada con el apoyo de un protocolo de valoración y estandarización de las respuestas. Los resultados indican que el instrumento es eficaz, ya que ayuda a los docentes a mejorar la planificación del desarrollo y la incorporación de la competencia genérica en el marco de una asignatura. Asimismo, se observan otros beneficios como la toma de conciencia de la importancia de trabajar las competencias genéricas, así como mejores formas de trabajarlas.

Palabras clave: planificación docente; guía docente; aprendizaje basado en competencias; Educación Superior.

Resum. *Formació del docent en competències genèriques: un instrument per a la seva planificació i desenvolupament*

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) exigeix que en el desenvolupament de les seves titulacions, les universitats incorporin un enfocament de l'aprenentatge basat en competències. Una de les dificultats amb què es troba el docent és la incorporació de les competències genèriques en la seva matèria: com planificar-les, treballar-les i avaluar-les. En aquest article s'aporta un instrument per facilitar al professorat la integració de la competència genèrica en la seva assignatura. L'instrument va ser aplicat per un grup de professors de la Universitat de Deusto mitjançant una entrevista semiestructurada amb el suport d'un protocol de valoració i d'estandardització de les respostes. Els resultats indiquen que l'instrument és eficaç, ja que ajuda els docents a millorar la planificació del desenvolupament i la incor-

poració de la competència genèrica en el marc d'una assignatura. Així mateix, s'observen altres beneficis com la presa de consciència de la importància de treballar les competències genèriques, així com millors formes de treballar-les.

Paraules clau: planificació docent; guia docent; aprenentatge basat en competències; educació superior.

Abstract. *Teacher Training in Generic Competences: A Planning and Development Tool*

The European Higher Education Area (EHEA) requires universities to include a competence-based framework in their degree programs. One of the difficulties teachers find is the incorporation of the generic competences in their class: how to plan, implement and assess them. This study provides a tool for teachers to integrate generic competences into their subjects. The tool was applied by a group of teachers at the Deusto University through a semi-structured interview backed up by an assessment protocol and standardization of responses. The results show the efficacy of the tool, which helps professors to improve the planning and incorporation of generic competences in their class. Additionally, other benefits have been observed, such as awareness of the importance of working with transversal competences, as well as considering better ways of implementing them.

Keywords: educational planning; teaching-learning guide; competence-based learning; higher education.

Sumario

- | | |
|--|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Procedimiento |
| 2. Finalidad y objetivos de la investigación | 6. Resultados |
| 3. Instrumento | 7. Conclusiones |
| 4. Participantes | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

El profesorado universitario, a partir de la creación del EEES, se ha encontrado con un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias. Se hace necesario para el docente trabajar este aspecto, en el que se ha detectado una necesidad de formación y experiencia, tanto en su planificación como en su puesta en práctica (Reichert, 2010; Álvarez-Rojo y otros, 2009; Colás y De Pablos, 2005). De hecho, son muchos los autores que plantean la docencia desde una aproximación profesional y basada en competencias (Pavié, 2011; Schleicher, 2011; Zabalza, 2003). Como plantean Guskey y Sparks (2002), mejorar como docente significa optimizar los resultados de aprendizaje del estudiante, y los resultados del aprendizaje en el marco de convergencia europea se miden en términos de competencias. El trabajo por competencias está obligando a muchos docentes a modificar la metodología y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que venían utilizando hasta el momento (De Miguel,

2006; Torra Bitlloch, De Corral y Pérez, 2012). Asimismo, en coherencia con el alineamiento del aprendizaje (Biggs y Tang, 2011), esto supone cambiar también el sistema de evaluación. Por todo ello, la planificación docente se está viendo afectada para integrar estas nuevas maneras de trabajar y evaluar las competencias genéricas. Así, la opción de integrar las competencias genéricas en las asignaturas es uno de los métodos escogidos por las universidades para su enseñanza, aprendizaje y evaluación (Sicilia, 2009). Ruohotie (1996) añade la importancia de vincularlas con un contexto laboral real.

Desde que el aprendizaje basado en competencias ha comenzado a implantarse oficialmente en la universidad española, los profesores han tenido que planificar su enseñanza en base a competencias. Esto significa que se han debido definir las competencias específicas y genéricas que se van a trabajar en sus asignaturas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y metodologías a emplear para su desarrollo, así como las técnicas de evaluación adecuadas para valorar el desempeño de las mismas. Una de las claves para ello es una correcta planificación de la asignatura que se refleja en las guías docentes de las mismas. Según Domínguez y Hermosilla (2010), los aspectos de planificación de las guías docentes se centran prioritariamente en los puntos de la tabla 1.

Con un referente de acción similar al de la tabla 1, la Universidad de Deusto (UD) viene trabajando en el área de las competencias desde el curso académico 1999-2000, cuando comenzó en la universidad una etapa de renovación pedagógica, coincidiendo con la Declaración de Bolonia (1999) y que

Tabla 1. Aspectos para la planificación de las guías docentes

1	Datos de identificación y características de la asignatura, y del profesorado que la imparte.
2	Competencias a desarrollar en la asignatura, tanto genéricas como específicas.
3	Resultados de aprendizaje que permitirán conocer si se han alcanzado las competencias previstas.
4	Contenidos de la asignatura.
5	Referencias bibliográficas básicas y complementarias del módulo y/o asignatura.
6	Metodología de trabajo. En ella se detalla cómo se realizará el trabajo con el alumnado, contemplando específicamente el trabajo autónomo que debe desarrollar el mismo. Además se pueden detallar los recursos que se estiman necesarios para el desarrollo de la metodología propuesta.
7	Calendario de planificación de las clases y distribución aproximada del tratamiento de los contenidos y actividades.
8	Evaluación de logro de competencias. Se especifican en este caso los instrumentos, indicadores y criterios que se van a emplear en la evaluación del alumnado y cómo se verificará el alcance de los resultados de aprendizaje propuestos.
9	Procesos de tutorización del alumnado.

