

UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT

FACULTAD DE EDUCACIÓN
SURCO - LIMA



***DISEÑO CURRICULAR
POR CAPACIDADES
Y
COMPETENCIAS
EN
EDUCACIÓN SUPERIOR***

Marino Latorre Ariño

***DISEÑO CURRICULAR
POR CAPACIDADES
Y
COMPETENCIAS
EN
EDUCACIÓN SUPERIOR***

Marino Latorre Ariño

Diseño Curricular por capacidades y competencias en la Educación Superior
Marino Latorre Ariño
hmarinola@yahoo.es

Universidad Marcelino Champagnat
Avda. Mariscal Castilla, n° 1270
Santiago de Surco - LIMA
Teléf.: 4490409

Web: umch.edu.pe
Correo: infopostgrado@umch.edu.pe

Hecho el depósito legal en la
Biblioteca Nacional del Perú N.° 2013-02770
ISBN: 978-612-4194-01-6
1ª edición. Tiraje: 500 ejemplares

Impreso por Universidad Marcelino Champagnat
Impreso en febrero del 2013
Fondo Editorial de la Universidad Marcelino Champagnat

Printed in Peru – Made in Peru

Prohibida la reproducción total o parcial de la siguiente obra, sin el permiso expreso del autor.

INDICE

0. Introducción

- 0.1. Justificación de la enseñanza por competencias
- 0.2. En el siglo XXI ha cambiado el escenario
- 0.3. Situación de las universidades y cómo cambiar
- 0.4. Transformaciones que pide el enfoque por competencias
- 0.5. Dificultades de la aplicación del enfoque por competencias en educación
- 0.6. No todos ven tan claro el enfoque por competencias
- 0.7. Iniciativas que se han llevado a cabo en la educación superior
- 0.8. Supuestos para implementar un cambio en educación superior

1. Curriculum y diseño curricular

- 1.1. El curriculum y sus elementos
- 1.2. Definiciones de curriculum
- 1.3. Concepciones teóricas sobre el currículum
 - 1.3.1. La concepción académica-tradicional del curriculum (Curriculum cognoscitivo)
 - 1.3.2. Concepción conductista del curriculum (diseño tecnológico del curriculum)
 - 1.3.3. Perspectiva socio-crítica-liberadora del curriculum
 - 1.3.4. El curriculum entendido como conjunto de experiencias
 - 1.3.4.1. John Dewey y la pedagogía del interés y de la vida
 - 1.3.4.2. La pedagogía anti-autoritaria. (Pedagogía no-directiva)
 - 1.3.5. Currículum centrado en el estudiante - personalista
 - 1.3.6. Currículum por capacidades y competencias
- 1.4. El currículum oculto, vivido y nulo
- 1.5. Currículum universitario
- 1.6. El curriculum como instrumento de formación integral de la persona
- 1.7. ¿Qué es el curriculum integral?
- 1.8. Diseño curricular
- 1.9. Diseño curricular y plan de estudios

ANEXO: En conductismo y sus falacias

2. Declaración de Bolonia, Proyecto Tuning y Declaración de París

- 2.1. La Declaración de Bolonia
- 2.2. Las competencias y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior
- 2.3. Proyecto Tuning
- 2.4. Proyecto Alfa Tuning y América Latina

- 2.4.1. Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular.
- 2.5. El Crédito como unidad de trabajo y moneda cultural de intercambio
- 2.6. Ventajas del Sistema de Créditos para la Educación Superior
- 2.7. Competencias generales para América Latina (sirven para cualquier titulación universitaria)
- 2.8. Competencias genéricas y específicas de la Carrera de Educación
- 2.9. Importancia de las competencias en la Carrera de Educación.

ANEXO: Declaración de París sobre Educación Superior (1998)
Declaración de Bolonia sobre Educación Superior (1999)

3. Competencias, clases y características

- 3.0. Introducción
- 3.1. Concepto de competencia y sus clases
- 3.2. La competencia como “una capacidad en acción”. Rasgos de las competencias
- 3.3. Estructura y elementos de competencia
- 3.4. Características de las competencias
- 3.5. ¿Por qué el enfoque por competencias?
- 3.6. Competencias previas para garantizar un buen desempeño universitario
- 3.7. Las competencias en la educación superior: concepto y rasgos que las definen
- 3.8. Diseño curricular por competencias

4. Paradigma Pedagógico de la Sociedad del siglo XXI

- 4.1. La sociedad en que vivimos – El nuevo escenario mundial
 - 4.1.2. La post-modernidad
 - 4.1.2. La globalización
 - 4.1.3. La Sociedad del conocimiento
- 4.2. Implicaciones pedagógicas del nuevo escenario
- 4.3. Paradigma Socio-cognitivo-humanista
- 4.4. Aprender a aprender en el aula como proceso de desarrollo de capacidades, valores y esquemas mentales
- 4.5. Paradigma Socio-cognitivo-humanista y el Modelo T por capacidades y competencias

5. Definición de conceptos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza

- 5.1. Definición de algunos conceptos
- 5.2. Aprendizaje estratégico como desarrollo de competencias
- 5.3. Enseñanza del aprendizaje estratégico
- 5.4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje
 - a. Estrategias cognitivas
 - b. Estrategias metacognitivas
 - c. Estrategias motivacionales

- 5.5. Características de las competencias
- 5.6. Estrategias metodológicas y aprendizaje por competencias
- 5.7. Modelo de enseñanza por competencias
- 5.8. Relación entre conocimiento, aprendizaje y competencias
- 5.9. Proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias
- 5.10. Trabajo interdisciplinar
- 5.11. Teoría tridimensional de la inteligencia escolar
 - a. Inteligencia como conjunto de procesos cognitivos
 - b. Inteligencia como conjunto de procesos afectivos
 - c. Inteligencia como conjunto de estructuras y esquemas mentales (arquitectura del conocimiento)
- 5.12. Representación mental
 - 5.9.1. Marco conceptual.
 - 5.9.2. Red conceptual.
 - 5.9.3. Mapa conceptual.
 - 5.9.4. Mapa semántico o constelación, cadena Semántica, red Semántica u organizador Semántico.
 - 5.9.5. Mapa mental.
- 5.13. Modelos de esquemas variados

ANEXO I

- Métodos de aprendizaje

ANEXO II

- Ejercicio práctico: “Aprender a aprender para enseñar a aprender- Técnicas.

