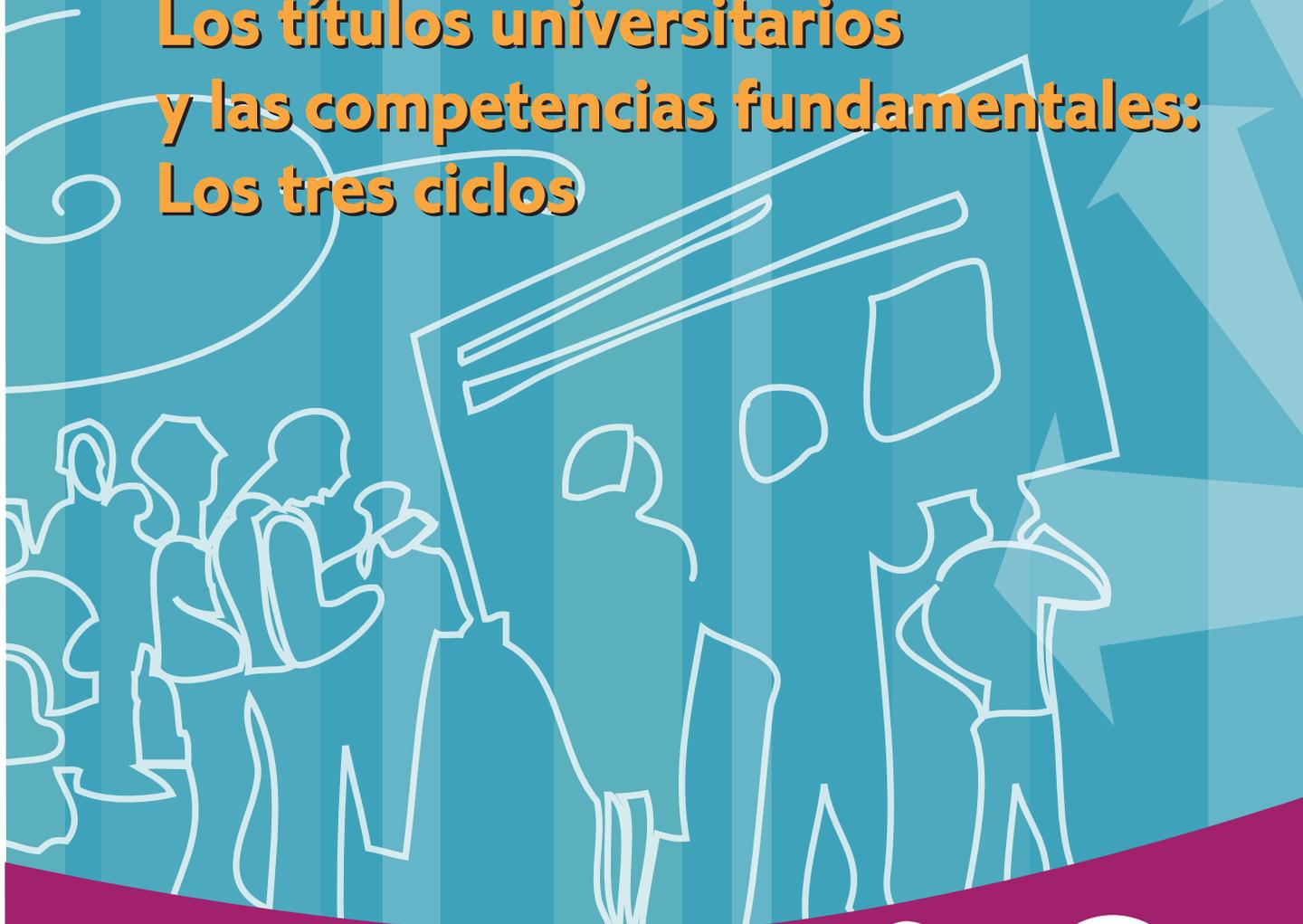


ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR **2**

Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: Los tres ciclos





Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: Los tres ciclos





Edita:

Junta de Andalucía
Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa

© Autores del Texto:

Ángel Pérez Gómez, Encarnación Soto Gómez,
Miguel Sola Fernández y M^a José Serván Núñez

Diseño: Domi&Antúnez

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el artículo 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan sin la preceptiva autorización o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

© **Ediciones Akal, S. A., 2009**

Sector Foresta, 1
28760 Tres Cantos
Madrid - España
Tel.: 918 061 996
Fax: 918 044 028

www.akal.com

ISBN: 978-84-460-3039-3
Depósito legal: M-699-2009
Imprime: Fernández Ciudad S.L.