Fuente: adaptado de Domínguez y Hermosilla (2010).

fue la antesala del Espacio Europeo de Educación Superior. Este cambio educativo trajo consigo una nueva forma de impartir la docencia, a la cual el profesor universitario ha tenido que adaptarse pasando de dirigir su asignatura desde una perspectiva muy centrada en la enseñanza del profesorado, a una más centrada en el aprendizaje del estudiante y basada en competencias, tanto genéricas como específicas.

La UD tomó la decisión de integrar el desarrollo de las competencias genéricas en el marco de las asignaturas, lo que representó un reto para muchos profesores. En sus guías docentes, introducen la definición de la competencia o competencias genéricas, establecen los métodos y actividades a través de los cuales las van a trabajar y cómo las van a evaluar; pero, muchas veces, el desarrollo de la competencia genérica queda reflejado en las guías docentes de una manera poco precisa. Según Yániz (2006), se planifica con la intención de lograr o al menos aumentar la probabilidad de que los alumnos adquieran las competencias previstas. Si no se planifica correctamente, difícilmente se aprenderá adecuadamente. Por ello, si en la guía docente no queda claramente reflejado el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas, ¿se estarán realmente enseñando?

En este estudio, se parte de la premisa de que el desarrollo de las competencias genéricas en las asignaturas y trabajar las competencias genéricas en paralelo con las específicas no está siendo fácil para los docentes. De ahí la propuesta que se realiza en este trabajo de elaborar un instrumento que permita al profesorado reflexionar sobre cómo está integrando el trabajo de las competencias genéricas en la planificación de su asignatura, con el fin de que pueda mejorar la planificación docente en este aspecto.

El objetivo principal de este estudio es, por tanto, la creación y aplicación de un instrumento para ayudar al docente a integrar la competencia genérica en su materia, favoreciendo así la calidad del proceso de planificación docente y, como consecuencia, la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

1.1. La enseñanza, aprendizaje y evaluación de competencias genéricas

La introducción de las competencias en las asignaturas ha planteado a los docentes un interrogante sobre cómo llevar a cabo su enseñanza-aprendizaje. Zabala y Arnau (2007) proponen condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas a utilizar, entre las que cabe destacar el hecho de que tengan un enfoque globalizador. Villarroel y Bruna (2014) coinciden en la necesidad de utilizar estrategias que fomenten la globalidad, el aprendizaje interdisciplinario y el aprendizaje aplicado.

Existen distintas propuestas para analizar la integración de las competencias genéricas en las asignaturas. Según Gibbs, Rust, Jenkins y Jaques (1994), la puesta en práctica efectiva de programas de desarrollo de competencias genéricas incluye cuatro elementos: formación, exigencia, seguimiento y evaluación.

- *Formación*: muchas veces, el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes es bajo y por lo tanto tiene sentido comenzar con formación. Como los procesos formativos incluyen experiencia, puede ser interesante comenzar algunas veces con una experiencia «en frío»: por ejemplo, si la competencia consiste en utilizar pósters para comunicarse, se puede empezar intentando hacer un póster eficaz sin ayuda. Esto nos hará ver las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y puede poner de manifiesto algunas competencias transferidas de otras situaciones y el conocimiento que de ellos se tiene después de haber visto varios ejemplos. Sin embargo, también puede ser muy desmotivador por los malos resultados; así que habría que pasar cuanto antes a darles formación.
- *Exigencia*: dentro de las asignaturas se debe exigir a los estudiantes que practiquen la competencia a través de actividades de aprendizaje que requieren su uso.
- *Seguimiento*: las competencias no se desarrollan con una sola actividad, se desarrollan gradualmente a lo largo de un periodo largo de tiempo. Los estudiantes afianzan sus competencias de manera progresiva, experimentando y recibiendo *feedback* sobre su actividad.
- *Evaluación*: si se quiere que los estudiantes se tomen las competencias genéricas en serio y las aprendan, tienen que evaluarse. La evaluación es probablemente la herramienta más poderosa que tenemos para orientar al estudiante sobre el tiempo y esfuerzo que tiene que dedicar al desarrollo de la competencia.

Los autores concretan estos cuatro grandes elementos de las competencias genéricas (formación, exigencia, seguimiento y evaluación) en once ítems que componen una lista de verificación (Gibbs y otros, 1994), tal como se refleja en la tabla 2.

Según Zabala y Arnau (2007), la enseñanza de competencias requiere tener en cuenta criterios como la significatividad, la complejidad de la situación en la que se aplica, el carácter procedimental y la integración de los componentes de la competencia. Sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, Legault (2012) afirma que los métodos de la pedagogía activa son los más compatibles y los más coherentes con la formación por competencias, como son el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso, la simulación clínica, la interpretación de roles, el grupo de discusión, el aprendizaje por proyectos y las prácticas profesionales en el medio de trabajo.

Finalmente, no se puede dejar de señalar la importancia que tiene el sistema de evaluación en el aprendizaje y desarrollo de competencias (Ortega-Navas, 2010). Tal como apuntan Benito y Cruz (2005), la evaluación es un proceso directamente vinculado con la calidad de la enseñanza: su correcta definición y desarrollo establecen el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y, en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo. Dependiendo de cómo sea el sistema de evaluación planteado a los estudiantes, se lograrán