6. El profesorado, piedra de toque del cambio paradigma

- 6.1. Importancia del profesorado (el capital-talento humano)
- 6.2. Perfil del profesor universitario en el nuevo contexto
- 6.3. Competencias didácticas del profesor universitario
- 6.4. Dedicación del profesor e implicaciones
- 6.5. Propuesta para mejorar la calidad de las programaciones docentes
- 6.6. Calidad del docente, de la labor del docente y su evaluación
- 6.7. La formación y el perfeccionamiento del profesorado
- 6.8. El diseño de la formación del profesorado universitario – criterios
- 6.9. La metodología activa e innovación docente

ANEXO - I

7. Enseñar en términos de competencia

- 7.1. Competencia pedagógica del profesor
- 7.2. Formación por competencias y formación integral; un enfoque complejo
- 7.3. Procesos de aprendizaje
- 7.4. Aspectos que hay que considerar para realizar procesos de aprendizaje-enseñanza adecuados.

- 7.5. Principios pedagógicos del modelo educativo centrado en competencias
- 7.6. Orientaciones metodológicas generales que favorecen el desarrollo de competencias
- 7.7. El rol de los distintos protagonistas
 - a) El rol del maestro.
 - b) El rol del estudiante.
- 7.8. Descripción de las estrategias didácticas
- 7.9. Algunos procedimientos didácticos
- 7.10. Diseño de tareas que provoquen el aprendizaje
- 7.11. Planificación didáctica y principios metodológicos para el aprendizaje por competencias
- 7.11. Situación de aprendizaje en la didáctica por competencias y comportamiento de sus elementos
- 7.12. Pensamiento competente
- 7.13. La meta-cognición y auto-regulación
- 7.14. Transferencia o funcionalidad del aprendizaje
- 7.15. Sesión de aprendizaje
- 7.16. Secuencia didáctica

ANEXO I

- Esquema de una sesión de aprendizaje

ANEXO II

- Lo que hacen los mejores profesores universitarios (Ken Bain)

ANEXO III

- Mesa Redonda sobre el libro de Ken Bain: Lo que hacen los mejores profesores de Universidad.

8. Principios pedagógicos que subyacen la evaluación por competencias

- 8.1. Introducción-resumen del modelo pedagógico propuesto
- 8.2. Evaluación de la adquisición de competencias: un enfoque holístico
- 8.3. Orientaciones para la evaluación en torno a competencias
 - 8.3.1. ¿Para qué evaluar?
 - 8.3.2. ¿Cuándo evaluar?
 - 8.3.3. ¿Quién evalúa?
 - 8.3.4. ¿Qué evaluar?
 - 8.3.5. ¿Cómo evaluar?
- 8.4. Principios sobre la evolución por competencias
- 8.5. Elementos de la evaluación
- 8.6. Los instrumentos de evaluación y sus características
 - 8.6.1. Técnicas e instrumentos de evaluación
 - 8.6.2. Modelos de instrumentos de evaluación
 - contrato didáctico
 - base de orientación

- plantillas de evaluación
- plantillas de co-evaluación

8.7. Evaluación basada en competencias

8.8. Ejemplos de pruebas de evaluación por competencias

ANEXOS GENERALES

09. ANEXO I. *COMPETENCIAS, CAPACIDADES Y VALORES DE LA UMCH*

1. Perfil de competencias y capacidades, valores del egresado
2. Competencias generales y básicas según el Proyecto Tuning
3. Cómo se describen las competencias
4. Mapa funcional de una carrera profesional
5. Esquema de competencias básicas
6. Valores de la UMCH

10. ANEXO II. *¿CÓMO SE REDACTA UNA COMPETENCIA?*

10.1. Introducción

10.2. ¿Cómo se redacta una competencia?

10.3. Ejemplos de redacción de competencias generales

10.3.1. Competencias en Comunicación en lengua extranjera (inglés)

10.3.2. Área de Comunicación

10.3.3. Área de Ciencias Sociales

10.3.4. Área de Matemáticas

10.3.5. Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA)

10.3.6. Área de Arte

10.3.7. Área de las TICs

11. ANEXO III. *EL SYLLABUS*

1. El Syllabus y el diseño curricular
2. Concepto de Syllabus.
3. Elementos del Syllabus
4. Modelos de Syllabus

12. ANEXO IV. *GLOSARIO*

Glosario y páginas Web de interés

INTRODUCCIÓN

Marino Latorre Ariño

Universidad Marcelino Champagnat

Lima - Perú

*El capitán Jonathan, a la edad de dieciocho años,
capturó un día un pelícano en una isla de Extremo Oriente.
El pelícano de Jonathan, por la mañana pone un huevo muy blanco
del cual sale un pelícano que se le parece extraordinariamente.
Este nuevo pelícano pone, a su vez,
un huevo muy blanco del que sale, inevitablemente,
otro pelícano que hace lo mismo.
Esto puede durar mucho tiempo
si antes no se hace una tortilla con los huevos.*

Robert Desnos
Chantefleurs, Chantefleurs

*El cambio no llegará si esperamos a otra persona u otro momento.
Somos nosotros los esperados...
Nosotros somos el cambio que buscamos.*

(Barack Obama)

1. Justificación de la enseñanza por competencias

Los sistemas educativos actuales afrontan, en las sociedades democráticas, dos grandes retos: por una parte garantizar el mayor desarrollo individual, respetando la diversidad y valorando la equidad, y por otra desarrollar la capacidad de vivir juntos y participar en sociedades cambiantes.