Los títulos universitarios y las competencias fundamentales: Los tres ciclos

Teniendo en cuenta el concepto de competencias o cualidades fundamentales presentado en el documento primero, vamos a desarrollar una serie de sugerencias que pueden ayudar a entender mejor el sentido de las titulaciones y a elaborar los planes de estudio cuando el desarrollo de las competencias fundamentales en los estudiantes se propone como la finalidad de la docencia universitaria.

Los documentos del EEES correspondientes a las Reuniones de Berlín (2003) y Bergen (2005), establecen la estructura de tres ciclos para la formación universitaria con la exigencia de que se definan los descriptores que caracterizan a cada uno de dichos ciclos en términos de competencias.

Para la elaboración de los planes de estudio correspondientes a cada titulación, en cada ciclo, es necesario tomar en consideración dichos descriptores por cuanto se convierten en los objetivos fundamentales, en los ejes en torno a los que debe girar toda la actividad universitaria tanto en la definición de los contenidos del currículo como en la determinación de los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los procedimientos de evaluación.

Hacia un marco común de competencias

Tomando como base el documento oficial denominado “Dublin Descriptors”, ampliado y modificado con la aportación de los documentos que han ido apareciendo en la UE a lo largo de estos tres últimos años, así como otros documentos procedentes de la investigación¹, presentaremos de forma sencilla una propuesta de descriptores genéricos compatibles con el concepto de competencias aquí propuesto. En la propuesta se distinguen las siguientes seis categorías de competencias o cualidades humanas fundamentales² para los tres ciclos: **Grado, Master y Doctorado:**

- **Conocimiento comprensivo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. Implica la capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información en modelos que intentan comprender la naturaleza y posibilidades de cada ámbito de lo real.**
- **Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento.**

6

- Comprender
 - Aplicar
 - Valorar
- Comunicar
 - Cooperar
- Seguir aprendiendo

- **Elaboración de juicios informados y responsables** así como propuestas de alternativas, tomando en consideración los aspectos sociales, éticos, artísticos y científicos implicados.
- **Comunicación ágil y clara, oral y escrita,** utilizando los recursos de las **TIC,** al menos en la lengua materna y en una **segunda lengua** de ámbito internacional.
- **Colaboración,** trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia, lo que supone madurez emocional. Cooperación nacional e internacional en investigación y en innovación.
- **Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de la vida.** Lo que supone desarrollo de actitudes de búsqueda, deseo de aprender y espíritu de indagación.

Estas categorías, propuestas como competencias fundamentales en todos los ciclos, pueden servir como marco de referencia para orientar nuestras decisiones tanto en la elaboración de los planes de estudio como en la práctica docente, a la hora de seleccionar los contenidos, proponer las actividades y proyectos de trabajo, diseñar las prácticas,



organizar el espacio, el tiempo, los contextos y los recursos, y en particular a la hora de decidir el sentido, el contenido y las formas de evaluación.

Las diferencias entre los ciclos respecto a estas competencias o cualidades humanas fundamentales expresan diferentes grados de profundidad y complejidad de las mismas: En virtud de una mayor especialización en un campo del saber. Para la graduación entre ciclos podemos utilizar los siguientes criterios:

- El grado de complejidad y profundidad del conocimiento y de la comprensión.
- El grado de vinculación con prácticas académicas, y profesionales.
- El nivel de integración, independencia y creatividad requerido en cada ciclo.
- El grado de sofisticación de las aplicaciones y la complejidad de los contextos y problemas.
- Los roles adoptados por los estudiantes en relación a otros aprendices, trabajadores y colegas así como la naturaleza de las responsabilidades asumidas en el desarrollo de las tareas.

