

## **XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica**

Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014

### **Sesión**

#### **Las competencias a debate**

##### **Coordinadores/as:**

Miguel Ángel Bringas Gutiérrez (Universidad de Cantabria) y  
Elena Catalán Martínez (Universidad del País Vasco/EHU)

##### *Comunicación*

*Del papel a las aulas, pasando por los despachos:  
coordinación y competencias en los títulos de grado y máster*

##### **Autor:**

Antonio M. Linares Luján  
(Universidad de Extremadura)

# DEL PAPEL A LAS AULAS, PASANDO POR LOS DESPACHOS: COORDINACIÓN Y COMPETENCIAS EN LOS TÍTULOS DE GRADO Y MÁSTER\*

**Antonio M. Linares Luján**  
Universidad de Extremadura  
alinares@unex.es

## RESUMEN

Inmersos en los primeros pasos hacia la renovación de la acreditación de los títulos adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, la universidad española debe afrontar en los próximos años una difícil tarea: demostrar ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación que los centros que ofrecen estos nuevos títulos cuentan con los mecanismos de coordinación necesarios para garantizar la adquisición de las competencias asociadas a los mismos. Esta comunicación trata de evaluar el nivel de cumplimiento de dicho requisito en los títulos de grado y máster impartidos en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Extremadura, haciendo especial hincapié en los problemas de descoordinación horizontal y vertical que ha venido generando el proceso de convergencia en el ámbito concreto de las competencias no específicas. Desde la reflexión personal y desde la experiencia adquirida como miembro del proyecto de innovación docente CompeValúa (2005-2011), como Vicedecano de Coordinación y Calidad de la Docencia (2008-2012) y como Coordinador de la Comisión de Calidad del Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (2010-2014), intento llegar hasta la raíz de esos problemas, empezando por los cursos piloto y terminando por los Trabajos Fin de Titulación, no sin antes valorar críticamente el proceso de implantación de los nuevos títulos desde tres perspectivas distintas: la elaboración de las memorias de verificación (papel), la puesta en práctica de las guías docentes (despachos) y la implementación de las metodologías conducentes a la construcción de competencias (aulas).

\* Esta comunicación forma parte del **Proyecto de Investigación GR10082**, financiado por el Gobierno de Extremadura y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional.

## **1. INTRODUCCIÓN: DEL ESPEJISMO AL DESENCANTO**

Durante el curso 2004-2005, con más arrojo que vergüenza, un grupo de docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FCCEEyEE) de la Universidad de Extremadura (UEX) decidimos participar en la I Convocatoria de Acciones para la Adaptación de la UEX al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), planteando un análisis de los Libros Blancos editados por la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y una revisión de los programas utilizados hasta entonces en todas las asignaturas que conformaban el primer curso de la antigua Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCCEE).

Este primer paso en el proceso de adaptación al EEES nos permitió empezar a descubrir los problemas asociados a la descoordinación. Empeñados, sin embargo, en recortar contenidos, estimar horas de dedicación a cada actividad y vincular temas y tareas a los objetivos de un título que tenía los días contados, olvidamos reparar en la importancia que, para la implantación de los planes de estudios emanados de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 revestiría en el futuro la clarificación de dichos objetivos, la conceptualización de las competencias asociadas a los nuevos títulos y, por supuesto, la confección de un sistema preciso de coordinación (horizontal y vertical) destinado a garantizar la progresiva adquisición de las mismas.

Conscientes, nos obstante, de la necesidad de seguir trabajando colectivamente en las propuestas de cambio que llegaban desde la Oficina de Convergencia Europea (OCE) de la UEX, algunos de los que habíamos participado en la adaptación de programas decidimos dar un paso más, embarcándonos en la puesta en marcha de un curso piloto completo en octubre de 2005 (II Convocatoria de Acciones para la Adaptación de la UEX al EEES). La experiencia debía tener lugar en uno de los cuatro grupos que tradicionalmente había venido ofreciendo la FCCEEyEE en el primer curso de DCCEE. El grupo en cuestión, denominado Grupo Europeo, contaría única y exclusivamente con 40 alumnos de nuevo ingreso, en tanto que los tres restantes seguirían teniendo una media de 90-95 alumnos.

Pese a las ventajas que ofrecía el tamaño del grupo piloto, la materialización de la experiencia, desarrollada durante los cursos 2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008, resultaría ser bastante más compleja de lo que intuíamos en principio. Y no sólo por la limitación que generaba el hecho de intentar trabajar con métodos LOU en tiempos LRU (Ley de Reforma Universitaria de 1983).

Los programas seguían siendo excesivamente densos, los nuevos métodos no siempre funcionaban y los procesos de evaluación, en tanto que simples calcos del modelo de examen final reproducidos en distintos momentos al cabo del año, obstaculizaban el desarrollo cotidiano del trabajo dentro del aula. Es cierto que la apuesta por la evaluación continua,

facilitada por el tamaño del grupo, comenzaría a ofrecer resultados positivos desde el primer año de implantación, pero también es verdad que, en la mayor parte de los casos, los docentes implicados en el proyecto seguíamos evaluando a los alumnos del Grupo Europeo, como a los del resto de grupos, en función de los conocimientos adquiridos y no de acuerdo con las competencias que, supuestamente, debía potenciar el título de DCCEE. Desde el principio, además, habían empezado a aflorar los problemas asociados a la inexistencia de un procedimiento claro de coordinación entre los miembros del grupo de innovación: redundancia de contenidos, condensación de tareas, marginación de objetivos, disparidad de resultados...

Sin tiempo para analizar estos problemas y rediseñar el modelo llegó la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) de 2007 y, con ella, la precipitación y el desencanto. Casi de la noche a la mañana (mayo-julio de 2008), las distintas comisiones nombradas por la FCCEEyEE para la elaboración de las memorias de verificación de los nuevos grados, constituidas en proporción a la carga que cubría cada departamento dentro de los títulos a los que debían sustituir, tuvieron que consensuar contenidos y secuencias teniendo en cuenta no tanto los objetivos formativos de cada título como la correlación de fuerzas existente dentro de cada comisión.

