

La formación del profesorado en base a competencias. Un punto de vista desde las carreras pedagógicas de la PUCV

María Verónica Leiva Guerrero
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Las universidades, en general, se hallan inmersas en la redefinición de su visión y misión con relación a la formación de las nuevas generaciones, una vez que las condiciones socio-político-económico-laborales se han globalizado, además de los cambios producidos en los sistemas de comunicación, desarrollo de las TIC, movilidad geográfica, migración, etc. En este contexto, el desarrollo de procesos de aprendizaje basados en competencias viene a establecerse como nuevo paradigma de la enseñanza y del aprendizaje. Pero para ello se requiere de actitudes y responsabilidades concretas y definidas con relación al profesor y al alumno. Valorar cual es el estado de opinión del alumnado con relación a los roles de sí mismo y del profesorado, así como de las condiciones que ofrece la institución o cómo está organizado el curriculum es el objetivo de esta investigación. Ofrecemos aquí una síntesis descriptiva de los datos obtenidos en una primera fase del estudio.

Palabras clave: competencias, aprendizaje, enseñanza, curriculum, universidad.

Teacher training based on competences. A view from educational degrees of PUCV. Universities generally are embedded in the redefinition of its vision and mission with regard to the training of new generations, once the social-political-economic and labor have become globalized, as well as changes in the communication systems, ICT development, geographical mobility, migration, etc. In this context, the development of learning processes is based on competencies established as a new paradigm of teaching and learning. But this requires specific attitudes and responsibilities and defined in relation to the teacher and the student. Assess what the current status of student opinion regarding the roles of self and teacher as well as the terms offered by the institution or how it's organized the curriculum is the goal of this research. We offer here a summary description of the data obtained in the first phase of the study.

Keywords: competencies, learning, teaching, curriculum, university.

Uno de los mayores retos que debe afrontar la educación en el nuevo milenio tiene bastante relación con lo que ya ha venido en denominarse Sociedad del Conocimiento, entendiendo que la actividad humana predominante en estos momentos se halla avocada a estar centrada en el ámbito de los

servicios, en condiciones de alta concentración de los grupos sociales que requieren desarrollar nuevos modelos de convivencia entre cuyos valores sobresalen la tolerancia, la vida democrática, la diversidad cultural, etc. Los nuevos sistemas y modelos de comunicación, auge de la tecnología de la información y la comunicación, televisión digital y las redes vienen a establecer nuevas reglas de la convivencia y de los sistemas de relaciones. Es urgente, promover que las personas desarrollen mayores dosis de autonomía personal con relación a su desenvol-

vimiento social y laboral, facilitando tanto una adaptación a los contextos en los que se desenvuelve como comprender y adoptar soluciones acordes con los problemas que se le presentan. Se entiende que una de las características que habrá de definir el nuevo saber básico de toda persona es la disposición de competencias, entendidas como la capacidad para afrontar situaciones, ya fueran estas de tipo personal, social, laboral o de otra índole.

Los modelos tradicionales de enseñanza podrían definirse como ilustrativos en la medida en que más que promover autonomía de los sujetos perseguían que éstos conozcan, “se ilustren” acerca de la cultura vigente, incluso pasada, pero no tanto para su crítica o desarrollo con respecto de nuevas habilidades superadoras de los acervos acumulados, sino como una ilustración que le permitiera al sujeto disponer de información al respecto (Pérez y Leiva, 2006), ciertamente de algún modo válido, para aquellas situaciones en las que el individuo se desenvuelve en contextos relativamente estables, tales como la familia, entornos geográficos o sociales y de trabajo, etc., para los que es suficiente disponer de un repertorio de habilidades que le faciliten la plena integración social.

En los actuales contextos, por exceso de referentes, se carece de modelos estables como modelo de desarrollo, en los que la globalización, especialmente de los medios, tiene un efecto multiplicador de influencias extrañas, por más que se pretendan comunes y generalizadas. Todo lo cual sitúa a los sujetos en dos frentes de indefinición, la inestabilidad de los referentes que deberían ser apoyo para construir identidad y que el propio sujeto debe ser partícipe del proceso para construir las alternativas en cada momento, pasando de ser consumidor de información o conocimiento a ser suministrador de información creador de conocimiento. En tal sentido la misión de la escolaridad no sería otra que facilitar que el proceso de aprendizaje sea asumido por el propio alumno, otorgándole al docente un papel más secundario, pero igualmente determinante. Por to-

do ello adquiere sentido pleno hablar de competencias, por más que procedan de un ámbito productivo, no tanto como competitividad sino, especialmente como “capacidad”. Se pretende una educación y formación del ser humano de naturaleza integral, considerando que además de esas competencias para el trabajo también son importantes aquellas otras para la vida, personal, social, familiar, del ocio, etc.