Tabla 2. Lista de control sobre el desarrollo de competencias

01	¿Ven los estudiantes la necesidad de adquirir la competencia? Ej.: ¿Les importa si la tienen o no? ¿Se dan cuenta de cómo la trabajan los profesionales?
02	¿Se dan a los estudiantes pautas sobre cómo adquirir la competencia? Ej.: Antes de realizar por primera vez un póster, ¿se les explican las características de un buen póster?
03	¿Se ofrecen a los estudiantes ejemplos o modelos de buena (experta) utilización / desempeño de la competencia? Ej.: ¿Te han visto a ti utilizar la competencia? ¿Han visto un informe bueno antes de escribir el suyo?
04	¿Se da a los estudiantes alguna formación inicial sobre la utilización de la competencia? Ej.: ¿Se espera de ellos que trabajen en equipo sin haber realizado ejercicios previos sobre la competencia de trabajo en equipo?
05	¿Se les da oportunidad de practicar la competencia? Ej.: ¿Se les da la posibilidad de practicar / ejercitarse antes de hacer la práctica o ejercicio final?
06	¿Es la práctica «segura» para los estudiantes de manera que pueden experimentar? Ej.: ¿Se les evalúa la primera vez que aplican la competencia? ¿Pueden obtener <i>feedback</i> en privado en vez de en frente de toda la clase?
07	¿Se anima a los estudiantes a poner en práctica la competencia y a asumir riesgos? Ej.: ¿Los criterios de evaluación incluyen y valoran la creatividad y la innovación?
08	¿Se presta atención al contexto / clima emocional en el que se desarrolla la competencia? Ej.: ¿Se sienten los estudiantes tranquilos y seguros cuando demuestran su competencia o se sienten ansiosos e inseguros?
09	¿Obtienen los estudiantes <i>feedback</i> sobre la utilización de la competencia?
10	¿Se da la oportunidad a los estudiantes de que apliquen la competencia en diferentes contextos? Ej.: ¿Escriben variedad de tipos de informes o trabajan en grupos de diferentes tamaños o con objetivos y tareas diferentes?
11	¿Se anima a los estudiantes a que sigan una «receta» a la hora de utilizar la competencia o a que sean flexibles? Ej.: ¿Todos los estudiantes escriben los informes de la misma manera o se ven intentos variados?
	Añadir otras cuestiones:

Fuente: Gibbs et al. (1994).

unos resultados de aprendizaje u otros. Es esencial que exista coherencia entre las competencias a desarrollar, los métodos utilizados para su desarrollo y los sistemas de evaluación implementados, lo que en la introducción se ha denominado alineamiento del aprendizaje (Biggs y Tang, 2011).

En cuanto a los agentes de evaluación, la evaluación de competencias genéricas, sobre todo las de marcado carácter social, puede combinarse y en algunos casos es necesario complementar la evaluación del docente con la autoevaluación y la coevaluación. Un estudio de González y otros (2009) pone de manifiesto la eficacia de la coevaluación formativa como herramienta para que los estudiantes tomen conciencia de su propio nivel de adquisición de la competencia y detecten posibles lagunas formativas.

Así, los distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias suponen un reto tanto para las universidades como para los

docentes. Esta investigación se centra en la necesidad concreta de mejorar el diseño y la integración de las competencias genéricas en las materias.

2. Finalidad y objetivos de la investigación

El objetivo de este estudio de investigación es crear, aplicar y contrastar un instrumento que permita a los docentes universitarios analizar cómo están integrando el desarrollo de las competencias genéricas en sus guías docentes, con el fin de que mejoren en la tarea de planificación. De modo más concreto, se propone:

- Elaborar un instrumento de análisis que permita al docente evaluar cómo está planificando el desarrollo de las competencias genéricas en su asignatura.
- Aplicar el instrumento de análisis de la planificación docente en un grupo de profesores de la Universidad de Deusto, con el fin de valorar su utilidad y mejorar el proceso de planificación.
- Hacer un diagnóstico de cómo se está integrando el desarrollo de las competencias genéricas en las guías docentes, con el fin de reforzar la formación del profesorado en este ámbito, si fuera necesario.

En este estudio de investigación se utiliza una metodología cualitativa centrada en el análisis de casos y la entrevista semiestructurada con el apoyo de un protocolo de valoración y estandarización de las respuestas. Se presenta a continuación el procedimiento del estudio (Fig. 1).

En la figura 1, se puede observar que para este estudio de investigación se elaboró un instrumento con el fin de medir la adecuación del diseño de la competencia genérica a la guía docente. A continuación se presenta el diseño de este instrumento.

3. Instrumento

En la Universidad de Deusto, como se ha mencionado anteriormente, se comenzó a trabajar en el diseño curricular basado en competencias en el curso 1999-2000. A partir de aquí, las titulaciones elaboraron su perfil académico-profesional, así como un mapa de competencias y asignaron a cada asignatura un solo nivel de dominio de una competencia genérica (la UD tiene un modelo de desarrollo y evaluación de competencias genéricas en que se diferencian tres niveles de dominio de la competencia por parte del estudiante (Villa y Poblete, 2008). Las competencias genéricas se ajustan al perfil profesional de cada titulación, y se seleccionaron ocho como máximo en la mayoría de los grados, con diferentes niveles de dominio. Se consideran claves para todo estudiante de la UD el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo en equipo, el comportamiento ético y la innovación; el resto, hasta ocho, son de libre elección por parte de la titulación correspondiente, en función de su perfil académico profesional.

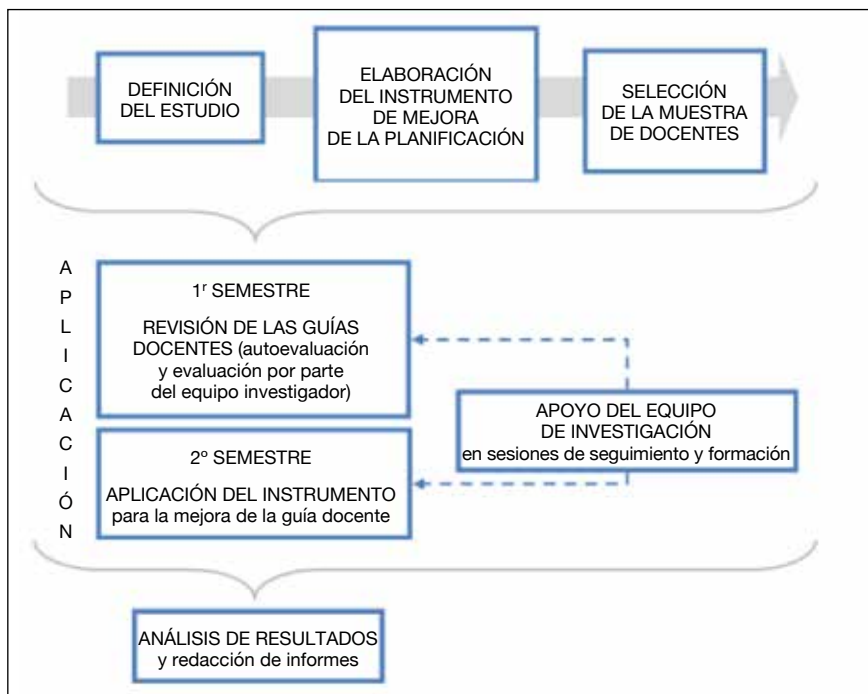


Figura 1. Secuencia del proyecto de investigación.