En este sentido, y para poder hacer frente a la sociedad cambiante y llena de incertidumbre que configura este nuevo escenario social, se hace necesario cambios sustantivos en la formación de los ciudadanos y esos cambios afectan de manera ineludible a la escuela, a la universidad, al currículum, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la labor docente. Cambios que son de tal calado que obligará a *reinventar-refundar la escuela y la universidad* (Román Pérez y Díez López, 2009) porque los cambios parciales, sin saber el verdadero sentido de lo que se persigue, no darían resultado.

La forma de afrontar estos desafíos se ha plasmado, en la mayoría de los países de la OCDE y del mundo, en reformular el currículum escolar a través de las competencias básicas, entendiendo éstas como *“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos*

y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". (Proyecto DeSeCo, OCDE)

Parece, pues, obvio que responder a estos desafíos exige acercar el aprendizaje a los problemas prácticos de la vida, *entendiendo los conocimientos no como fin en si mismos sino por el valor de uso que tienen*, es decir, como instrumentos necesarios para ejercer una ciudadanía de calidad en el mundo actual. Por ello este conocimiento práctico, que sustenta la acción humana, no puede ser un conocimiento que se aplique de manera mecánica sino *un saber hacer adaptativo*, susceptible de adecuarse a los diferentes contextos y por ello necesarios para todos los ciudadanos, sin excepción alguna, en razón a sexo, contexto o condición social y cultural, etc.

Esta formulación de las competencias implica cambios sustantivos en nuestra forma de abordar la enseñanza y por ello también en la forma de abordar la formación de los estudiantes universitarios que nos permita superar, poco a poco, las imágenes profundamente arraigadas en nuestras rutinas pedagógicas de aulas con grupos homogéneos de estudiantes, con horarios cerrados, aprendiendo todas las mismas cosas, con métodos y ritmos iguales, etc. (Olías, F., Directora del Centro del Profesorado Alcalá de Guadaíra, Sevilla, España)

En los momentos actuales se hace necesario superar esta metodología de trabajo por otros métodos y formas organizativas más flexibles, proporcionando un entorno seguro y cálido que favorezca el aprendizaje, con proyectos interdisciplinarios de trabajo, con sistemas de trabajo cooperativo-colaborativo, estableciendo ayudas entre iguales y donde las TICs adquieren un protagonismo especial por su capacidad de favorecer el aprendizaje rompiendo los límites espacio/temporales. En esta situación la evaluación no se aborda al final de todo el proceso sino que tiene un papel crucial desde el inicio del mismo, cambiando la manera de entender la evaluación: de ser *una evaluación de los aprendizajes a ser una evaluación como aprendizaje*.

En este escenario la labor del docente competente es algo más complejo que la simple explicación de contenidos y la evaluación de rendimiento como si se tratara de un *modelo bancario de almacenaje en la memoria para ser devuelto en el momento de la evaluación* (Freire, P.,1992), sino que supone entender el aprendizaje como participación desde la actividad y la investigación por parte de los estudiantes, como estímulo para el debate, como la organización de secuencias de actividades, de corrección de errores, de evaluación de procesos y de resultados, etc.

En este nuevo escenario en el que nos movemos, la labor de la formación permanente del profesorado es crucial porque la escuela y la universidad son un instrumento de justicia social y de equidad, y la obligación de toda sociedad democrática que se precie es conseguir el mayor desarrollo personal de los ciudadanos para su integración en la sociedad. Este planteamiento no neutral de la educación, como servicio público, se sitúa por encima de opiniones o creencias de los profesionales y nos obliga a colaborar entre todos para dar la mejor respuesta educativa a nuestros estudiantes. Por ello bienvenido sea el controvertido término de

competencias básicas si ello nos cuestiona el sentido y el valor educativo de lo que hacemos.

El Proyecto **DeSeCo** de la OCDE, (2005) (**D**efinición y **S**elección de **C**ompetencias **C**lave), tubo por objeto definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales -- las *competencias clave* -- para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. El [documento de síntesis](#) del Proyecto **DeSeCo** (2005) presenta particular interés para los educadores. Según el documento de la OCDE, las competencias son más que conocimientos y destrezas. Comprenden también la habilidad para abordar demandas complejas, movilizandoo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en contextos específicos.

Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que depende del conocimiento individual del lenguaje, del dominio de destrezas prácticas para el manejo de tecnologías de información y de las actitudes de la persona respecto a las personas con las que desea comunicarse.

El Proyecto busca definir no las múltiples competencias que son necesarias para actuar en la sociedad sino aquellas que pueden considerarse *básicas o esenciales*, - que llama *key competences* o *competencias clave* --.

DeSeCo (2005) ha creado un marco de análisis que identifica *tres categorías de competencias clave*:

1. Competencias que permiten dominar los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento, tales como el lenguaje, símbolos y números, información y conocimientos previos, así como también con instrumentos físicos como los computadores.

2. Competencias que permiten interactuar en grupos heterogéneos, tales como relacionarse bien con otros, cooperar y trabajar en equipo, y administrar y resolver conflictos.

3. Competencias que permiten actuar autónomamente, como comprender el contexto en que se actúa y decide, crear y administrar planes de vida y proyectos personales, y defender y afirmar los propios derechos, intereses, necesidades y límites.

El Proyecto **DeSeCo** considera además la evolución de estas competencias a lo largo de la vida, pues ellas no se adquieren de una vez para siempre. Con el tiempo pueden enriquecerse o perderse; pueden volverse menos relevantes porque el entorno se transforma o pueden transformarse a medida que la persona se adapta a nuevos entornos y situaciones.