En los países más desarrollados, desde Estados Unidos y Canadá hasta la reciente Europa Unida, el desarrollo de la educación por competencias es un reto que está sobre la mesa. La Declaración de Bolonia (1999) significa una clara apuesta europea por una reestructuración de su sistema universitario que va más allá de una simple convergencia de titulaciones y acreditaciones, para adentrarse en una profunda transformación metodológica y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando definitivamente al sistema de evaluación, al objeto de hacerlo más transparente en ese contexto de convergencia y cuya homologación pasa por definir y delimitar más claramente los objetos de aprendizaje, de qué competencias deberá acreditar el alumnado cuando adquiera su condición de egresado. Las Universidades son, por excelencia, las Instituciones de máxima implicación intelectual, de los valores y de transformación social, cuya responsabilidad se centra en definir las bases de la capacitación de los profesionales y de creación cultural (Abarca, 2002; Perrenoud, 1999; Barragán y González, 2005; Sarramona, 2000; Villar 2004).

Así pues a la hora de determinar qué y cómo debería enseñarse en las universidades, si se tuviera en cuenta el trabajo desarrollado por Brockbank y McGill (2002) sobre las aspiraciones más actuales que orientan el aprendizaje en la enseñanza superior, hacía ahí se debe orientar los esfuerzos para promover una enseñanza que se caracterice por:

La transformación del participante, entendiendo esa transformación en dos sentidos, que se produzcan cambios y que tales cambios sean potenciados, la idea es tras-

cender el conocimiento de la propia disciplina para situarse en la condición de poder trascenderla ante las nuevas necesidades, tal y como propusieran Harvey y Knight (1996), ser capaces de atender las demandas de un futuro que no puede ser previsto hoy, tal como la metacognición nos permite entender nuestros modos de comprender y en consecuencia analizar nuestras posibilidades y limitaciones cognitivas, es necesario que se posibilite al alumnado, no solo a utilizar sus conocimientos, sino a apreciar que utilidad o limitaciones tiene el uso de tales conocimientos y en consecuencia, interpretar de qué modo es necesario incorporar o desarrollar nuevas formas de intervenir, que no se habían previsto o alcanzado a conocer previamente (Fuensanta, Martínez y Rubio, 2006; Delgado, 2005, Guzmán 2005; Hanna 2002; Monereo y Pozo 2002; Michavilla y Calvo 1998; Fundesco 1998; Mertens, 1996).

Desarrollar un pensamiento crítico que supone trascender la crítica en el sentido que se entiende ordinariamente, asumiendo el saber como razón de ser. Una enseñanza que asume la responsabilidad de formar en la crítica que alcanza a desarrollar en el sujeto tanto la autorreflexión como la acción crítica en su sentido más positivo, orientándose a la creación de nuevas alternativas que garanticen así, de algún modo, un desarrollo continuado (Zamudio, Rolando y Ascione, 2002). La finalidad es llevar al sujeto a la capacidad reflexiva como recurso para el compromiso (Barnett, 2001). Es lo que nosotros entendemos como la capacidad para afrontar nuevas situaciones mediante el adecuado diagnóstico y la propuesta de acción comprometida, iluminada por el saber, un saber crítico más allá de cualquier predisposición determinada por el conocimiento disponible o formalmente instituido (Schön, 1992). Esto no solo permite fomentar un aprendizaje de naturaleza emancipatoria, capaz de resolver las “ignorancias” del alumno o deshacer las “falsas concepciones” que pudiera tener, sino que además le permite asumir un compromiso efectivo respecto de los problemas que afectan a las personas y a los grupos socia-

les y al mismo tiempo responsabilizarse en el compromiso de trabajar para su solución.

Aprender a ser, hacer y emprender en el sentido de dar una mirada más hacia los ámbitos sociales, en donde se hacen operativas las competencias y en donde la persona debe actuar. Desde esta perspectiva, el énfasis en la formación universitaria no debe centrarse en la preponderancia de competencias cognitivas, sino en una visión mucho más integral y social. “Pero no solamente por una visión más humanista de la educación, sino porque se está marginando del mundo universitario a personas capaces de desarrollar otros tipos de competencias, que sí son demandadas por la sociedad y que además son claves para el desarrollo armónico de nuestro medio social” (Goñi, 2005, p.101).

En este sentido, *la educación basada en competencias* supone un compromiso con y para el cambio. Lo cual implica una formación integral, profesional, personal y dinámica que debe estar en estrecha conexión con la vida, en un entorno que es complejo, competitivo y cambiante. Una formación para la vida y una vida en sociedad que contribuya al desarrollo y al progreso de la persona (Díaz y Márquez, 2005 y Estévez 2003).

La educación basada en normas de competencia en el nivel superior, y atendiendo a qué son las competencias, éstas podrían entenderse como las habilidades y capacidades en la acción, mediante las cuales es posible tomar decisiones más adecuadas para resolver situaciones complejas. En este sentido, las modalidades de competencias formativas y socio-profesionales que los estudiantes universitarios han de alcanzar son tan amplias y variadas como las propias finalidades educativas y los logros de desarrollo profesional que podemos plantearnos. Una síntesis clasificatoria nos permitiría agruparlas en competencias *genéricas, específicas y profesionales* (Guzmán 2005; Zabalza, 2003; Corominas 2001 y Levy-Levoe, 2000).