Fuente: elaboración propia.

El instrumento fue enmarcado en este modelo, y en concreto en la estructura de la guía docente de la Universidad. Esta guía es un instrumento de planificación de la docencia complementario al programa de la asignatura, que detalla las competencias específicas y genéricas que se trabajan en la asignatura, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se utilizan para el desarrollo de cada competencia, el plan de trabajo del estudiante, que especifica en torno al eje temporal las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan, el sistema de evaluación y la tutoría académica (Universidad de Deusto, 2006).

Asimismo, a la hora de diseñar el instrumento, se pretendió responder a un modelo de aprendizaje constructivista y significativo teniendo en cuenta las ideas previas del estudiante como punto de partida para la construcción de conocimiento y poniendo en acción a los estudiantes en situaciones significativas y cercanas a la realidad que están estudiando, además de incluir la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (metacognición) y el apoyo del tutor (y de otros compañeros) en el seguimiento y la evaluación formativa a través de actividades significativas y del *feedback* como elemento esencial del proceso de aprendizaje. Se destaca el aspecto integrador de la competencia, y la necesidad de proporcionar explicaciones y pautas sobre el desarrollo de la

misma así como espacios y tiempos para ponerla en práctica en diferentes contextos con el fin de favorecer la transferencia.

Teniendo en cuenta los principios señalados con anterioridad para enseñar y aprender competencias genéricas, y tomando como referencia el modelo de Gibbs y otros (1994), se presenta a continuación el instrumento que recoge una serie de indicadores de desarrollo de la competencia genérica que pueden servir al profesorado para hacer una planificación eficaz del desarrollo de las competencias genéricas en su asignatura, así como para la autoevaluación de su planificación docente. Para ello, se ha tenido en cuenta el modelo de aprendizaje de la Universidad de Deusto (2001), que entiende el proceso de aprendizaje como un ciclo de cinco etapas: contextualización, reflexión, conceptualización, experimentación y evaluación, basándose en la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1976).

A continuación se podrán observar, en la tabla que sigue, los indicadores de evaluación que los docentes utilizaron para evaluar la integración de la competencia genérica en su asignatura y que constituye el instrumento elaborado y presentado por el grupo investigador. El instrumento añade a los indicadores de evaluación tres columnas en las que los docentes debían contestar «sí» (presencia de ese elemento en la guía docente), «no» (ausencia de ese elemento en la guía docente), y una tercera columna para comentarios de tipo cualitativo que quisieran añadir para clarificar o completar su respuesta. El instrumento consta de 17 ítems, organizados en torno a las cinco fases del modelo de aprendizaje mencionado (tabla 3).

Tabla 3. Instrumento para analizar la integración de la competencia genérica en la guía docente. Indicadores de desarrollo de la competencia genérica en la asignatura

Fase	Indicador	Sí	No	Comentarios
Introducción	01	El docente destina tiempo a introducir o presentar la competencia genérica (CG) a los estudiantes.		
	02	Se plantea alguna actividad de diagnóstico que permita analizar en qué nivel de desarrollo de la CG se encuentran los estudiantes.		
Contextualización	03	El desarrollo de la CG está integrado en el marco de la asignatura. Es decir, no se plantea de manera aislada o independiente de las competencias específicas.		
	04	Se plantea alguna actividad o momento para que el estudiante reflexione sobre el propio proceso de desarrollo de la CG.		
Conceptualización	05	Se dedica un tiempo a explicar a los estudiantes la CG.		
	06	Se da a los estudiantes pautas sobre cómo desarrollar la CG.		

(continúa en la página siguiente)

Experimentación	07	Las actividades para trabajar la CG hacen referencia a los elementos de la competencia (conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes, valores).
	08	Las actividades para trabajar la CG hacen referencia a los distintos indicadores de la misma.
	09	Las actividades que se plantean para trabajar la CG parten de situaciones y problemas «reales», significativos para el estudiante.
	10	Las actividades que se plantean sirven para trabajar la CG y hacen referencia a diferentes contextos de aplicación.
	11	Se da a los estudiantes la oportunidad de practicar dentro y fuera del aula la competencia en actividades contextualizadas en la asignatura y planificadas para tal fin.
	12	Se prevé la posibilidad de incorporar sugerencias y actividades aportadas por los estudiantes.
Evaluación	13	Están planificadas en la Guía sesiones/ tiempos para dar <i>feedback</i> a los estudiantes sobre el desarrollo de la CG y pautas para la mejora.
	14	Se evalúa la CG a lo largo del semestre.
	15	Se utilizan técnicas adecuadas para evaluar la CG.
	16	En la guía queda reflejado el peso que se atribuye a la CG en la calificación global.
	17	Se dedica suficiente tiempo dentro de la asignatura para trabajar la CG en función del peso de la misma en la calificación final.

Fuente: elaboración propia.

- La primera fase, *introducción*, indica que es importante presentar la competencia genérica al comienzo de la asignatura, antes de iniciar el trabajo en el aula propiamente dicho, para no restar importancia a la competencia genérica frente a las competencias específicas de la asignatura, y para que el estudiante tome conciencia de la importancia de su aprendizaje.
- En segundo lugar, en la *contextualización*, se pide al docente observar si la competencia genérica está integrada en el contexto de la asignatura, es decir, si se trabaja junto con las competencias específicas, así como si tiene en cuenta los conocimientos previos que tiene el estudiante sobre la competencia genérica para adaptar su estrategia de enseñanza-aprendizaje y hacerla significativa.