Como ya hemos insistido anteriormente, no hay un único modelo. Este que presentamos es una alternativa fundamentada y razonada entre otras posibles. Tiene la virtualidad de permitir el desarrollo flexible, abierto y plural que requiere la libertad e independencia de la tarea universitaria. En todo caso, para determinar las competencias fundamentales de cada titulación y tomar en consideración la singularidad de cada ámbito del saber se requiere abrir un debate sereno y plural con la máxima participación de todas las personas implicadas en la elaboración de los títulos.

Competencias fundamentales del primer Ciclo: Grado

El Grado se define como el primer ciclo de la carrera universitaria y tiene como finalidad la formación superior de los ciudadanos para el ejercicio autónomo en su vida personal, social y profesional.

Las competencias fundamentales que se proponen para este ciclo pueden concretarse en las siguientes:

- **Conocimiento comprensivo, significativo,** en un determinado ámbito del saber, que permite entender las lecturas básicas y avanzadas de ese campo, las teorías, principios y métodos más relevantes, así como algunos aspectos que se encuentren en la frontera del saber de dicho ámbito. Ello implica capacidad

7

Los descriptores de cada ciclo en términos de competencias o capacidades humanas fundamentales son los objetivos que tiene que alcanzar el estudiante al acabar dicho ciclo

GRADO

para buscar información, seleccionarla y organizarla en modelos que intentan comprender el funcionamiento y las posibilidades de dicho ámbito de la realidad.

- **Competencia para aplicar el conocimiento** comprensivo de manera profesional, argumentada y responsable, identificando, formulando y tratando de resolver problemas concretos y abstractos y desarrollando argumentos adecuados en dicho campo del saber.
- **Competencia para evaluar y valorar de forma crítica** los fenómenos habituales en dicho campo de estudio, para **elaborar juicios informados** tomando en consideración los aspectos **sociales, científicos, artísticos y éticos implicados** así como proponer **alternativas creativas** a los problemas y situaciones de la realidad en dicho ámbito del saber.
- **Competencia para comunicar información**, ideas, problemas y soluciones tanto a especialistas como a audiencias no especializadas, de forma oral y escrita, utilizando todos los instrumentos y posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: en la propia lengua y en una segunda de relevancia internacional.
- **Competencia para trabajar y aprender en grupo**, respetar la diversidad y la discrepancia así como capacidad para compartir ideas y colaborar, crear en proyectos comunes.
- **Competencia para seguir aprendiendo** dentro de dicho ámbito del saber **con un elevado grado de autonomía**. Ello implica tanto **habilidades y conocimientos** como fundamentalmente **actitudes y valores, deseo de aprender y actitud de búsqueda e indagación más allá de las apariencias, de los límites locales y de los supuestos cotidianos**.

MASTER Competencias Básicas del segundo Ciclo: Master

El segundo ciclo o Master está concebido como un periodo de especialización superior, bien sea orientado a la práctica profesional o a la investigación académica.

Las competencias fundamentales que se proponen para este ciclo pueden concretarse en las siguientes:

- **Conocimiento comprensivo y especializado** en un ámbito del saber, con acceso a las aportaciones más actuales, situadas **en la frontera del conocimiento**. El conocimiento adquirido en este ciclo se encuentra estrechamente relacionado

con los procesos de investigación, de forma que permita generar modelos, interpretaciones y teorías con cierta originalidad y alto grado de consistencia. En este ciclo se espera que los estudiantes **construyan sus propios modelos, teorías y perspectivas** en alguno de los aspectos de su especialización.

- Competencia para **aplicar sus conocimientos y sus habilidades para formular, comprender y resolver problemas, en contextos nuevos y poco habituales**, relacionados con su campo del saber.
- Competencia para **integrar conocimiento, desde una perspectiva interdisciplinar y manejar la complejidad**, así como capacidad para formular juicios y evaluar situaciones **con información incompleta y limitada**, y proponer **alternativas originales**. Ello implica reflexionar y tomar en consideración las responsabilidades éticas y sociales vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.
- Competencia para **comunicar sus conclusiones** así como el conocimiento y los fundamentos racionales que las sustentan, a audiencias especializadas y profanas, **de forma clara y rigurosa**, aprovechando las posibilidades más relevantes de las tecnologías de la información y de la comunicación.