El proceso de elaboración de las memorias de verificación, al que no fue invitado como tal el grupo de innovación creado en torno al curso piloto<sup>1</sup>, no partió de una reflexión medianamente seria acerca de las competencias que debían potenciar los nuevos grados o de los sistemas de coordinación que debían garantizar la progresiva adquisición de las mismas. Lo único verdaderamente importante era encajar asignaturas. Para todo lo demás, estaban los Libros Blancos de ANECA. Si con ellos no bastaba, siempre habría alguien de categoría inferior a la de los miembros de cada comisión para inventar o, simplemente, copiar competencias.

Fue en este contexto de precipitación en el que los componentes del grupo de innovación docente nos planteamos la necesidad de redactar una especie de guía destinada a dotar de contenido la parte de las memorias en la que, por la experiencia acumulada en el Grupo Europeo, sabíamos que estaba la clave de la reforma: la evaluación por competencias. Jugábamos en desventaja respecto a otros grupos de innovación de la universidad española porque, cuando empezamos a trabajar en dicha guía (octubre de 2008), el grueso de las competencias previstas para los nuevos grados estaba prácticamente cerrado. Esta circunstancia nos obligó, primeramente, a definir con claridad las competencias establecidas en las memorias de verificación para, seguidamente, diseñar una metodología de evaluación por competencias que sirviera de referencia para todas las asignaturas incorporadas a los

---

<sup>1</sup> Sólo el que suscribe ejerció de presidente de la Comisión de Elaboración del Plan de Estudios de Ciencias del Trabajo en calidad de Vicedecano de Coordinación y Calidad de la Docencia desde principios de julio de 2008, dos meses después de comenzar a funcionar.

nuevos títulos ofrecidos por la FCCEEyEE. El resultado de esa doble labor quedó concretado en el libro *La evaluación por competencias. Experiencias en la UEx* y fue dado a conocer en el X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica<sup>2</sup>.

Por desgracia para nosotros, el enorme esfuerzo que supuso la elaboración del citado libro, aparte de alguna que otra palmadita en el hombro, tan sólo sirvió para granjearnos miradas de desconfianza (y casi de burla) entre nuestros compañeros. El tiempo les daría la razón, en parte. Sin la convicción necesaria para poner en marcha una verdadera reforma de los métodos educativos por parte de los equipos de gobierno de la UEx y en medio de una profunda crisis económica que haría recortar plantillas y reducir incentivos, la importancia concedida a las competencias desde las primeras fases del proceso de adaptación al EEES se fue oficialmente diluyendo entre las memorias de verificación hasta quedar prácticamente en agua de borrajas. Pero pronto llegaron los primeros Trabajos Fin de Titulación y, con ellos, los primeros conatos del fracaso: la marginación de las competencias no específicas en los procesos de evaluación y la inexistencia de procedimientos de control y coordinación en el funcionamiento cotidiano de los nuevos títulos habían comenzado a crear egresados sin las competencias necesarias para acceder al mercado laboral.

En las páginas que siguen, analizo críticamente el camino recorrido en la FCCEEyEE desde la apertura oficial del proceso de convergencia (2008) hasta la apertura oficial de los procesos de acreditación (2013), insistiendo en las memorias de verificación, en las guías docentes derivadas de ellas y en las metodologías destinadas a potenciar competencias no específicas.

## **2. EL PAPEL: DE LA TEORÍA COMPETENCIAL A LA PROGRAMACIÓN ACADÉMICA**

El proceso de adaptación al EEES es fruto de un nuevo entorno socioeconómico, definido por la globalización, el dinamismo y la fragmentación de los mercados, la competitividad en productividad de las economías emergentes y el protagonismo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs). Este nuevo contexto pone en cuestión la efectividad de las cadenas clásicas de valor y estimula la búsqueda de estructuras organizativas menos rígidas en la empresa. Dentro de ella, la apuesta por la flexibilidad potencia cada vez más la movilidad funcional de los empleados, ganando protagonismo el concepto de “empleabilidad” como determinante de la mayor o menor capacidad de un individuo para encontrar trabajo. En la actualidad, por tanto, un egresado universitario resulta tanto más empleable cuanto mayor es su capacidad para adaptar sus competencias al mercado laboral.

---

<sup>2</sup> Linares (2012).

La Enseñanza Superior en Europa no podía permanecer ajena a los retos formativos que plantea este nuevo contexto socioeconómico. La reforma iniciada en Bolonia tenía que apostar por la metodología competencial como base para la confección de los nuevos planes de estudio en los distintos estados miembros de la Unión Europea (UE). De hecho, el Comunicado de Berlín (2003) retaba explícitamente a los gobiernos europeos a describir los modelos de calificación de cada sistema educativo en términos de perfil profesional, competencias y resultados de aprendizaje<sup>3</sup>. Es más, el famoso Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que el Estado español establecía la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias, señalaba con claridad que “*los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán [...] tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes*”, haciendo hincapié “*en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*”<sup>4</sup>.

La adaptación al EEES nacía pues con la firme vocación de estrechar lazos entre la oferta universitaria y las nuevas demandas de la sociedad y, más concretamente, con la intención de vincular la formación superior a los requerimientos del mundo empresarial. No por casualidad era justamente en el ámbito de la empresa en el que había cobrado protagonismo el enfoque competencial por el que ahora apostaba la universidad europea en general y la universidad española en particular.

El origen del concepto “competencia” está vinculado a los estudios desarrollados por McClelland (1973) para conocer la relación existente entre la motivación y el éxito profesional. Este autor puso de manifiesto que los expedientes académicos y los tests de inteligencia tradicionalmente empleados por las empresas en los procesos de selección de personal no eran capaces de predecir con fiabilidad la adecuación de las personas a los puestos de trabajo y, por tanto, la consecución del éxito profesional. En base a las tesis de McClelland, Gardner (1983) desarrolló más tarde el modelo de inteligencias múltiples, según el cual existen en el ser humano hasta siete tipos de inteligencia bien definidos: *verbal, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal*. Las dos últimas categorías son la base de la popular teoría de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, definida como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que se sostienen con los demás y con uno mismo<sup>5</sup>.