- En tercer lugar, se pone de relieve la necesidad de proponer actividades que propicien la *reflexión* del estudiante sobre la adquisición de la competencia correspondiente, a través, por ejemplo, de la realización de una memoria, un diario, una reflexión sobre un texto, una rúbrica, un cuestionario de autoevaluación, etc. Esta reflexión se daría a lo largo de toda la asignatura, puesto que a través de la reflexión se capta el valor de las cosas así como se ayuda al estudiante a entender con mayor claridad. Es asimismo importante la reflexión compartida entre estudiantes y docentes.
- En cuarto lugar, en la fase de *conceptualización*, se propone que el docente programe un espacio para compartir conocimientos, instrumentos y pautas que ayuden al estudiante a desarrollar la competencia genérica. Es un hecho que el estudiante necesita ser formado para avanzar en la adquisición de la competencia.
- En quinto lugar, en la fase de *experimentación*, hay que tener en cuenta y no soslayar los distintos componentes de la competencia: conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes y valores, y por lo tanto, estos deben ser incorporados al plan de trabajo de la asignatura. Asimismo, habrá que comprobar que las actividades previstas para trabajar la competencia genérica sirvan realmente para su desarrollo, sean variadas, partan de situaciones «reales» y significativas para los estudiantes y trabajen todos los indicadores de evaluación de la misma, tanto dentro como fuera del aula. Dentro de esta fase, hay que incluir las sugerencias y las actividades que puedan proponer los estudiantes para progresar en la competencia genérica correspondiente.
- Finalmente, dentro de la fase de *evaluación*, hay que explicitar en la guía los tiempos y espacios para comentar al estudiante su evolución así como las recomendaciones de mejora, ya que son factores imprescindibles para que una competencia genérica sea adquirida por el estudiante y para que pueda ser aplicada a otros contextos, sociales o laborales, con un enfoque hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. La evaluación no sólo entendida como una calificación final sino una evaluación y una autoevaluación periódica del desarrollo de las competencias genéricas, lo cual lleva también implícita la reflexión. Respecto a la evaluación, hay que señalar en la guía docente el proceso previsto: las técnicas a utilizar, que deberían ser variadas y alineadas con la competencia a evaluar y la estrategia de enseñanza-aprendizaje utilizada para su desarrollo; el peso de la competencia genérica en la calificación global de la asignatura, que es un aspecto a poner de relieve para dar importancia al desarrollo de la competencia genérica, es decir, que esta tenga un peso lo suficientemente significativo para que el estudiante no deje en segundo plano la adquisición de la misma. Por este mismo motivo, sería recomendable que el docente dedicase a dicha competencia el tiempo necesario y que su temporalización fuera tenida en cuenta en la guía docente.

4. Participantes

En este estudio se invitó a participar a docentes destacados por su trayectoria de trabajo en proyectos de innovación. Un grupo de docentes pertenecientes a quince titulaciones de la Universidad de Deusto y de facultades distintas se ofrecieron voluntariamente a tomar parte en el estudio. Sumaban veinte en total. Los requisitos de selección fueron:

- Haber planificado el desarrollo y evaluación de una competencia genérica en el marco de una asignatura.
- Que la asignatura comprendiera la competencia genérica en su primer nivel de dominio (Villa y Poblete, 2008).
- Tener la guía docente aprobada por el sistema de acreditación interna de la universidad.

Tras la verificación de requisitos y posibilidades de dedicación al proyecto, quedaron como colaboradores comprometidos diez docentes que estaban dispuestos a trabajar durante dos semestres seguidos en la investigación.

A continuación se presenta una tabla con el listado de asignaturas y titulaciones de los docentes que participaron en el estudio, así como la competencia genérica que se trabajaba en cada una de ellas. En las columnas de «profesor evaluador» y «profesor apoyo», se puede observar la distribución de los miembros del equipo de investigación que participaron como docentes evaluadores y de apoyo, en total seis (A-F).

5. Procedimiento

Se comenzó la aplicación proporcionando al docente el instrumento con los indicadores de desarrollo de la competencia genérica para que autoevaluase su guía docente. Se le pidió que analizara qué aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la competencia genérica estaban bien planteados y cuáles no estaban previstos en la guía docente. Esta parte de la metodología para el estudio se basó en el modelo de cambio del profesorado de Guskey y Sparks (Marcelo y Vaillant, 2009), quienes muestran que los docentes cambian sus creencias a partir del contraste con prácticas nuevas que se proponen desarrollar.

El procedimiento con los docentes participantes en la experimentación consistió en acompañar al docente a través del apoyo de dos colaboradores del equipo de investigación: uno hacía las funciones de evaluador y otro de persona de apoyo. Mediante entrevista semiestructurada, el evaluador dirigía el análisis de la guía, así como la formación y asesoramiento del docente participante. Por otro lado, la persona de apoyo contrastaba opiniones y ayudaba al evaluador en caso de dudas. Se utilizó el instrumento descrito como protocolo de valoración y estandarización de las respuestas. Se consideró que esta doble visión de análisis de las guías sería muy enriquecedora para la mejora de las mismas y para el control de otras variables. Se estableció asimismo que un mismo colaborador ejerciera funciones tanto de evaluador como de apoyo, así

Tabla 4. Listado de asignaturas y competencias genéricas para la formación y asesoramiento en la planificación de la competencia genérica

Asignatura	Grado	Semestre	Competencia genérica	Prof. Eval.	Prof. Apoyo
Análisis de Datos II	Psicología	2º	Gestión de base de datos	A	B
Derecho Constitucional	Derecho	2º	Comportamiento ético	C	D
Derecho Constitucional	Derecho	2º	Trabajo en equipo	C	D
Fundamentos Históricos I	Derecho	1º	Comunicación oral	D	E
Derecho Intern. Público	Derecho	2º	Pensamiento sistémico	B	A
Contabilidad	Derecho	2º	Resolución de problemas	C	F
Lengua Inglesa	Humanidades	1º	Orientación a la calidad	E	C
Teología Fundamental	Teología	1º	Orientación a la calidad	E	C
Administración de Empresas	Ingeniería	1º	Trabajo en equipo	D	C
Derecho Jurisdiccional	Derecho	2º	Comunicación escrita	D	C

Fuente: elaboración propia.

si en el análisis de una guía un determinado miembro del equipo ejercía de evaluador, en el análisis de otra guía haría la función de apoyo, de tal manera que todos asumieran ambos roles.