Por todo ello al docente se le pide diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de sus estudiantes para formar ciudadanos autónomos y responsables. ¡Todo un desafío...! Y la formación del profesorado, para dar respuesta a estas nuevas exigencias, debe abarcar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades y

la formación de actitudes. El amor por el conocimiento y por la cultura y el deseo y compromiso de estimular y orientar el aprendizaje de los estudiantes son las claves de su competencia profesional. Porque como dice Pérez, A. “*el docente ha de enseñar el complejo oficio de aprender*”. (Citado por Francisca Olías, Directora del Centro del Profesorado Alcalá de Guadaíra)

2. En el siglo XXI ha cambiado el escenario

Los cambios sociales, culturales, económicos acelerados, que está viviendo nuestra sociedad y su constante reconfiguración, inciden y afectan de forma ineludible al mundo educativo ya que, como dice Tejada (2002a, 30) “*educarse hoy exige adaptarse cultural, social, laboral, profesional y personalmente al ritmo del cambio y su velocidad, cifrado en nuevas claves de concepciones culturales, de producción, de relaciones sociales, económicas e industriales...*”

Partiendo de esta nueva situación del contexto educativo, es importante conocer en qué dirección apuntan los principales cambios sociales que se están produciendo para posteriormente poder determinar las repercusiones e implicaciones formativas. Algunos de los rasgos constitutivos de estos nuevos escenarios que se van sucediendo son (Tejada 1999 y 2002a):

- *La globalización*, con sus repercusiones económicas, laborales, su tendencia a la homogeneización y uniformidad, [...] siendo necesario articular frente al pensamiento único un pensamiento crítico. (Ramonet, 1998, 15-17)

- *La revolución tecnológica*:

- La inmediatez, propiciada por las TICs al romper las barreras de espacio y tiempo, posibilitando la comunicación instantánea a grandes distancias.

- La información como materia prima productiva, cediendo espacio el trabajo manual frente el intelectual, con las implicaciones sociolaborales que conlleva.

- Desarrollo vertiginoso del sector tecnológico, aportando interactividad entre usuarios, medios,... incremento de los lugares donde se puede acceder a la información, aparición de nuevas modalidades formativas y laborales, etc.

- *La multiculturalidad* y la pérdida de significado del Estado-nación, pudiendo traer como consecuencia el renacimiento de los nacionalismos, como reacción para conservar la propia identidad y como mecanismo de defensa frente la globalización;

- *La incertidumbre valorativa*, hace referencia a la pérdida de referentes, o por el contrario, también por la multiplicidad de referentes específicos, igualmente legítimos, pero insuficientes desde la óptica global. Estos fenómenos sociales tienen unos efectos transformadores en el ámbito educativo en general y, en particular, en el escenario universitario. Algunos de estos cambios los exponen Brunner (2000), Tejada (2002a,) y Marcelo y Estebanz (2003).

- *El conocimiento* deja de ser estable, escaso y lento. Se deben considerar las nuevas competencias, destrezas, que demanda la revolución tecnológica y la globalización.

- *La institución educativa* deja de ser el único canal para entrar en contacto con el conocimiento, la información, etc.
- *El texto escrito y la palabra* del docente dejan de ser los únicos soportes de la comunicación educacional.
- *La universidad pierde la capacidad y la exclusividad* de transmitir valores, pautas culturales de cohesión social a causa de la proliferación o ausencia de referentes.
- La educación, como mecanismo de integración social y socialización, deja de identificarse con el contexto Estado-nación y tiene como referente la globalización.
- *La masificación* progresiva de *las enseñanzas universitarias*, implica la incorporación mayoritaria de estudiantes de menor capital cultural, y paralelamente la no siempre adecuada dotación de recursos por parte del Estado.
- *La implantación de nuevas titulaciones* para adaptarse al mercado laboral cambiante, sin las dotaciones económicas necesarias.
- Se considera necesaria la flexibilización y apertura de la formación, pero en la universidad sigue predominando el paradigma de la enseñanza sobre el aprendizaje y una gestión rígida del tiempo disponible del docente.

El escenario que acabamos de describir, de cambios acelerados y profundos, coincide con un momento revisionista de las funciones, de la eficacia y de la eficiencia, de todas las organizaciones e instituciones educativas, incluidas las universitarias. La acreditación obligatoria de algunas carreras profesionales así lo indica.

Tomás (2001, 7) afirma que “*volver a pensar la universidad significa reconceptualizar el papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, de la investigación, del gobierno y la gestión, (...)*”, este replanteamiento de la función docente significa, en primer lugar, dejar el papel de *reproductor de conocimiento* y convertirse en un *orientador de aprendizajes* ya que, ante un conocimiento en continua aparición novedosa y rápida desaparición, lo que hay que desarrollar en los estudiantes son habilidades mentales, afectivas y sociales que les permitan adquirir conocimientos, pero sobre todo saberlos buscar, procesar y aplicar.

Un segundo aspecto que hay que considerar en el profesor universitario es su dimensión investigadora; en este ámbito también se están produciendo cambios; se está fomentando la investigación competitiva, la creación de equipos multidisciplinares, integrados a su vez, por miembros de diferentes universidades, Estados, etc. Por último, la tercera función asignada al docente universitario es la de la gestión, siendo la más desvalorizada de las tres expuestas.

A su vez, Tejada (2005) nos indica que asumir el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica diversos cambios:

- *de paradigma educativo*: pasar de centrar la atención en la enseñanza (profesor) a centrarse en el aprendizaje (estudiante).
- *estructurales*: ciclos, grados, créditos.
- *sustantivos*: como por ejemplo, la revisión de los objetivos de aprendizaje (en términos de competencias) en cada titulación, revisión y reestructuración de los conocimientos de dichos títulos, cambio de la concepción docente, de mentalidad y actitud, cambio de culturas profesionales arraigadas, revisión de las metodologías y medios utilizados, de los modelos de evaluación, etc.