Pese a la generalizada aceptación de la teoría de Goleman, el significado del concepto competencia sigue siendo objeto de debate<sup>6</sup>. Kane (1992), por ejemplo, define el término como el grado de utilización de los conocimientos, las habilidades y el buen juicio asociado a la práctica profesional. Para Bunke (1994), posee competencias quien dispone de los

---

<sup>3</sup> [http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)

<sup>4</sup> <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

<sup>5</sup> VVAA (2008: 7-8).

<sup>6</sup> Véanse al respecto Cano (2008: 4-6) y Gairín (coord.) (2009: 28-29).

conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para ejercer una profesión. Stephen y Yorke (1998) van un poco más allá para hablar de una integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizada adecuada y efectivamente, tanto en contextos conocidos como en circunstancias nuevas y cambiantes. Kellerman (2001), por su parte, introduce un nuevo matiz conceptual al describir la competencia como una capacidad adquirida a través del aprendizaje.

Roe (2002) insiste en la importancia de la formación, definiendo competencia como la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente. Según él, cualquier competencia integra diversos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes, pero, a diferencia de los conocimientos, las habilidades y las actitudes, las competencias no pueden ser evaluadas independientemente. González y Wagenaar (2003) abundan todavía más en el proceso educativo. Para ellos, las competencias representan una combinación dinámica de atributos, en relación al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa.

Perrenoud (2004) generaliza el concepto, definiendo competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. Por su parte, Rué (2005) identifica la palabra competencia con la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que plantea una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional. Comporta dimensiones tanto de tipo cognitivo como no cognitivo. Una competencia es, para él, una especie de conocimiento complejo que siempre se ejerce en un determinado contexto de una manera eficiente. Finalmente, Mateo (2007) vincula el término competencia a la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en entornos diferentes, lo que implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las acciones a realizar.

En el ámbito concreto de la universidad tampoco faltan las propuestas de definición. Para los integrantes del Proyecto Tuning (2003), por ejemplo, las competencias representan una combinación dinámica de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades) que expresan lo que el alumno es capaz de demostrar al final de un proceso educativo. Los técnicos de ANECA (2003) definen el término competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que capacita al alumno para llevar a cabo las tareas asociadas al perfil profesional de un determinado programa formativo. Otras instituciones, como la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), en un documento coordinado por Gairín (2009), precisan que las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades de aplicación.

De toda esta amalgama de propuestas, me quedo con la idea de competencia como una combinación integrada de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes que predisponen a un individuo a desempeñar con éxito los requerimientos de una tarea específica (Jiménez, 1999). Desde esta perspectiva, casi unánime, Pereda y Berrocal (2001) identifican cinco componentes clave en una competencia: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades y destrezas), saber estar (actitudes e intereses), querer hacer (motivación) y poder hacer (disposición de medios y recursos).

En este último sentido, Le Boterf (2000) nos previene contra una definición de la competencia como “suma” de conocimientos, de saber hacer o de saber estar y nos recuerda que la competencia no es un conglomerado de conocimientos fragmentados, sino un saber combinatorio que no es fácil de transmitir. Es el sujeto-aprendiz quien construye la competencia a partir de las actividades de aprendizaje que movilizan múltiples conocimientos especializados. El que enseña sólo crea las condiciones favorables para la construcción, siempre personal, de ese saber combinatorio. Opino, pues, como Cano (2008), que las competencias deben ser entendidas en sentido amplio, flexible y creativo, desde una concepción más cercana a la perspectiva cognitiva, según la cual las competencias implican movilizar recursos, tanto personales (conocimientos, procedimientos, actitudes) como de redes (bancos de datos, documentos especializados...), realizando con ellos una atribución contextualizada (espacio, tiempo, relación).

Pero una cosa es la teoría o la opinión y otra muy distinta la práctica, sobre todo si, entre unas y otras, intervienen la ley, la directriz o, peor aún, la política territorial. En el caso concreto de la UEx, las mencionadas directrices para el diseño de los nuevos títulos de Grado y Máster adaptados al EEES (2008) marcaron el principio del fin del enfoque competencial en la FCCEEyEE al establecer un máximo de ¡135 alumnos por grupo! y al hacer primar la “racionalidad” política por encima de la coherencia formativa e, incluso, por encima de la lógica presupuestaria. Y es que si resulta a todas luces humanamente imposible educar para el desarrollo de competencias en aulas de más de 20-30 alumnos, es muchísimo más difícil todavía hacerlo en un contexto educativo preparado, casi a propósito, para la descoordinación.

Me explico. Hasta 2008, la UEx había venido ofreciendo títulos de DCCEE en la Facultad de Estudios Empresariales y Turismo (FEEEEyT) de Cáceres, el Centro Universitario (CU) de Plasencia y la FCCEEyEE de Badajoz. La incoherencia de ofrecer un título similar en tres sitios distintos, separados por no más de 85 kilómetros, quedaba políticamente justificada por la necesidad de articular el territorio, pero resultaba costosa y, a todas luces, innecesaria. En cualquier caso, no generaba grandes problemas entre los tres centros implicados, más allá de la típica rivalidad entre vecinos de distinta condición o dimensión. El centro de Plasencia miraba al de Cáceres con recelo y ambos hacían lo propio con el de Badajoz porque era el



único que, además de la DCCEE, ofrecía LADE, pero la gestión independiente de cada título nunca había hecho estallar la polémica.