- Competencia para **cooperar en proyectos comunes y para liderar trabajos académicos y profesionales** en su respectiva especialidad. Iniciar proyectos de colaboración con otras universidades, grupos de expertos e instituciones especializadas en el ámbito nacional e internacional.
- Competencia para **continuar el aprendizaje y la formación especializada de manera autónoma y autodirigida.** (Asumir la responsabilidad de autorregular los propios procesos de aprendizaje, actualización y reciclaje a lo largo de toda la vida).

DOCTORADO **Competencias correspondientes al tercer Ciclo: Doctorado**

Concebido como el ciclo específicamente dedicado a la formación investigadora de los ciudadanos, pueden distinguirse las siguientes competencias o cualidades fundamentales.

- **Conocimiento y comprensión sistémica del correspondiente campo de estudio en la frontera de su desarrollo actual y dominio de las habilidades, procedimientos y métodos de investigación** relacionados con el mismo.
- Competencia para **concebir, diseñar, desarrollar y adaptar procesos sustanciales de investigación,** con rigor y consistencia académica. Contribuir al desarrollo del ámbito de estudio a través de una **investigación original,** que pueda concretarse en publicaciones de interés nacional e internacional.
- Competencia para el **análisis crítico, para la evaluación y para la síntesis de nuevas y complejas ideas.**
- Competencia para **comunicar ideas, intuiciones, propuestas y modelos alternativos dentro de la comunidad científica** y a la sociedad en general.
- Competencia para **orientar y dirigir la formación y la investigación de nuevos aprendices** en su específico campo de estudio. Ayudar en la formación del alumnado de los primeros cursos.
- Competencia para **colaborar en proyectos nacionales e internacionales de investigación y de innovación,** asumiendo las diferencias culturales y la diversidad de las diferentes tradiciones científicas, académicas y profesionales, promoviendo dentro de contextos académicos y profesionales **avances tecnológicos, sociales y culturales** a lo largo de su vida académica y profesional.

COMPETENCIAS FUNDAMENTALES	GRADO	MASTER	DOCTORADO
Conocimiento comprensivo	Entender teorías, principios y métodos más relevantes. Capacidad para buscar información, seleccionarla y organizarla en modelos explicativos.	Acceso a las aportaciones situadas en la frontera del conocimiento. Construcción de sus propios modelos y teorías.	Dominio de las habilidades, procedimientos y métodos de investigación.
Aplicación del conocimiento	Capacidad de aplicar el conocimiento para identificar y resolver problemas desarrollando argumentos adecuados.	Capacidad de aplicar sus conocimientos para comprender y resolver problemas en contextos nuevos y poco habituales.	Capacidad para concebir, diseñar, desarrollar y adaptar procesos sustanciales de investigación. Contribuir al desarrollo del ámbito de estudio a través de una investigación original.
Valoración del conocimiento	Capacidad de evaluación y valoración crítica para la elaboración de juicios informados. Capacidad de proponer alternativas creativas.	Capacidad para integrar conocimiento, desde una perspectiva interdisciplinar y manejar la complejidad.	Capacidad para el análisis crítico, para la evaluación y para la síntesis de nuevas y complejas ideas.
Comunicación del conocimiento	Capacidad para comunicar información, ideas, problemas y soluciones.	Capacidad para comunicar sus conclusiones así como el conocimiento y los fundamentos racionales que las sustentan de forma clara y rigurosa.	Capacidad para comunicar ideas, intuiciones, propuestas y modelos dentro de la comunidad científica y a la sociedad en general.
Colaboración	Capacidad y deseo de trabajar y aprender en grupo.	Capacidad para cooperar en proyectos comunes y liderar trabajos académicos y profesionales.	Capacidad para colaborar en proyectos nacionales e internacionales de investigación y de innovación promoviendo avances tecnológicos, sociales y culturales.
Aprendizaje a lo largo de la vida	Capacidad para seguir aprendiendo con un alto grado de autonomía.	Capacidad para continuar el aprendizaje de manera autónoma y auto-dirigida.	Capacidad para orientar y dirigir la formación y la investigación de nuevos aprendices.