Los investigadores implicados en el estudio que realizaron las funciones de evaluador y docente de apoyo llevaron a cabo un procedimiento para la descripción de tareas clave en cada función. Se establecieron los tiempos en los que participaría cada uno, así como la unificación de criterios sobre los significados de la herramienta, la valoración de los resultados y el procedimiento para la redacción de los informes de evaluación.

Se realizó la recogida de datos en dos fases: una, con el diagnóstico inicial de cómo estaba previsto el desarrollo y evaluación de la competencia genérica en la guía docente y otra relativa a las mejoras introducidas, tras el asesoramiento, en la misma guía, siguiendo los indicadores del instrumento elaborado. De los diez docentes iniciales con los que se trabajó durante todo el proceso, se obtuvieron datos completos de siete que cumplieron el procedimiento definido (análisis de la guía docente, aplicación de los ítems del instrumento facilitado y mejora de la guía docente).

6. Resultados

Tras el análisis de contenido de los informes previos y posteriores al seguimiento y formación del docente en la planificación e integración de la competencia genérica en la guía docente con la ayuda de la herramienta propuesta, se ha elaborado una tabla que refleja la presencia de cada uno de los ítems, antes y después de aplicar el instrumento para la mejora:

Tabla 5. Resultados antes y después de la aplicación del instrumento

Fase del modelo de aprendizaje	Indicador	Antes de mejorar la planificación	Después de mejorar la planificación
Introducción	01 El profesor destina tiempo a introducir o presentar la competencia genérica (CG) a los estudiantes.	0	6
Contextualización	02 Se plantea alguna actividad de diagnóstico que permita analizar en qué nivel de desarrollo de la CG se encuentran los estudiantes.	0	3
Reflexión	03 El desarrollo de la CG está integrado en el marco de la asignatura. Es decir, no se plantea de manera aislada o independiente de las competencias específicas.	5	6
	04 Se plantea alguna actividad o momento para que el estudiante reflexione sobre el propio proceso de desarrollo de la CG.	0	7
	05 Se dedica un tiempo a explicar a los estudiantes la CG.	0	0
Conceptualización	06 Se da a los estudiantes pautas sobre cómo desarrollar la CG.	0	5
	07 Las actividades para trabajar la CG hacen referencia a los elementos de la competencia (conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes, valores).	1	1
Experimentación	08 Las actividades para trabajar la CG hacen referencia a los distintos indicadores de la misma.	0	2
	09 Las actividades que se plantean para trabajar la CG parten de situaciones y problemas «reales», significativos para el estudiante.	0	0
	10 Las actividades que se plantean sirven para trabajar la CG y hacen referencia a diferentes contextos de aplicación.	0	0

(continúa en la página siguiente)

Experimentación	11	Se da a los estudiantes la oportunidad de practicar dentro y fuera del aula la competencia en actividades contextualizadas en la asignatura y planificadas para tal fin.	1	1
	12	Se prevé la posibilidad de incorporar sugerencias y actividades aportadas por los estudiantes.	0	0
	13	Están planificadas en la guía sesiones / tiempos para dar <i>feedback</i> a los estudiantes sobre el desarrollo de la CG y pautas para la mejora.	0	6
Evaluación	14	Se evalúa la CG a lo largo del semestre.	0	5
	15	Se utilizan técnicas adecuadas para evaluar la CG.	0	2
	16	En la guía queda reflejado el peso que se atribuye a la CG en la calificación global.	7	7
	17	Se dedica suficiente tiempo dentro de la asignatura para trabajar la CG en función del peso de la misma en la calificación final.	0	1

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se observan los 17 indicadores considerados para la evaluación de las guías docentes. En las columnas de la derecha se registran el número de profesores que tuvieron en cuenta cada uno de los elementos, «antes de mejorar la planificación» y «después de mejorar la planificación». Se presenta a continuación un análisis de los resultados obtenidos de la aplicación.

A pesar de las declaraciones preceptivas a nivel de titulación y a nivel de asignatura de incorporar las competencias genéricas curricularmente, cabe destacar el bajo índice de inclusión en la guía docente de los elementos que evidencian la integración de la competencia genérica en la asignatura.

Atendiendo a los resultados recopilados, se observa claramente que dos de los indicadores se han cumplido desde el inicio:

- El desarrollo de la competencia genérica está integrado en el marco de la asignatura. Es decir, no se plantea de manera aislada o independiente de las competencias específicas.
- En la guía docente queda reflejado el peso que se atribuye a la competencia genérica en la calificación global.

Esto podría explicarse por la imposición desde las facultades para que el docente incluya las competencias genéricas en el marco de su asignatura, y la recomendación de utilizar actividades que sirvan tanto para trabajar la competencia genérica como las específicas. Así mismo, el docente debe determinar

el peso específico que tendrá la competencia genérica en la calificación final (Universidad de Deusto, 2006).

Seis de los 17 indicadores no registran mejora:

- Se dedica un tiempo a explicar a los estudiantes la competencia genérica.
- Las actividades para trabajar la competencia genérica hacen referencia (al menos implícitamente) a los elementos de la competencia (conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes, valores).
- Las actividades que se plantean para trabajar la competencia genérica parten de situaciones y problemas «reales», significativos para el estudiante.
- Las actividades que se plantean sirven para trabajar la competencia genérica y hacen referencia a diferentes contextos de aplicación.
- Se da a los estudiantes la oportunidad de practicar dentro y fuera del aula la competencia en actividades contextualizadas en la asignatura y planificadas para tal fin.
- Se prevé la posibilidad de incorporar sugerencias y actividades aportadas por los estudiantes.