3. Situación de las universidades y cómo cambiar

Si se observan los diseños curriculares actuales de las universidades se percibirá que, en general, constituyen un conjunto de temas y materias académicas, en gran medida desarticulados, que inducen a la memorización de hechos y conceptos, sin estimular el desarrollo de estrategias cognitivas, que favorezcan el aprendizaje de los conocimientos que se imparten y el logro y desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Los docentes podemos hacernos esta reflexión: ¿qué estudiante puede llegar a ser un profesional competitivo, aquel que tiene la capacidad de memorizar mayor cantidad de información o el que puede tener mayor diversidad de estrategias para resolver problemas? Posiblemente daríamos una respuesta acertada que implicaría un cambio en el modo de actuar en el aula y fuera de ella.

El cambio implica la necesidad de incluir en el currículum escolar experiencias dirigidas a desarrollar, en forma directa, las habilidades de pensamiento de los estudiantes (De Sánchez, 1991). El nuevo modelo de aprendizaje-enseñanza debe proponer la enseñanza y la aplicación de los procesos cognitivos en las disciplinas de los planes de estudio y en todos los niveles educativos de pre-grado y post-grado.

Esto supone nuevos enfoques sobre el aprendizaje y la enseñanza; por una parte la enseñanza de las habilidades de pensamiento como materia del plan de estudios, la utilización de los procesos cognitivos en el aprendizaje de los contenidos curriculares y la metodología de la enseñanza utilizando el trabajo personal y el colaborativo.

La metodología para el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes debe destacar principalmente al propio estudiante como centro de atención durante la clase, así como la necesidad de concentrar el proceso educativo en el aprendizaje, más que en la enseñanza. Esto significa que el docente debe utilizar estrategias para el diagnóstico del progreso de sus estudiantes paralelamente a la estimulación de los mismos durante la conducción de su clase. Se trata de lograr que el estudiante "*aprenda a aprender*" (metacognición) y a regular conscientemente sus procesos de adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades (Sternberg, 1987). El *aprender a aprender* no se refiere al aprendizaje directo de

contenidos, sino al *aprendizaje de habilidades con las cuales se aprenden contenidos*. (Beltrán, 1993)

Para el logro de dichos propósitos el acto educativo debe insistir en cuatro factores fundamentales:

1. El rol del profesor como mediador del proceso y como facilitador del aprendizaje.
2. La metodología de enseñanza basada en procesos.
3. La orientación en el diseño de los materiales de instrucción del estudiante y del docente.
4. El monitoreo y transferencia del aprendizaje a otras áreas académicas y a la vida cotidiana del estudiante.

Finalmente cabe hacer mención que la perspectiva de aplicación y acción docente no se limita a la construcción de una asignatura específica para el logro de determinados aprendizajes, sino que plantea un objetivo institucional de inclusión a lo largo de su propio currículum de una perspectiva inter y transdisciplinaria.

4. Transformaciones que pide el enfoque por competencias

“El enfoque educativo por competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como vimos, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber, de saber hacer y de saber ser, en contextos determinados”. (Rué, J., 2002, 132)

Todos los docentes, sea cual sea la asignatura que impartan, están llamados a formularse varias preguntas cruciales, que comienzan interpeándolos sobre la relación que existe entre las prácticas de enseñanza que desarrollan con los estudiantes y las competencias de la carrera universitaria – sean generales o específicas --. Según Rué (2002) *“el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, implica para los docentes plantearse preguntas fundamentales, tales: ¿cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias generales y específicas?”, “¿qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura?”, o “para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas de aula y formas de evaluación son las más adecuadas?”.*

Si planteamos explícitamente el tema de las competencias, la verdadera dimensión del cambio puede concretarse así: *el punto esencial del tema está en que el docente debe des-centrarse y colocar en el centro de sus preocupaciones al aprendizaje de los estudiantes, y no su protagonismo como docente.*

Para que una transformación de esta envergadura pueda realizarse, los docentes deben ser capaces de reflexionar, en forma sistemática, sobre los cambios que deben operarse. Siguiendo a Wattiez y Perrenoud, citados por Rué (2002, cap. 7º), podemos sistematizar qué aspectos implica el concepto de competencias, y reflexionar las consecuencias para el profesor universitario:

Consecuencias para el profesor universitario	
<p>Wattiez sostiene que una pedagogía de las competencias obliga a estructurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos que se van a adquirir; - Capacidades cognitivas que se van a desarrollar; - Habilidades (aptitudes personales en la forma de actuar); - Actitudes y forma de ser de la persona. 	<p>Perrenoud propone que el concepto de competencia incluye cuatro tipos de saberes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esquemas de pensamiento (saberes complejos que guían la acción) - Saberes – contenidos teóricos (qué) - Saberes procedimentales - formas de hacer (cómo) - Actitudes personales frente a la tarea, los demás y el mundo.

Fuente: Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona, España: Paidós.

El primer paso en el camino de reflexión del profesor universitario debería consistir en preguntarse cómo articula las competencias generales con las de su asignatura (frecuentemente los profesores pensamos el currículum desde la realidad de una – nuestra -- asignatura).

Un segundo paso puede ser, a partir de las competencias definidas para su asignatura, considerar el tipo de contenidos, metodología y formas de evaluación que va a desarrollar en su asignatura. Este es el núcleo de todo el proceso; aquí es donde el profesor necesariamente deberá recurrir a grupos de pares o colegas de las áreas de pedagogía de la universidad.

La gran mayoría de los docentes universitarios estamos acostumbrados a considerar el valor formativo que tienen algunos de los contenidos, pero es bien raro encontrar colegas que reflexionen sobre el valor formativo de los métodos, o que vean en profundidad cómo sus prácticas y sus actitudes, a su vez, están formando actitudes y saberes procedimentales en sus estudiantes. El currículum oculto habla y educa más de lo que muchos docentes podemos ver.