12

La aceptación de estas competencias marca una orientación clara hacia una forma de concebir el aprendizaje relevante para el desarrollo de sujetos autónomos, responsables y solidarios, pero abren un campo tan amplio de posibilidades de interpretación que permiten y exigen a cada Universidad, a cada Facultad, a cada Departamento y a cada profesor un esfuerzo **singular para concretar libremente, de forma diversificada y adecuada a cada contexto y a cada ámbito del saber las experiencias de aprendizaje, los contenidos, los recursos y las formas de evaluación.**

En el desarrollo de nuestra responsabilidad académica, en la elaboración de los planes de estudio, formulación de nuestras guías didácticas o en el devenir de nuestra práctica cotidiana es útil preguntarnos con frecuencia:

¿Estas actividades y estos contenidos de aprendizaje que estoy proponiendo o que estamos realizando, ayudan a desarrollar un conocimiento comprensivo, estimulan el uso y la aplicación del conocimiento a problemas reales?

¿Facilitan la elaboración de juicios e interpretaciones responsables e informadas?

¿Potencian la capacidad de comunicar?

¿Favorecen la autorregulación y el desarrollo de la capacidad y el deseo de aprender?

Definir todo este conjunto de componentes requiere desde el principio un movimiento intenso de participación, debate, búsqueda de consensos y de elaboración de propuestas compartidas. Este es a nuestro entender uno de los mayores valores del proceso de incorporación al EEES en el que nos encontramos inmersos: **promover el diálogo, la búsqueda, la experimentación, la reflexión y la valoración compartida de lo que hacemos como docentes y de lo que podemos hacer mejor** para estimular la adquisición de aquellas competencias fundamentales en el ámbito de cada titulación.

Construyendo un perfil profesional

La elaboración de los planes de estudios adaptados al EEES requiere comenzar con la definición, para cada ámbito o titulación de un **perfil profesional y/o académico consensuado** en el que se especifiquen las competencias más relevantes para el ejercicio de dicha actividad profesional.

La definición de un perfil profesional es una tarea compleja que requiere **la participación de los especialistas académicos y de los profesionales experimentados de dentro y de fuera de la universidad, de los docentes y de los estudiantes**, de modo que se complementen las perspectivas teóricas y prácticas, **se rompan las barreras proteccionistas y se amplíe la utilidad y el rigor del conocimiento**.

Los perfiles de cada titulación han de integrar estos dos aspectos fundamentales: **la orientación a la práctica, es decir, a la comprensión e intervención en situaciones reales y la orientación investigadora**. La comprensión y la intervención han de apoyarse en el conocimiento fundamentado en la investigación.³

Construyendo un plan para ese perfil profesional

Aceptado un perfil profesional y/o académico, se requiere tomar un conjunto de decisiones relacionadas entre sí, coherentes con dicho perfil:

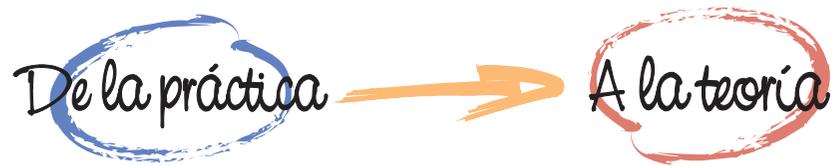




- **Decidir el modelo metodológico y curricular** que parece más adecuado para el desarrollo de las competencias fundamentales que componen el perfil en dicha titulación. Desde el modelo curricular clásico **basado en las disciplinas** al modelo curricular **basado en problemas, o proyectos (ABP)**⁴ o **modelos intermedios** con componentes disciplinares e interdisciplinares. Es conveniente considerar con prudencia la viabilidad de los cambios que se desean realizar en función de los recursos personales y materiales con los que se puede afrontar el desarrollo del nuevo currículo. Sin duda los cambios más radicales, por su mayor dificultad requerirán mayor grado de consenso, aceptación y entusiasmo por parte de todas las personas implicadas y un proceso progresivo de aprendizaje y de formación mientras se experimenta el cambio.
- Establecer **los ejes fundamentales de conocimiento que exigen las competencias del perfil**. Tales ejes habrán de concretarse, por lo general, en **módulos disciplinares** (las asignaturas actuales), **módulos interdisciplinares**, (agrupamiento de dos o más disciplinas para el tratamiento de algunos temas, problemas o fenómenos reales y comunes en la práctica profesional) **módulos**