El problema y la polémica llegaban en el curso 2008-2009, cuando, a raíz de las *Directrices para el diseño de titulaciones de la UEx en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*, elaboradas según las consignas políticas de la Junta de Extremadura, la UEx abogaba claramente por mantener las cosas tal y como estaban, pero, esta vez, obligando a los tres centros a consensuar un único plan de estudios para el Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) y a establecer un número mínimo de créditos de formación básica común en todos los título impartidos en un mismo centro. En estas circunstancias y dado que tanto la FEEEEEyT de Cáceres como la FCCEEyEE de Badajoz apostaban por ofrecer más de un título de grado, lo lógico habría sido crear una comisión coordinadora que trabajara al unísono con la comisión inter-centros creada para la elaboración del plan de GADE y con los distintos grupos de trabajo nombrados por los propios centros para la confección del resto de títulos de grado (Turismo + Finanzas y Contabilidad en Cáceres y Economía + Ciencias del Trabajo en Badajoz). Pero las cosas no irían por ahí. La premura de las convocatorias de la UEx, la tensa correlación de fuerzas entre departamentos, la escasa o nula formación metodológica de los miembros de la comisión inter-centros (decanos y directores de centros y departamentos), la marginación de los grupos de innovación docente en los procesos de elaboración de las memorias de verificación y la falta de costumbre acabarían generando una verdadera guerra de asignaturas en la que lo que menos importaba era reflexionar sobre los objetivos formativos de los nuevos títulos y sobre las competencias que éstos debían potenciar.

En el mes de junio de 2009, justo cuando pasé a ocuparme del Vicedecanato de Coordinación y Calidad de la Docencia en la FCCEEyEE, el panorama era bastante esperpéntico. Las memorias de verificación del Grado en Ciencias del Trabajo (GCCT) y del Grado en Economía (GECO) estaban prácticamente terminadas, mientras que el proceso de elaboración del plan de estudios de GADE, ¡sobre el que debía pivotar el resto de títulos de cada centro a la hora de fijar el programa de formación básica!, estaba comenzando. Pero no había más tiempo. ¿Qué hacer? Repartir asignaturas dentro de la comisión inter-centros, para lo que bastaron tres encuentros, elaborar un listado general de competencias para todo el título, ¡45 de ellas específicas!, encargar a los departamentos las fichas descriptivas de cada asignatura y endosar el resto de la memoria de verificación a un par de becarios, encargados, entre otras cosas, de definir y distribuir actividades formativas entre módulos y materias y de asociar dichas actividades a las competencias previamente establecidas. ¡Ahí es nada!

Como era de esperar, la memoria resultante era una auténtica chapuza, una verdadera santificación del “cortar y pegar” (mal): inconexa, ilegible e inaplicable. Para sorpresa de muchos, sin embargo, ANECA no tardaría en darle el visto bueno sin demasiadas objeciones,

menos incluso que las que planteaba para las memorias de de GCCT y GECO, realizadas con menos premura y con un poco más de reflexión, lo que no significa que no estuvieran también viciadas en origen. Y es que, para la elaboración de todas ellas, la forma de proceder había sido la misma: establecer primeramente la secuencia por asignaturas del plan de estudios, copiar después el perfil profesional y los objetivos formativos establecidos para cada título en los Libros Blancos de ANECA y, finalmente, distribuir entre módulos y materias las competencias recogidas en dichos libros, añadiendo alguna más para no pecar por defecto.

Muchos sabíamos que estábamos construyendo la casa por el tejado, que habría que haber empezado preguntando a las empresas del entorno más próximo qué competencias demandaban de nuestros egresados, que no estábamos, ni mental ni metodológicamente, preparados para potenciar muchas de las incluidas en nuestras memorias de verificación, que, a coste cero, sería difícil, si no imposible, implicar al profesorado en una reforma de tanta envergadura como la que dichas memorias dejaban adivinar y que, por supuesto, sin un sistema preciso de coordinación horizontal y vertical, la reforma resultaría infructuosa. Pero ninguna reflexión tenía cabida más allá de la simple y llana supervivencia. Había que resistir a toda costa, aunque para ello hubiera que pintar de nuevo una fachada en ruinas.

Poco tardaría el tiempo en dar la razón a los pesimistas. La primera gran hornada de programas adaptados, tramitados desde mi vicedecanato, sacaba a la luz, en octubre de 2009, todavía sobre el papel, las tremendas incongruencias que contenían las memorias en cuya elaboración había participado la FCCEEyEE. Dado que, en correspondencia con las directrices emanadas de la UEx, la mayor parte de las asignaturas de formación básica eran compartidas por los tres títulos de grado que el centro ofertaba y dado que la descoordinación durante el proceso de elaboración de las memorias de verificación había generado tres catálogos distintos de competencias, las guías docentes de casi todas las asignaturas de primer curso asociaban a cada actividad formativa no una sino tres tablas de competencias. No quiero ni imaginar lo ridículo que resultaría esta situación para un alumno recién llegado. ¿Cómo era posible que una misma asignatura, con una misma estructura temática, pudiera contribuir a potenciar competencias específicas asociadas a tres títulos distintos?

La situación resultaba todavía más absurda, si cabe, en tanto que no venía precedida de la más mínima reflexión por parte del profesorado acerca del significado de competencia. ¿Cómo entender, si no, que ninguna de las guías docentes lanzadas a partir del curso 2009-2010 contuviera una sola referencia al desarrollo de tareas destinadas a potenciar la adquisición de destrezas, habilidades, aptitudes o actitudes? Tal y como decía Tejada (2005), la formación basada en competencias, en tanto metodología de exploración de conocimientos productivos, nos introduce de manera sistemática en la descripción de las actividades que se aplican para la resolución de problemas vinculados a un perfil profesional determinado, en los resultados esperados y en los conocimientos vinculados a los mismos. Pero ¿cómo potenciar

el desarrollo de algo que ni siquiera era evaluable? Es cierto, como sostiene Bolívar (2007), que, en un sistema de evaluación por competencias, conviene diferenciar la evaluación de seguimiento (para aprender) y la evaluación de control (para calificar), pero también lo es que las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay tareas de aplicación. En los programas adaptados al EEES de la FCCEEyEE no había, ni hay a día de hoy, ni una cosa ni la otra: ni acción para el seguimiento, ni acción para la calificación de competencias. Eso sí, la evaluación continua, entendida en esta ocasión como una simple calcomanía del modelo de examen final reproducida varias veces al año, se convertía, por obra y gracia de la repetición, en la “gran demostración” de que las cosas estaban cambiando.