Un elemento que agrega complejidad a la tarea del profesor es la de tener que considerar el proceso de aprendizaje del estudiante como centro del proceso. Pues, ¿cuántos profesores universitarios conocen la naturaleza de los procesos mentales a través de los cuales aprenden los estudiantes?

5. Dificultades de la aplicación de las competencias en educación

Conviene mencionar las dificultades de llevar el enfoque por competencias a la práctica. El fracaso del funcionamiento del modelo por competencias viene dado, fundamentalmente, porque ha faltado detenerse en *lo metodológico*, que es, en definitiva, lo que permite transformar la realidad; si no profundizamos en lo metodológico, entendiendo los métodos como el “*cómo hacer funda mentado*”, no se accede al cambio y el modelo se queda flotando por sobre sus actores principales (profesores y estudiantes) y se configura solamente en discursos sociológicos,

epistemológicos y filosóficos necesarios, pero sin camino para la acción; acción dirigida a lo pedagógico, y dentro de lo pedagógico, a lo didáctico-metodológico, incidiendo en el cómo conducir el proceso de aprendizaje-enseñanza para lograr estudiantes competentes en múltiples direcciones. (Ruiz Iglesias, 2000)

Debido a la falta de vinculación de las competencias con las teorías pedagógicas se tienen problemas en la formación de profesores, en el aterrizaje del propio enfoque por competencias y sobre todo en la forma de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. De nada sirve diseñar el currículum y sustentarlo en el enfoque por competencias, si no se comprenden los cambios que se requieren en la práctica docente, porque de lo contrario se hará lo mismo que se viene haciendo y se cometerán los mismos errores (se simula una práctica que no corresponde a la realidad en el aula y fuera de ella), para posteriormente decir que el enfoque de competencias no es útil y ha fracasado.

Otra dificultad para el desarrollo del enfoque por competencias es la polisemia que existe respecto al propio concepto de competencia, situación que lleva por un lado a diversas interpretaciones respecto a lo que se puede entender y a cómo interpretar dicho concepto, y esto es observable en la diferente literatura que circula de este tema. En este texto creo dejar claro el concepto de competencia, para poder ser compartido por todos los docentes de la UMCH.

El profesor competente es aquel que ha adquirido y va perfeccionando progresivamente su capacidad de conocer (los contenidos y procesos a los que se aplican, sus estudiantes y su entorno institucional y cultural, etc.); esa capacidad o dimensión cognitiva de su competencia personal-profesional, implica la capacidad de comprensión del mundo, pues, de otro modo, la función educativa perdería su sentido último, el de dar cuenta (darse cuenta, en el sentido consciente y cognitivo del término) de la relación hombre-mundo, de los hombres entre sí y del hombre en sí y consigo mismo (Vázquez Gómez, 2007, 49-50).

Estamos de acuerdo con Zabalza (1997, prólogo) cuando afirma que los profesores, como profesionales del currículum, en el nivel universitario es difícil encontrar una reflexión importante entre los mismos sobre estos temas. Los profesores están muy motivados en su actualización académica, en el acceso a la información de punta, la investigación y hasta la extensión, pero solo algunos pocos centran la reflexión en el tema curricular y en los temas de didáctica, siendo esto crucial para su trabajo docente.

Como bien sabe todo profesor, "*hacer didáctica no es otra cosa que tomar decisiones*" (Zabalza (1997, 34) y la mayoría de las veces esas decisiones se toman en solitario. El enfoque por competencias trae importantes consecuencias para los profesores, que van desde el rol que ellos asignan a los contenidos de sus cursos, al manejo de las tareas y actividades como estrategias didácticas, a la evaluación que se practica, etc. Perrenoud, P. (1999, capít 3º). Las decisiones que se deben tomar en todos estos aspectos demandan que los profesores estén apoyados y bien informados en su desarrollo profesional para lograr un buen desempeño.

Con respecto a la implementación de un modelo por competencias, es importante rescatar lo que propone Perrenoud (2005,10), en su texto “*diez nuevas competencias para enseñar*”, en donde presenta las siguientes familias de competencias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación;
4. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informar e implicar a los padres;
8. Utilizar las nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión,
10. Organizar la formación continua.

Perrenoud ubicó esta propuesta en el contexto de la educación básica regular en 1997, sin embargo, en el libro publicado en el 2005, aclara que estas no son específicas para el profesor de nivel medio, que son en general las que posee todo docente, y las que son deseables para la profesión.

Para generar un ámbito de reflexión conjunta sobre las prácticas, con pares que comparten las tareas docentes en la universidad se pueden organizar en la universidad talleres como *Curriculum universitario*, *Didáctica universitaria* y *Taller de mejores prácticas de enseñanza universitaria*, etc. Las características y las consecuencias de un enfoque curricular por competencias podrán ser analizadas en este ámbito, con todos los profesores, exponiendo cada uno sus puntos de vista unificando criterios.

6. No todos ven tan claro el enfoque por competencias

Las universidades se encuentran hoy en una encrucijada que cuestiona su identidad académica, en el contexto en el que trabajan, pues han pasado de ser entidades para grupos reducidos de estudiantes, a enormes centros educativos de verdaderas masas. En una apretada y actualizada síntesis sobre los cambios acaecidos a las universidades en los últimos años, Zabalza (2002) recoge seis retos que deben enfrentar las universidades hoy día, de la siguiente forma:

- Adaptarse a las demandas del empleo que exige la sociedad;
- Situarse en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio;
- Mejorar la gestión, en un contexto de reducción de recursos públicos;
- Incorporar las nuevas tecnologías, tanto en gestión como en docencia;
- Constituirse en motor de desarrollo local, tanto en lo cultural como en lo social y económico;
- Reubicarse en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes, los sistemas de acreditación compartidos.