transversales y comunes (por ejemplo, el practicum, seminarios de trabajo en grupo sobre temas, problemas o situaciones que implican a todas las disciplinas, en grupo,...) **El desarrollo de las competencias fundamentales ha de implicar a todas las disciplinas o componentes de una titulación**, pero no a todos de la misma manera e intensidad. Algunas competencias se corresponden más con unas asignaturas o módulos que con otras, y otras competencias requerirán más un trabajo interdisciplinar, o incluso un componente o actividad transversal.

- **Determinar la proporción y equilibrio entre los componentes teóricos y prácticos**, en cada una de las disciplinas o módulos disciplinares, en los interdisciplinares y en los transversales. A diferencia del planteamiento más convencional hasta nuestros días, -primero la teoría, después la práctica- las investigaciones han demostrado⁵ que en muchas ocasiones es mucho más eficaz la secuencia contraria, de la práctica a la teoría, **sumergirse en los contextos complejos de la realidad y provocar después la reflexión y el análisis teórico.**



- Determinar el peso de cada componente (módulos disciplinares, interdisciplinares y transversales) y su adscripción a los departamentos y áreas de conocimiento. Como ha demostrado la experiencia, esta tarea se resiste, en nuestras universidades a un tratamiento racional. Los intereses, expectativas y tradiciones más o menos legítimas, entre y dentro de cada departamento y facultad pueden desvirtuar el debate y las decisiones, arruinando las posibilidades de este proceso de innovación universitaria. Por ello, sería conveniente extremar al máximo las cautelas propias de los procedimientos democráticos y de su filosofía subyacente: **transparencia, circulación ágil de la información, argumentación exhaustiva, participación de todos los sectores implicados, y colaboración de agentes externos de prestigio**, que sirvan de contrapunto respecto a la endogamia inevitable en las instituciones. La iniciativa andaluza de establecer comisiones interuniversitarias que elaboren modelos marco comunes de planes de estudio puede ser muy interesante si realmente

15

En todo caso parece evidente que el desarrollo de competencias o cualidades humanas fundamentales requiere una permanente interacción de la teoría y la práctica de la acción y de la reflexión



responde a un proceso de debate, participación y toma de decisiones desde la base en cada facultad y departamento, y no a una simple coordinación formal desde arriba.

- En el mismo sentido, cabe resaltar la importancia de la **colaboración interuniversitaria no solo en el diseño sino también en el desarrollo de los planes de estudio**, facilitando la **movilidad de los docentes y de los estudiantes**, para aprovechar al máximo el capital intelectual, al menos de la Comunidad Andaluza, en todos los ámbitos del saber. **Sería conveniente pensar en la posibilidad de utilizar para la docencia la riqueza intelectual más allá de las barreras de cada Departamento o Universidad**, del mismo modo que ofrecer a los estudiantes la posibilidad de completar su currículum formativo con ofertas de otros Departamentos, Facultades o Universidades, presenciales o virtuales. **La flexibilidad, conjuntamente con el rigor y la consistencia** de los programas y de los procesos de acreditación, puede ser una de las claves del éxito de la adaptación al EEES.
- Especial atención merece la consideración del **crédito europeo, ECTS**, por la novedad que supone en nuestro contexto universitario. El reconocimiento de las cualificaciones que garantiza cada título así como la distribución de los pesos de cada componente del currículum se hace en término de créditos. **El crédito**

ECTS, contabiliza el tiempo que razonablemente requiere al estudiante medio para completar todas las tareas, actividades y experiencias de aprendizaje planificadas: atender a las clases, seminarios, grupos de trabajo, estudio independiente y privado, trabajos de campo, laboratorios, preparación, desarrollo y exposición de proyectos, elaboración, en su caso, del portafolio u otros sistemas de aprendizaje y evaluación, realización de exámenes, entrevistas... Como en nuestra tradición universitaria el crédito contabilizaba las horas de docencia presencial de cada materia, es fácil comprender que este cambio tan radical requiera un importante esfuerzo de adaptación, para no trasladar de forma mecánica nuestros hábitos a las nuevas reglamentaciones y provocar, como así lo expresan los estudiantes⁶, una importante saturación de tareas.