Y, hasta cierto punto, soplaban aires de cambio. El simple (e inaudito) hecho de conseguir que algunos compañeros de la FCCEEyEE confeccionaran un programa por primera vez era un verdadero éxito. Lograr que cada asignatura tuviera un único plan docente, con independencia de los grupos en los que se impartiera, comportaba un nivel de coordinación que nunca antes se había alcanzado en el centro, incluso aunque en algunos casos primara la imposición más que el consenso. La propia existencia de una comisión de calidad para cada título, encargada, entre otras cosas, de revisar y proponer mejoras en las guías docentes de todas las asignaturas antes del comienzo de cada curso, implicaba ciertamente un gran salto hacia adelante. Otra cosa es que las propuestas de mejora se aceptaran, que los programas se cumplieran o que los docentes implicados en la docencia de una misma asignatura impartida en varios grupos realmente se coordinaran. Sobre el papel, en efecto, algunas cosas estaban cambiando. Poco tardaría la realidad de las aulas y de los despachos en demostrar que casi todo seguía estando como estaba.

### **3. LOS DESPACHOS: DEL COSTE CERO A LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE LA CALIDAD**

Como decía anteriormente, una cosa era aceptar, aunque fuera a regañadientes, la supervisión de una comisión de calidad y otra muy distinta empezar a funcionar en el aula y en los despachos de una manera distinta, sobre todo cuando ni la dirección de la UEx ni la del centro apostaban seriamente por la reforma y, mucho menos, cuando la intensificación de la carga de trabajo que ésta suponía no venía aderezada con un incremento ponderado de los incentivos al profesorado. Sí es cierto que, en correspondencia con la LOU y la LOMLOU, la UEx, como tantas otras universidades públicas, había comenzado, desde el curso 2008-2009, a estimular la mejora de la calidad docente a través del programa Docencia. También es verdad que, desde entonces, el profesorado de la UEx, más por emulación, rivalidad o prestigio que por la propia cuantía de los complementos de docencia (30 € al mes), había

comenzado a participar, casi masivamente, en el plan anual de formación del Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD), en las convocatorias de movilidad internacional del profesorado (visitas docentes), en congresos, encuentros y seminarios de didáctica, en grupos de mejora o innovación y en todas aquellas otras actividades, vinculadas más o menos a la labor docente, que eran bienvenidas (y bien puntuadas) en el Docencia. Por desgracia, sin embargo, la perversa, aunque necesaria, trascendencia concedida por dicho programa a las encuestas de satisfacción de los alumnos y a las “famosísimas” tasas de éxito y de rendimiento generaba una flagrante discriminación que iba visiblemente en contra del profesorado de los centros más masificados, entre ellos, claro está, la FCCEEyEE.

Dependiendo no sólo de la ética personal sino también, cómo no, de la categoría profesional, la perversidad del Docencia podía alimentar tres tipos de respuestas: seguir apostando por la reforma metodológica con independencia de los resultados del programa, no hacer absolutamente nada más que lo que exigía la normativa vigente aunque no hubiera complementos o, peor aún, subir al tren del incentivo, no mediante la mejora de la formación, sino a través de la reducción del nivel de exigencia, es decir, intentando compensar la falta de compromiso con una elevación de las tasas de éxito o con una mejora sustancial de las encuestas de satisfacción de los alumnos. Tanto el segundo como el tercer caso, ambos visibles hoy en día en la FCCEEyEE, ponían seriamente en peligro la puesta en práctica de un proceso de cambio que, justo es reconocerlo, venía ya viciado desde el origen.

La inacción de algunos, obviamente, limitaba la continuidad del progreso en aquellas asignaturas o materias que, mejor o peor, habían comenzado a ser tímidamente remozadas con nuevas metodologías, nuevas tareas o nuevas tecnologías, más allá, incluso, de la escasa o nula presencia que en todas ellas tuviera la formación por competencias. Pero la acción por compensación podía resultar, si cabe, más nociva todavía, sobre todo en aquellas asignaturas o materias, como las de formación básica, que eran compartidas por más de un grupo de alumnos e impartidas por más de un profesor. Y es que, a pesar de la existencia de una normativa concreta que obligaba a consensuar programas y a establecer un único sistema de evaluación para todos los grupos de una misma asignatura, no existía un procedimiento claro de control que permitiera al centro o a la comisión de calidad correspondiente sancionar el incumplimiento de la norma, de tal manera que, un día sí y otro también, al menos durante el tiempo que ejercí como Vicedecano de Coordinación y Calidad de la Docencia, las justas quejas de los alumnos de aquellos grupos que habían sido marginados de una evaluación más benévola se agolpaban en los despachos de la dirección en busca de respuestas. Volvíamos así, aunque esta vez por escrito, a la situación de la que partíamos, aquélla en la que dos alumnos de una misma titulación obtenían resultados distintos a lo largo de su carrera académica no en función del trabajo realizado sino del elenco de profesores implicados en su formación.

En estas circunstancias, la dirección del centro tan sólo podía responder a la arbitrariedad acudiendo a la Inspección. Pero he aquí el problema. Por corporativismo, por amiguismo o por convicción, quién sabe, ni la Inspección de la UEx ni, más tarde, el propio Rectorado, promotor de la nueva normativa de evaluación, estaban en disposición de obligar a nadie a cumplir la legislación vigente en materia de evaluación. ¿Por qué? Por miedo a oponer recursos en contra de la sacrosanta, y, en mi opinión, mal entendida, “libertad de cátedra”.

¡Hubiéramos empezado por ahí! ¿Para qué había servido todo lo hecho hasta entonces, por poco que fuera, si, ante la más mínima presión del profesorado, temblaban los órganos de gobierno de la universidad? ¿Qué sentido tenía iniciar una reforma de tanta envergadura como la que planteaba la Declaración de Bolonia si no había sanción alguna para el incumplidor? ¿No estaba la UEx fomentando la inacción a través de la inacción? Muchos de mis compañeros, desmarcados del proceso de cambio a fuerza de desengaños, dirían rotundamente que sí.