Algunos autores cuestionan severamente todo intento de las universidades por ponerse a tono con las demandas de la sociedad. Barnett (2001) es uno de los más agudos y en sus cuestionamientos incluye el concepto mismo de competencia. La posición de Barnett sintetiza muy bien la de muchos profesores que ven en este cambio en la Educación Superior, un signo de retroceso en la autonomía y la calidad del trabajo universitario. Sostiene el autor que *“la educación superior ha dejado de ser un bien cultural y ha pasado a ser un bien económico”*; las universidades han dejado de ser instituciones de élite, para convertirse en una enorme masa de estudiantes inscritos en instituciones universitarias en las que muchos estudiantes se “aparcen” por unos años, porque es necesario adquirir un título superior, pero con pocos deseos de aprender. Hemos pasado de ser instituciones *en la sociedad*, a ser instituciones *de la sociedad*.

Las consecuencias de todo esto son negativas: se pierde autonomía, los cuerpos docentes se proletarianizan, y utilizamos abordajes como la enseñanza por problemas, que no son otra cosa que una técnica más de la sociedad industrial. (Barnett, 2001, op. cit. cap. 2, 5 y 11)

Como se ve, Barnett se incluye en la corriente que se opone al espacio universitario contemporáneo; las competencias, dice este autor, no pueden guiar nuestros diseños curriculares pues *“las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de maneras definidas por otros. En este sentido, las competencias reducen la autenticidad de la acción humana”*. (Barnett, 2001, 121-122)

El problema de fondo parecería estar, -- siempre según las críticas de esta corriente opositora, -- en que la mentalidad instrumental que anima al enfoque por competencias está orientada a dominar la realidad y no a reflexionar sobre ella.

Si partimos de la noción de competencia que propone Perrenoud (1999, 7) como *“capacidad de actuar de manera eficaz en un contexto determinado, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”*, la complejidad del problema es patente para la educación superior: se trata de formar estudiantes que tendrán que saber hacer determinadas cosas -- probablemente sin ulteriores instancias formales de formación -- apoyados en determinados conocimientos que todavía no están descubiertos y son desconocidos, pero no sólo en ellos. Gran parte del problema radica en que el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y debemos admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios.

El concepto de “formación integral”, está lejos de ser una propuesta etérea que apunta a entidades abstractas. Se trata de un proyecto formativo que propone una sólida y firme formación en determinadas capacidades-valores que hacen referencia al *“carácter y a la persona”* más allá de la dimensión intelectual. El problema ha sido que se ha evolucionado hacia *una identificación* de la noción de *“educación general”* con el de *“cultura general”*, y estas dos con la noción de *“formación enciclopédica”*.

Los estudiantes, en el marco de las competencias, deben saber un poco de todo, lo cual implica acumular importantes cantidades de contenidos. Como bien expresa Perrenoud (1999, 43), el enfoque por competencias sólo se opone a la cultura

general si se le da a esta última una orientación enciclopédica. La recuperación del valor instrumental de los contenidos constituye una de las tareas centrales del diseño y el desarrollo curriculares por competencias (Rué, J. 2002, 45). En pocas palabras, los contenidos se vuelven relevantes en función de las competencias que se quiere que los estudiantes logren.

Para profundizar más en la crítica a las competencias en educación recomendamos el libro *“Bolonia no existe”* de Alegre, L. y Moreno, V. (coords) (2009). Guipúzcoa, España: Editorial Hiru.

7. Iniciativas que se han llevado a cabo en enseñanza superior

Este balance general no debe hacernos olvidar la existencia de iniciativas que reflejaban la conciencia de abordar la faceta didáctica de la reforma de la enseñanza superior, y remitimos al *Anexo III* en el que se citan reuniones y trabajos de tipo internacional que han abordado el tema.

Fernández Pérez (1989) señalaba *“...los profesores universitarios actuales tenemos un enorme poder histórico-generacional, el poder de autorreproducción de nuestro propio modelo anacrónico a través de nuestra práctica docente y de nuestro poder de decisión sobre los futuros profesores universitarios, pues somos nosotros quienes los seleccionamos en las comisiones de adjudicación de plazas docentes”*, reflexión que llevaba a solicitar la puesta en marcha de mecanismos institucionales que aceleraran el cambio profesional de los docentes universitarios” (Fernández Pérez, M., 1989)

En los aspectos didácticos, la conclusión es que el cambio pendiente es *“desplazar el eje del sujeto que enseña al sujeto que aprende”*. (De Miguel, M., 1998). Este autor afirma que, a su parecer, la razón fundamental de que el aprendizaje de los estudiantes no sea la tarea primordial de las universidades puede ser la falta de valoración de la labor docente.

Existen también algunos ejemplos de esfuerzos muy específicos e interesantes relacionados con el desarrollo de competencias y, sobre todo, con el desarrollo del proceso de convergencia europea, en relación con el proyecto Tuning y a nivel de América Latina el proyecto Alfa Tuning.

Concretamente, existe una interesante experiencia de un plan de innovación pedagógica, recogido en las conclusiones del proyecto Tuning. Este plan se ajusta a un desarrollo progresivo, tras las experiencias realizadas con algunas titulaciones de carreras y funciona con un fuerte apoyo de los servicios de docencia, formación y asesoramiento docente y evaluación de la docencia.

Algunas universidades han trabajado específicamente en la docencia centrada en el desarrollo de competencias. En estas experiencias, con gran apoyo del equipo rector y la coordinación de los departamentos, se han identificado, en primer lugar, las competencias generales y específicas que se persiguen para desarrollar posteriormente programas de formación dirigidos tanto a los estudiantes como a los profesores. La formación incluye tanto apoyo a la formación propiamente dicha,

incluyendo formación continua y a demanda y formación intensiva, de naturaleza más general. Es un plan de desarrollo progresivo.