Del mismo modo, es necesario tener en cuenta que la dedicación de los docentes ya no puede contabilizarse solo en función de las horas de docencia presencial en las clases sino del volumen de trabajo que requiere atender y tutorizar a un número determinado de alumnos y la coordinación entre docentes que implica la elaboración y desarrollo de módulos interdisciplinarios y transversales. Con independencia de la normativa que las Administraciones estatal o autonómicas



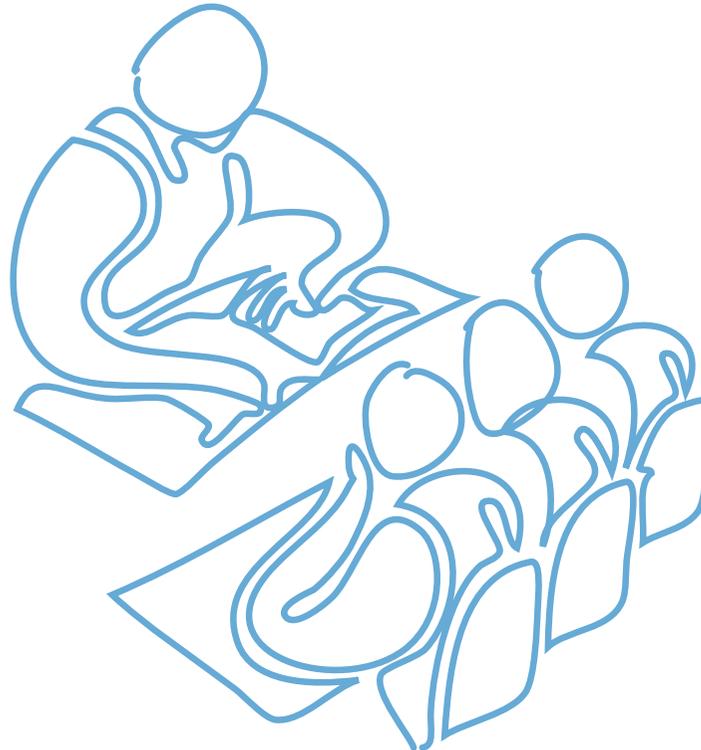
elaboren al respecto, es conveniente que en la elaboración y desarrollo de los planes de estudio se tenga en cuenta este cambio tan importante de contabilidad de la dedicación del docente⁷.

Concluyendo

En síntesis podemos destacar los siguientes principios y estrategias para la elaboración de los planes de estudio de forma coherente con el modelo de competencias o cualidades fundamentales.

Sugerencias de principios:

- Estimular al mismo tiempo la dimensión comprensiva-explicativa y la dimensión pragmática, aplicada, del conocimiento. Fomentar de forma permanente la relación teoría práctica y **la enseñanza basada en la investigación.**
- Potenciar la relevancia y autenticidad del currículum, trabajando **problemas complejos y situaciones reales** en contextos reales.



- Estimular los enfoques holísticos y no simplistas o reduccionistas, tomando en consideración los aspectos, sociales, culturales, éticos y científicos, de los fenómenos reales.
- Motivar la implicación activa de los estudiantes y fomentar su capacidad de elección, su autonomía y su responsabilidad.
- Favorecer la comunicación interdisciplinar y promover la ruptura de las barreras insuperables entre las disciplinas y Departamentos.
- Promover y facilitar la movilidad de los estudiantes y de los docentes.