El problema, efectivamente, no era sólo cuestión de osadía. La comodidad y, a veces, la clandestinidad del profesorado también contaban. Está claro que, sin una legislación precisa acerca de qué papel debían jugar los docentes en la reforma, la consigna del “coste cero” jugaba claramente a favor de la inercia. Supongo también, aunque no lo entiendo, que la indiscriminada invocación a la libertad de cátedra por parte de algunos de mis compañeros escondía entonces y todavía esconde hoy unas cuantas dosis de desconfianza, no hacia la reforma en sí misma, sino hacia la coordinación que ésta requería y sigue requiriendo o, mejor dicho, hacia la pérdida de “poder” que supuestamente implica cualquier forma de coordinación. Hablo de poder, entre comillas, porque, a estas alturas de siglo, me resulta difícil comprender que alguien pueda pensar que pactar un único programa, respetar unos mismos criterios de evaluación previamente consensuados e, incluso, proponer un único examen (final o parcial) para una misma asignatura rebajen en algo el significado de la expresión libertad de cátedra. Yo mismo podría bailar en clase un charlestón para abordar la depresión de los años treinta y estaría haciendo uso de mi libertad de cátedra, pero ¿estaría haciendo lo mismo si evaluara a mis alumnos con un rasero distinto al de los alumnos de los demás? ¿No estaría, más bien, ocultando mi incapacidad para cumplir los objetivos formativos previamente acordados entre todos? ¿O estaría buscando simplemente mejorar mis encuestas de satisfacción?

Mis sospechas trascienden la finalidad de esta comunicación, pero no la realidad que esconden los despachos. De todos es sabido que, más allá de la adaptación al EEES, la universidad pública española oculta toda una amalgama de inercias que obstaculizan el desarrollo de ésta o de cualquier otra reforma. La propia cultura pedagógica, orientada más a la transmisión de conocimientos que a la creación de escenarios adecuados para la construcción de competencias, limita la transición hacia una universidad más competitiva. Por no hablar de la tradicional resistencia al cambio de paradigma (formativo y organizativo), la

tendencia a focalizar la práctica docente en objetivos formativos y no en objetivos de empleabilidad, la oposición a externalizar determinados procesos educativos por miedo a la cesión de créditos, la escasa formación del profesorado en metodologías participativas o la desconfianza hacia reformas que implican más activamente a una nueva generación<sup>7</sup>.

Si a todo ello unimos el escaso margen de maniobra con el que nacieron las comisiones de calidad de los nuevos títulos, al menos en la UEx y me temo que en muchas otras universidades públicas, tenemos los elementos de juicio necesarios para comprender por qué el llamado “espíritu de Bolonia” murió en la FCCEEyEE casi antes de nacer. Porque, en principio, todo hacía suponer que, en ausencia de una normativa concreta acerca del funcionamiento de dichas comisiones, debían ser ellas las encargadas de llevar a cabo la labor de coordinación que requería la implantación de los nuevos programas formativos. De hecho, en la FCCEEyEE, las primeras comisiones de calidad, constituidas, esta vez sí, por personas que llevaban años comprometidas con la reforma, trabajaban de forma coordinada y siempre planteaban acciones de mejora destinadas a estimular la coordinación horizontal y vertical, tanto entre asignaturas de un mismo curso, como entre materias de distinto nivel. Es más, fueron ellas las que, junto a la dirección del centro, destaparon e hicieron públicos los primeros problemas derivados de la descoordinación entre profesores que compartían la docencia de una misma asignatura en distintos grupos. La inacción del equipo de gobierno de la UEx, sin embargo, terminaría por desalentar y, finalmente, expulsar de estas comisiones de calidad a quienes concebían el proceso formativo como un todo que debía ser coordinado y controlado desde el principio hasta el fin.

Es cierto que tampoco los incentivos ofrecidos al profesorado por pertenecer a una comisión de calidad en la UEx (2 créditos a cada miembro y 4 créditos al coordinador en el caso de títulos de grado y 1 crédito a cada miembro y 2 créditos al coordinador en el caso de títulos de máster, ninguno de ellos computable en el Plan de Organización Docente hasta el presente curso 2013-2014) estimulaban, en principio, la masiva participación en el sistema de garantía de calidad del centro<sup>8</sup>, pero, mucho menos, si dicha pertenencia implicaba censurar públicamente el trabajo de unos compañeros a los que amparaba la pasividad de los órganos de gobierno de la UEx. Con el tiempo, por tanto, las comisiones de calidad de la FCCEEyEE acabarían siendo lo que son hoy: receptoras de quejas que no tienen efecto alguno, emisoras de informes y memorias que nadie lee, revisoras formales de guías docentes y, eso sí, útiles (y

---

<sup>7</sup> Estas son algunas de las conclusiones a las que llega el estudio que ha desarrollado recientemente la Universidad del País Vasco y en el que he participado como colaborador externo. El informe resultante, *Un modelo para la implantación de las competencias no específicas (CNE) en los centros universitarios, definido a partir de un estudio Delphi en la Universidad española*, está en proceso de publicación.

<sup>8</sup> Hoy en día, sin embargo, casi todo el mundo quiere pertenecer a una comisión de calidad o a un grupo de mejora en la FCCEEyEE. Me temo que esta euforia participativa no obedece tanto a la convicción de que las cosas pueden cambiar como al reconocimiento que supone la implicación en los sistemas de garantía de calidad internos de cara al programa Docencia y a los procesos de acreditación de ANECA.

baratas) recolectoras de los indicadores que requieren los procesos de acreditación de los nuevos títulos.