Las universidades tendrán que realizar un gran esfuerzo por dar a sus profesionales una amplia base teórica, tecnológica y práctica, respecto de las características y consecuencias de las nuevas condiciones para la evaluación de los aprendizajes.

8. Supuestos para implementar un cambio en la educación superior

Según Valcárcel Cases, (2003, 53) los supuestos en los que se basa el cambio en la educación superior son el de *transparencia en los procesos formativos* de los estudiantes y *transferencia entre los distintos sistemas universitarios* de los aprendizajes adquiridos; esto implica lo siguiente:

1. La transparencia de los procesos formativos puede alcanzarse mejor si *desplazamos la atención desde el proceso de enseñanza hacia el proceso de aprendizaje*, y consideramos *el aprendizaje como eje central* del proceso de formación, del diseño curricular y de la interacción didáctica.

2. La transparencia se verá favorecida por una definición clara de las tareas propuestas a los estudiantes para el aprendizaje y en su correspondiente valoración en términos de créditos. Este supuesto, sirve de nexo entre el principio de *transparencia del aprendizaje* y el *principio de transferencia*.

3. La transferencia de los aprendizajes se podrá lograr con más facilidad si junto con la estructura de tareas desarrolladas por los estudiantes, se incorpora una relación concreta de los aprendizajes adquiridos (objetivos de la asignatura y criterios para evaluarlos y reconocerlos en la práctica) y no sólo una calificación final.

4. El último de estos supuestos es que las consecuencias de la implantación del cambio de paradigma que se propone en los sistemas educativos, (transparencia y transferencia), es decir su impacto, pueden ser muy diferentes en cada universidad, dependiendo de la estrategia de adaptación que se tome. Pero hay que advertir que siempre el impacto sobre el perfil del profesorado será grande y supondrá una reformulación de su actividad y dedicación profesional.

El profesor, en el contexto de nueva educación superior, puede necesitar una perspectiva diferente para entender y gestionar la educación *desde la perspectiva del que aprende* y para diseñar y desarrollar la enseñanza atendiendo a la *calidad en el empleo y en la formación de ciudadanos*, teniendo presente en todo momento que el marco de referencia educativo y laboral es el *espacio mundial* y que, por tanto, hay que favorecer la movilidad de los estudiantes en distintos países, potenciar el acercamiento cultural y académico entre los estudiantes de países diferentes y proporcionarles la formación necesaria para trabajar en estos contextos nuevos y diversos, con diferentes equipos y con metodologías variadas.

Cuando hablamos de *perfil profesional*, nos referimos al *conjunto de capacidades y competencias* que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y

tareas de una determinada profesión. En el caso del *perfil del profesorado universitario*, la mejor manera de asegurar una docencia universitaria de calidad en el nuevo modelo, es definir un perfil transferencial, flexible y polivalente del profesorado, que facilite la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes.

REFERENCIAS

Alegre, L. y Moreno, V. (coords). (2009). *Bolonia no existe*. Guipúzcoa, España: Editorial Hiru.

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

Beltrán, J. et al. (1993). *Intervención psicopedagógica*. Madrid, España: Pirámide

Brunner, J. J. (2000). *Educación: Escenarios de Futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago de Chile, Chile, Nº 16.

De Miguel, M. (1998). *La Reforma Pedagógica: Una cuestión pendiente en la Reforma Universitaria, en Política y Reforma Universitaria*. De Luxan, J.M. (ed.). Editorial Cedecs.

De Sánchez, M. A. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Trillas.

Fernández Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*. Salamanca, España: Hispagraphis.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Marcelo, C. y Estebaranz, A. (2003). Marco general de investigación en la universidad, en Mayor, C. (coord). *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Barcelona, Octaedro-EUB.

OCDE, (2005). El Proyecto **DeSeCo** (**D**efinición y **S**elección de **C**ompetencias **C**lave). Proyecto de la OCDE - 2005).

Olías, F., recuperado en

www.cepalcala.org/cep1/documentos/mensaje_bienvenida.pdf

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Dolmen.

Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona, España: Graó.

Proyecto Tuning, (2002). Deusto, Bilbao, España.

<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/general-conclusions.asp>

Ramonet, L. (1998). El pensamiento único, en Varios. *Pensamiento crítico vs pensamiento único*. Recopilación Le monde Diplomatique. Edición Española. Madrid, Debate.

Román Pérez, M. y Díez López, E. (2009). *Diseño curricular de aula: Modelo T. Puerta de entrada en la Sociedad del Conocimiento*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Conocimiento.

Rué, J. (2002). *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona, España: Paidós.

Ruiz Iglesias, M. (2000). *El enfoque integral del currículo para la formación de profesionales competentes*. México, D. F.: Instituto Politécnico Nacional.

Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana II: Cognición, personalidad e inteligencia*. Cambridge University Press. Barcelona, España: Edit. Paidós, Ibérica, S.A.

Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales, en *Comunicación y Pedagogía*, Nº 158, 17-26. España.

Tejada, J. (2002a). El docente universitario ante los nuevos escenarios: Implicaciones para la innovación docente, en *Acción Pedagógica*, vol. 11, Nº 2, 30-42. España.

Tejada, J. (2005). La formación profesional superior y el EEES. *Actas IV Congreso de formación para el Trabajo*. pp. 21-51. Zaragoza, 9-10-11, ponencia. España.

Tomás, M. (2001). Presentación. *Educación*, nº 28, 6-9, en García Sanz, M. P. y Maquilón Sánchez, J. J. El futuro de la formación del profesorado universitario, en *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26 http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301587561.pdf

Valcárcel Cases, M. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior*. Proyecto EA2003-0040. Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Vázquez Gómez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor, en *Estudios Sobre Educación. Publicaciones de la Universidad de Navarra*, nº 41(12), 41-57. España.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.