Sugerencias estratégicas:

- Favorecer la creación de comunidades de aprendizaje, estimulando la cultura de la participación de todos los implicados.
- Potenciar la apertura al mundo social y profesional.
- Garantizar la transparencia en el proceso y la circulación ágil de la información a todas las personas implicadas y afectadas.
- Estimular la participación de abajo arriba, desde los primeros cursos, pero con especial atención a la opinión de los estudiantes de los últimos cursos, cuya experiencia resulta de un valor inestimable para comprender las consecuencias y efectos de nuestras prácticas como docentes y de la estructura y funcionamiento de los planes de estudio.
- Intensificar los procedimientos de coordinación y prever mecanismos de mediación entre Departamentos y Facultades. Crear las comisiones oportunas, representativas, ágiles y eficaces, por cada titulación, no solo para la elaboración de los planes de estudio, sino para la experimentación de planes piloto y para el seguimiento del desarrollo normal de los mismos.



- Bain, B. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- Barnett, R. (1999): *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham, SRH & OU
- Bergen 2005: (Conference of European Education Ministers): www.bologna-bergen2005.no
- Bologna Handbook, (2007): UEA European University Association.
- Bologna Process (2007): *Excellence through engagement*. Department for education and skills. U.K.
- Bologna Process 2005 to 2007: National Report for Germany
- Bologna with the students eyes, (2007): © ESIB - The National Unions of Students in Europe, London. U.K.,
- Boud, D. (2006): *Aligning assessment with long term learning Needs*. University of Technology, Sydney
- Dublin descriptors (2004): Working document on JQI meeting on 23/03/ 2004
- Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA) at the 2005.
- Gigerenzer, G.(2007): *Decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente*. Barcelona. Ariel.
- Nussbaum, M. (2002): Capabilities and social justice. *International Studies Review* 4 (2): 123- 135.
- Perrenoud, P. (2001): The key to social fields: competencies of an autonomous actor. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds) *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen: Hogrefe & Huber. Chapter 6 pp.121-150
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2007): *Quality matters: The classification of degree awards in Higher Quality* 24, Gloucester, QAA p.8
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner* . New York : Basic Books.
- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner* . San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Sen, A. (1992): *Inequality Re-examined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999): *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999): *The Teaching Gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: Summit Books.
- The Boyer Comisión on Educating Undergraduates in the Research University (1999): *Reinventing Undergraduate Education. A Blueprint for America's Research Universities*.
- Walker M. And Nixon, J. (2007): *Reclaiming universities from a Runaway*. World.Open Uniesity Press. London
- Walker, M. (2005): *Higher Education Pedagogies: A Capabilities Approach*. Maidenhead.
- Walker, M. and Unterhalter, E. (eds.) (2008): *Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. London: Palgrave.
- SRHE/Open University Press and McGraw-Hill) Winter R y Maisch M. (1996): *Professional competence and Higher Education: The ASSET Programme*. London Falmer Press.

NOTAS

- 1 A continuación relacionamos los documentos consultados que han servido de base a la presente propuesta: “Dublin Descriptor”. “Information Literacy Competency Standards for Higher Education from the Association of College & Research Libraries”. “The Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)”. “Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (FQ-EHEA) at the 2005”. “The three cycles in Germany. Quality Assurance Agency Framework for Higher education qualifications.” “Irish National Framework of Qualifications”. “Danish Qualifications Framework Human”. Pueden encontrarse en Bologna Handbook, 2007; Bologna Process, 2007, Bologna process 2005-2007, Bergen 2005.
- 2 Proponemos utilizar también como sinónimo el concepto de cualidades humanas fundamentales tal como se ha desarrollado en la interpretación humanista que proponen muchos autores entre los que cabe distinguir: Madelaine Walker, (2007), Sen (1992, 1999), Nusbaum (2002), Winter (1996).
- 3 Puede consultarse a este respecto el interesante libro de Bain (2006).
- 4 Pueden consultarse a este respecto la guía de métodos de enseñanza y actividades de aprendizaje.
- 5 Puede consultarse, Schön (1983), (1987), Boud (2004).
- 6 Bologna with the students eyes (2007).
- 7 En la Guía dedicada a los contextos de enseñanza-aprendizaje se trata con más detenimiento este tema.





ISBN 978-84-460-3039-3
9 788446 030393