Puede afirmarse que estos son los aspectos que más se resisten al cambio y sobre los que habría que prestar una especial atención. Se puede decir que varios de ellos tienen que ver con el cambio metodológico que supone el trabajo por competencias, que exige plantear actividades «reales» y contextualizadas, así como trabajar de manera integrada conocimientos, habilidades y actitudes.

Cabe subrayar, que de manera informal, los profesores insisten en que el indicador 05 (se dedica un tiempo a explicar a los estudiantes la competencia genérica), a pesar de no estar explicitado en las guías docentes, se lleva a cabo en el aula.

Existe cierta mejora en su aplicación en los siguientes aspectos:

- Se plantea alguna actividad de diagnóstico que permita analizar en qué nivel de desarrollo de la competencia genérica se encuentran los estudiantes.
- Las actividades para trabajar la competencia genérica hacen referencia a los distintos indicadores de evaluación de la misma.
- Se utilizan técnicas adecuadas para evaluar la competencia genérica.
- Se dedica suficiente tiempo dentro de la asignatura para trabajar la competencia genérica en función del peso de la misma en la calificación final.

Son también aspectos que cuesta adoptar, aunque sea en menor medida que los seis anteriores. Del análisis de estos resultados se percibe que se ha avanzado más en la evaluación/calificación de la competencia genérica que en su enseñanza propiamente dicha, quizá por la obligatoriedad de atribuir una calificación a la competencia o porque no exige una dedicación de tiempo tan grande como el desarrollo de la misma.

Se da un manifiesto progreso en la aplicación de los indicadores:

- El profesor destina tiempo a introducir o presentar la competencia genérica a los estudiantes.
- Se plantea alguna actividad o momento para que el estudiante reflexione sobre el propio proceso de desarrollo de la competencia genérica.
- Se da a los estudiantes pautas sobre cómo desarrollar la competencia genérica.
- Están planificadas las actividades en la guía sesiones / tiempos para dar *feedback* a los estudiantes sobre el desarrollo de la competencia genérica y pautas para la mejora.
- Se evalúa la competencia genérica a lo largo del semestre.

Cabe señalar que estas variaciones en la mejora pudieron verse influenciadas por el tipo de asesoramiento y formación de los evaluadores. Quizá se reforzaron unos aspectos más que otros. Este elemento no fue medido, dado que la formación no estaba estandarizada, sino que fue ajustada a cada docente, a la competencia que debían desarrollar y en función de sus conocimientos previos.

Con todo esto, parece que estas son las mejoras más significativas que se han aportado en la reflexión sobre el propio aprendizaje, en proporcionar pautas para el aprendizaje de la competencia genérica, así como en el *feedback* y la evaluación formativa. Estos aspectos son el punto de apoyo para lograr el cambio de comportamiento en el docente y donde se observa que es posible el cambio y el desarrollo de las competencias genéricas a través de la aplicación del instrumento diseñado.

7. Conclusiones

En este trabajo se ha presentado un instrumento, basado en los resultados de la investigación sobre cómo se enseñan y aprenden las competencias genéricas, siguiendo las aportaciones de Gibbs y otros (2004), que el profesor puede utilizar para comprobar el desarrollo de las competencias genéricas en el marco de su asignatura, a nivel de planificación. La herramienta creada prevé las fases del modelo de aprendizaje de la Universidad de Deusto: la introducción, la contextualización, la reflexión, la conceptualización, la experimentación y la evaluación. Este instrumento es de gran utilidad, puesto que uno de los debates sobre competencias genéricas se centra en la dificultad que conlleva su aplicación en el contexto de la asignatura por parte del profesor. Es una herramienta sencilla que ayuda al docente a considerar aspectos importantes para que el estudiante aprenda la competencia genérica. Asimismo, permite al docente autoevaluar qué indicadores están bien recogidos en su guía docente.

En un segundo momento de la investigación se ha pasado a la aplicación del instrumento por un reducido número de docentes. Se ha podido comprobar que a pesar de incluir la competencia genérica en la evaluación y, hasta cierto punto, tenerla integrada en el marco de la asignatura, los profesores no prevén en sus guías tiempos suficientes para trabajar la competencia genérica,

ni actividades reales y significativas para su desarrollo. Esto se podría deber a distintos factores:

- El tiempo para impartir las competencias genéricas en la asignatura. El docente puede a veces considerar que le resta tiempo para la adquisición de las competencias específicas.
- Hay profesores que no se consideran suficientemente «competentes» para trabajar la competencia genérica con el grupo de estudiantes que le corresponden. Esto podría deberse a una falta de formación y actualización del docente en el trabajo de la competencia genérica.
- No cabe duda de que introducir la competencia genérica en la asignatura requiere de mucho tiempo de preparación por parte del docente, en un área en el que no se siente seguro porque es algo nuevo para él.
- El profesorado se enfrenta simultáneamente a muchos cambios derivados del proceso de Bolonia, como son la planificación en base al ECTS, el desarrollo y evaluación de competencias específicas frente a los tradicionales contenidos curriculares y la utilización de nuevas metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Esto le ha hecho focalizar su formación e innovación en unas áreas más que en otras.

Del análisis de los resultados, se derivan además otras conclusiones:

- El profesorado necesita formación en desarrollo y evaluación de competencias genéricas, tanto a nivel de planificación como de implementación en el aula. Como se ha visto en esta investigación, la integración de las competencias genéricas en el marco de una asignatura no se da de manera automática.
- La formación debiera ser más ajustada a las necesidades específicas de cada docente o grupo de docentes que trabajan la misma competencia genérica. Por ello, las universidades podrían plantearse una mejora en las estrategias de formación docente en esta área.
- Sería recomendable plantear en la universidad equipos permanentes de apoyo presencial y *online* en torno al desarrollo y evaluación de competencias genéricas.
- Es importante seguir investigando y desarrollando buenas prácticas de desarrollo y evaluación de competencias genéricas, así como el intercambio de experiencias a nivel intra- e interuniversitario.