#### **4. LAS AULAS: DE LA PARÁLISIS METODOLÓGICA A LOS TRABAJOS FIN DE TITULACIÓN**

El espíritu de cambio metodológico con el que, desde los Departamentos de Pedagogía, los Institutos de Ciencias de la Educación o las Oficinas de Convergencia, nos atraparon a muchos entre las marañas de la última reforma universitaria tenía como principal objetivo favorecer la empleabilidad de los estudiantes europeos. De ahí la insistencia en el fomento de la formación por competencias de todos los grandes acuerdos educativos adoptados tras la Declaración de Bolonia. Como sabemos ahora, más allá de las consignas de los Ministros de Educación de la UE, el proceso de implantación de los nuevos títulos en la universidad pública española limitaba seriamente, desde el principio, el desarrollo de una educación de calidad dirigida específicamente a promover la construcción de conocimientos, destrezas, habilidades, aptitudes y actitudes. En este desafío por la empleabilidad, obviamente, la universidad privada tenía las de ganar, pero también podía servir de estímulo para la mejora general de las metodologías universitarias en aquellas zonas donde la pública y la privada luchaban por la captación de alumnos. En mercados cautivos como el extremeño, con una única universidad de titularidad pública, la apuesta por la modificación de las formas de enseñanza dependía única y exclusivamente de la mayor o menor implicación de los órganos de gobierno, de la dirección de los centros, de los departamentos y, cómo no, del profesorado, pero en última instancia era la práctica cotidiana en las aulas, la relación profesor-alumno, la que debía servir de base para conocer el grado de implicación de toda la institución. ¿Qué pasaba en las aulas de la FCCEEyEE?

De partida, como decía al comienzo de mi comunicación, la decisión de mantener un máximo de 135 alumnos de primera matrícula por grupo en los nuevos títulos de grado restringía gravemente la posibilidad de aplicar metodologías activas. De partida, también, la premura en la confección de las memorias de verificación, así como la falta de implicación de los encargados de elaborarlas, había relegado a un segundo plano la apuesta por la formación competencial. Y de partida, además, la escasa o nula preparación metodológica del profesorado obstaculizaba el paso hacia una nueva concepción de la enseñanza superior. Sorprendentemente, sin embargo, no todas las personas que trabajábamos en la FCCEEyEE, uno de los centros más damnificados por la decisión de alargar hasta el infinito el número de alumnos por grupo, renunciábamos a intentarlo. ¡Incluso, aunque sólo fuera por vergüenza torera!

Es verdad que, al principio, tendíamos a identificar nuevas metodologías con nuevas tecnologías, pensando que el uso del Power Point, del vídeo de YouTube o del Campus Virtual podía resolver por sí sólo nuestras propias carencias formativas. Nada más lejos de la realidad. Estábamos cambiando las herramientas de comunicación para adaptarnos a la audiencia, pero, en absoluto, estábamos modificando el discurso. De hecho, algunos de mis compañeros descubrirían rápidamente en estas nuevas plataformas de transmisión una manera ágil y sencilla de mantener o incrementar contenidos. También es cierto que otros muchos, como apuntaba en otra parte de esta comunicación, concebían la evaluación continua como la madre de todas las reformas. Pronto descubrirían que la mejora de los resultados de los alumnos, cuando la había, no era ni mucho menos proporcional a la ampliación de la carga de trabajo del profesor que la reproducción de pruebas conllevaba. Pese a todo, durante los dos primeros cursos de implantación (2009-2010 y 2010-2011), los que habíamos empezado a impartir clase en los grupos de primero, muchos de nosotros miembros del equipo promotor del Grupo Europeo, continuábamos confiando en la posibilidad de cambio y comenzábamos tímidamente a experimentar nuevas formas de trabajo: resolución de problemas en el aula, prácticas de comprensión lectora, auto-evaluación, realización de esquemas de seguimiento, juegos de rol, interpretación de estadísticas, búsqueda cruzada de información...

Las quejas no se harían esperar. Por un lado, los alumnos desconfiaban porque las nuevas formas de trabajo implicaban más trabajo y porque, además, no quedaban claramente reflejadas en los sistemas de evaluación, algo corregible, sin duda, si nos hubieran dado tiempo. Pero el tiempo, por el otro lado de la balanza, es decir, por la parte que tocaba a los compañeros que debían sucedernos en el proceso formativo, había que condurarlo. Dicho de otro modo, había que dedicarlo preferentemente a la transmisión de los conocimientos necesarios para abordar con éxito la comprensión de los conceptos impartidos en segundo, tercero y cuarto ¡He aquí la clave del problema! De nada servía cambiar la metodología en dos, cuatro, seis asignaturas si no había continuidad a lo largo de todo el ciclo, porque, en ausencia de ella, efectivamente, los que perdían eran los alumnos. En esta tesitura ganaba cada vez más fuerza la necesidad de articular un sistema potente de coordinación, capaz de identificar, a lo largo y a lo ancho del proceso formativo, qué materias potenciaban la adquisición y el desarrollo de unas competencias u otras, hasta dónde podían estimularlas, cuáles eran las metodologías más adecuadas para fomentarlas y cómo evaluarlas. Pero...

La batalla estaba perdida desde el principio. Sin el apoyo institucional necesario (equipo de gobierno y dirección del centro) y con un entorno poco propicio para el cambio de cultura pedagógica (profesorado y alumnado), difícilmente podía prosperar una propuesta de coordinación como la que requería la reforma metodológica por la que algunos apostábamos. Tan sólo al final del proceso de implantación de los nuevos títulos (2012-2013), una vez dirigidos y (mal) leídos los primeros Trabajos Fin de Titulación (TFTs), comenzarían de nuevo



a surgir voces entre el profesorado de la FCCEEyEE reclamando una mayor coordinación horizontal y vertical para evitar lo que a todas luces parecía evidente: la incapacidad de nuestros alumnos para combinar los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las aptitudes y las actitudes que requería y requiere la elaboración y defensa de un TFT. Pero ya era demasiado tarde, al menos, para las primeras promociones salidas del proceso de adaptación al EEES.

Efectivamente la experiencia en la dirección de TFTs dejaba al descubierto, para todo aquel que quisiera verlo, el flagrante incumplimiento de los objetivos planteados en las memorias de verificación, sobre todo en el ámbito de las competencias no específicas. Pocos de los alumnos que llegaban al final del proceso formativo en la FCCEEyEE tenían desarrollada, por mencionar sólo algunas de las más importantes, la capacidad de aprendizaje autónomo, la habilidad para buscar información proveniente de fuentes diversas, la capacidad de análisis y síntesis, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la creatividad, la capacidad para trabajar en entornos de presión, el compromiso ético en el trabajo, la capacidad crítica y autocrítica, la motivación por la calidad o la comunicación oral y escrita en lengua nativa. Estábamos, pues, lanzando al mercado a personas incapacitadas para hacer muchas de las cosas que definen a una mano de obra cualificada.

Muchos dirían que esas “cosas”, competencias no específicas al fin y al cabo, deberían adquirirse en otros niveles formativos. No sé en cuáles. Otros optarían por considerar que deberían ser fruto de la madurez o el desempeño profesional<sup>9</sup>. Difícilmente, pienso yo, sin capacidad para desempeñar una profesión. En cualquier caso, la pregunta subsiguiente sería obvia: ¿por qué entonces dichas competencias habían sido incorporadas “a la limón” en las memorias de verificación? Después de lo visto hasta aquí, me parecería redundante insistir en los porqués de esta paradoja.

Sí me gustaría, en cambio, acabar con una reflexión de urgencia a la luz de los requisitos exigidos por ANECA para participar en las convocatorias del programa Acredita, requisitos que están definiendo ya los procesos de renovación de la acreditación de los nuevos títulos de grado, máster y doctorado. Por si alguien no lo sabe, la evaluación para tal renovación está basada en tres dimensiones (gestión del título, recursos y resultados) y siete criterios (organización y desarrollo, información y transparencia, sistema de garantía interno de calidad, personal académico, personal de apoyo, recursos materiales y servicios, resultados de aprendizaje e indicadores de satisfacción y rendimiento)<sup>10</sup>. Pues bien, entre la información solicitada por el programa para cumplir con el criterio 1 (organización y desarrollo), ANECA

---

<sup>9</sup> Me remito de nuevo a las conclusiones del informe *Un modelo para la implantación de las competencias no específicas (CNE) en los centros universitarios...*

<sup>10</sup> [www.aneca.es/content/.../acredita\\_documentomarco\\_140110.pdf](http://www.aneca.es/content/.../acredita_documentomarco_140110.pdf)

establece que los centros deben demostrar que “el título cuenta con **mecanismos de coordinación** docente (articulación horizontal y vertical entre las diferentes materias/asignaturas) que permiten tanto una adecuada asignación de la carga de trabajo del estudiante como una adecuada planificación temporal, asegurando la adquisición de los resultados de aprendizaje”. Y, a pié de página, ANECA aclara que “se incluye en este apartado: el análisis sobre la adecuada secuenciación de las actividades formativas, contenidos y sistemas de evaluación, en cada una de las materias/asignaturas y entre las distintas materias y asignaturas que conforman el curso académico y el plan de estudios, de manera que se eviten la existencia de vacíos y duplicidades y se facilite, con una carga de trabajo adecuada para el estudiante, la **adquisición de las competencias** por parte del éste”. Si yo fuera el Rector de la UEx o de cualquier otra universidad pública española, estaría ahora mismo temblando de miedo.

Por fortuna no lo soy, aunque, por desgracia, sí me toca gestionar a mí, en calidad de coordinador de la comisión de calidad del Máster Universitario de Investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas (Especialidad en Economía, Empresa y Trabajo), el proceso de acreditación del mismo. No sé muy bien de dónde sacaremos en los próximos meses las evidencias necesarias para demostrar que, para la gestión de dicho máster, existen mecanismos claros de coordinación, pero de lo que sí estoy absolutamente seguro es de que no encontraremos pruebas fehacientes de que los alumnos de éste máster, ni de ningún otro título impartido en la FCCEEyEE, han adquirido o podrán adquirir en un futuro próximo las competencias asociadas a los mismos, al menos las competencias no específicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, J. (coord.) (2011): “Evaluación por competencias en la Universidad: las competencias transversales”. *Cuadernos de Docencia Universitaria* 18, Barcelona, Octaedro y Universitat de Barcelona.
- ANECA (2013): *Documento Marco. Evaluación para la renovación de la acreditación de títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado. Programa ACREDITA*. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- AQU CATALUNYA (2004): *Marc general per a la integració europea*. Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- BOLÍVAR, A. (2007): *Diseñar y evaluar por competencias en la universidad. El EEES como reto*. Vigo, Universidad de Vigo.
- BOYATZIS, R.E. (1982): *The competent manager: A model for effective performance*, New York, John Wiley & Sons.
- CANO, M.E. (2008): “La evaluación por competencias en la Educación Superior”. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12, 3, pp. 1-16.

- GAIRÍN, J. (ed.) (2009): *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, Barcelona, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- GARCÍA SAN PEDRO, M.J. (2009): "El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario", *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, pp. 11-28.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emocional Intelligence*, New York, Basic Books.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase uno*. Bilbao, Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- JIMÉNEZ, A. (1999): *Creando valor a través de las personas*, Madrid, Díaz de Santos.
- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- LINARES, A. (2012): "Evaluación por competencias en Historia Económica: una propuesta desde la experiencia", *X Encuentro de Didáctica de la Historia Económica, Salamanca*, Universidad de Salamanca.
- McCLELLAND, D. (1973): "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, 28, pp. 1-14.
- PEREDA, S. y BERROCAL, F. (2001): *Técnicas de Gestión de Recursos Humanos por Competencias*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.
- TEJADA J. (2005): "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7- 2.
- VILLARDÓN, L. (2006): "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias". *Educatio XXI*, 24, pp. 57-76.
- VV.AA. (2009): *La evaluación por competencias. Experiencias en la UEx*, Badajoz, Universidad de Extremadura.