En lo que respecta a la aplicación, queda reflejada la dificultad de trabajar con muestras grandes de docentes a lo largo de dos semestres, lo cual limita la participación. A pesar de ello, se logró realizar un trabajo de profundización muy productivo con los profesores que se implicaron en el estudio.

Desde el equipo de investigación se considera que la competencia genérica debería ser significativa en los planes de estudio y en cada una de las asignaturas, sin que esté tan limitada por la prioridad que se concede a las compe-

tencias específicas, pero sin menoscabo de estas. A futuro, sería imprescindible asignar un peso específico a cada competencia genérica a partir de la titulación (desde el perfil académico-profesional). Esto quiere decir que si la universidad es consciente de la importancia de las competencias genéricas como medio formativo de profesionales íntegros y personalmente maduros, a través de la dirección de las titulaciones se debe recomendar dar un peso específico importante a las competencias en el total de la calificación final. Sin embargo, se observa que aún queda mucho camino por recorrer en la aplicación e integración de la competencia genérica en las asignaturas.

A pesar de todos los retos, este estudio refleja el trabajo realizado para mejorar la planificación docente en la incorporación de las competencias genéricas en las asignaturas. Cabe destacar que estudios así serán necesarios, tanto en el desarrollo como en la evaluación de las competencias. Se sugiere seguir una línea de investigación que explore y controle variables como:

- Tipo de asignatura y relación entre la competencia genérica y las competencias específicas trabajadas en la asignatura.
- Influencia del tamaño del grupo en el desarrollo de la competencia genérica.
- Nivel de dominio de la competencia genérica y progresión de los niveles a lo largo del título.
- Estrategia seguida por el docente e impacto en el aprendizaje.

Si el docente no controla la evolución de la competencia genérica en función de dichas variables, será difícil garantizar su desarrollo. El seguimiento de la implantación del modelo de convergencia europeo debe ser una línea de acción para garantizar con rigor unas competencias consideradas imprescindibles en el perfil académico-profesional de los estudiantes en educación superior y consecuentemente su transferencia a la sociedad.

Como citan Martínez, Cegarra y Rubio (2012: 375) «nunca terminaremos de aprender a enseñar». Sin embargo, pequeños pasos como este ayudan a una verdadera formación continua y permanente del profesorado, lo que nos lleva a un camino hacia la excelencia en la enseñanza-aprendizaje de las instituciones.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-ROJO, V.; ASENSIO-MUÑOZ, I.; CLARES, J.; DEL-FRAGO, R.; GARCÍA-LUPIÓN, B.; GARCÍA-NIETO, N.; GARCÍA-GARCÍA, M.; GIL, J.; GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D.; GUARDIA, S.; IBARRA, M.; LÓPEZ-FUENTES, R.; RODRÍGUEZ-DIÉGUEZ, A.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; RODRÍGUEZ-SANTERO, J.; ROMERO, S. y SALMERÓN, P. (2009). «Perfiles docentes para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el ámbito universitario español». *RELIEVE*, 15 (1), 1-18. <http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm>.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. y TANG, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: Open University Press.

- COLÁS, P. y DE PABLOS, J. (2005). *La universidad en la Unión Europea*. Málaga: Aljibe.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. (1999). <http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf>.
- DE MIGUEL, M. (coord.) (2006). «Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior». Madrid: Alianza.
- DOMÍNGUEZ, G. y HERMOSILLA, J.M. (2010). «Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES». *XXI. Revista de Educación*, 12, 63-80.
- GIBBS, G.; RUST, C.; JENKINS, A. y JAQUES, D. (1994). *Developing students' transferable skills*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- GONZÁLEZ, M.; HERRERO, L.C.; PARDO, F.; QUINTANO, C.; MOZO, I.; MARTÍN, M. y FERNANDO, M. (2009). «Actividades para el desarrollo de competencias genéricas: percepción de los estudiantes». En: *17 Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño*. Universidad Politécnica de Valencia. <http://www.dte.eup.uva.es/menchu/index_archivos/principal_archivos/docs/CUIETT09/cuiett09-ponencia_309_carpeta_217.pdf>.
- GUSKEY, T.R. y SPARKS, D. (2002). «Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development». *Educational Leadership*, 59 (6), 45-51.
- KOLB, D. (1976). *Learning Style Inventory: Technical manual*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.
- LEGAULT, A.L. (2012). «¿Una enseñanza universitaria basada en competencias? ¿Por qué? ¿Cómo?». *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias REDEC*, Vol. 5, 9.
- MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea.
- MARTÍNEZ, A.; CEGARRA J.G. y RUBIO, J.A. (2012). «Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la autoevaluación del docente». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16. Mayo-agosto.
- ORTEGA-NAVAS, M.C. (2010). «Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior». *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-327.
- PAVIÉ, A. (2011). «Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente». *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- REICHERT, S. (2010). «The intended and unintended effects of the Bologna reforms». *Higher Education Management and Policy, OECD*, 22 (1). <<http://dx.doi.org/10.1787/hemp-v22-art6-en>>
- RUOHOTIE, P. (2006). «Key Qualifications in Work and Education». En: RUOHOTIE, P. y MCLEAN, R. (eds.). *Communication and Learning in the Multicultural World*. Saarijärvi: Saarijärvi Offset.
- SCHLEICHER, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>>.
- SICILIA, M.A. (2009). «How should transversal competence be introduced in Computing Education?». *SIGCSE Bulletin*, 41 (4), 95-98. <<http://dx.doi.org/10.1145/1709424.1709455>>
- TORRA BITLLOCH, I.; DE CORRAL, I. y PÉREZ, M.J. (2012). «Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario». *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 21.

- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2006). *Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- (2001). *Marco pedagógico de la UD. Orientaciones generales*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (dirs.) (2008, 3ª ed.). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- VILLARROEL, V. y BRUNA, D. (2014). «Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: un desafío pendiente». *Psicoperspectivas*, 13, 1, 23-34.
- YÁÑIZ, C. (2006). «Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias». *Educatio Siglo XXI*, 24, 17-34.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- ZABALZA, M.A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.). Madrid: Narcea Ediciones.