Aunque la formulación de los procesos educativos en base a competencias es relativamente novedoso y aún no se ha trasladado

de forma efectiva y generalizada a los contextos universitarios, si bien en algunos casos bien delimitados se trabaja en esta línea, pilotos de aviación, especialidades de química o física aplicada, técnicos especialistas de laboratorios muy sofisticados y algunas especialidades de la cirugía médica, son buen ejemplo de ello. Pero aplicar ese paradigma en la formación en general, superar los referentes específicos de las competencias y adentrarse en la dimensión integradora de la formación comporta una tarea que a nivel mundial no está hecha y requiere enormes esfuerzos para concretarla.

Es por tanto esta una cuestión que no solo preocupa a las universidades chilenas y en particular a la PUCV, sino que las universidades de modo general y en todo el mundo, tienen planteado este problema, constituyéndose numerosas redes interuniversitarias para abordar esta cuestión y celebrando anualmente decenas de Conferencias, Congresos y Seminarios con la finalidad de discutir tales problemas y otros con ellos relacionados (Chile, Argentina, Colombia, Cuba, España, Portugal, Italia, etc.) (Mineduc, 2000, Unesco 1998).

Se dirá entonces que en estos momentos hay dos grandes frentes de trabajo, uno que se podría denominar el de los discursos y que tiene a su vez dos proyecciones, la de las grandes declaraciones, ya fueran políticas, de los estados y de las Administraciones gubernamentales de la Educación, que abogan por un nuevo tipo de universidad, más enraizada en las necesidades sociales y de los países, y la de tipo institucional, más micro, pero no por esto menos ambiguo y concreto, pues se refiere a las declaraciones de intenciones de las propias universidades, en parte como marketing de sus servicios y en parte para congraciarse con las directrices políticas y hacerse eco de tales declaraciones.

La segunda proyección tiene más que ver con la tarea innovadora e investigadora y ésta se halla desigualmente repartida y desarrollada, centrándose cada una de dichas tareas en aspectos monográficos que tienen casi siempre como referente el trabajo de algunas disciplinas, la utilización de

TIC, la implementación de nuevas actividades o alternativas a los sistemas de colaboración entre alumnos o docentes así como de la evaluación, pero que escasamente superan visiones parcelarias al realizarse desde disciplinas o asignaturas y no con una visión global e integradora de la carrera. Son muy escasos los planteamientos que afectan en su integridad a un Centro como puede ser una Facultad, por ejemplo.

En esta investigación trata de superar tales limitaciones al objeto de dar una visión más integradora y centrada en las prácticas educativas desde la dimensión curricular con relación a un perfil académico-profesional (Castells, 1997). Es decir, se considera que no es posible el cambio de paradigma si no se hallan las bases que permiten sustentar el mismo desde la perspectiva práctica, es decir aquella que se concreta en los sistemas relacionales de los distintos actores que participan en los procesos educativos, muy especialmente docente y discente, así como en la dimensión metodológica y del sistema de evaluación (Leiva y Pérez, 2006). Resolver este problema es ponerse en la antesala de una nueva forma de comprender el proceso educativo y sobre todo los procesos del aprendizaje y de la enseñanza, tanto en lo que “debe ser” como en el “cómo debe ser o cómo debe hacerse” (Ortoll, 2004).

No es posible “conocer” si no ha habido una participación activa por parte del sujeto en este proceso de “conocer”, sobre todo con una implicación emotivo-cognitiva sustentada en experiencias con hondo significado personal (Sala, 2002).

Se hace necesario, por tanto, implementar un curriculum flexible y orientado al aprendizaje autónomo del alumnado, proponiendo para identificar la caracterización de este alumnado que se forme bajo los criterios que se han ido señalando más arriba pudiera enunciarse como “la persona autónoma capaz de aprender por sí mismo”. Sin embargo no habrá de llevar a engaño si tal aseveración solo justificara que el alumno es capaz de seleccionar objetos de aprendizaje e integrarlos en su estructura cognitiva, pues desde este punto de vista el aprendizaje pu-

diera ser incompleto, pues aún le faltaría para completar este proceso la incorporación de la capacidad crítica, así como la actitud y los valores que informan la actitud, invitándole a la acción.

La autonomía no solo se habrá de referir a la capacidad generada o aprendida de incorporar objetos de aprendizaje, sino a nuevas estructuras cognitivas que le lleven a nuevas formas de comprender en una actitud a la vez que innovadora y creadora, superadora de limitaciones u sujeciones a cualquier tipo de esclavitud intelectual.

Uno de los requisitos esenciales en todo este proceso es la metacognición y el metaprendizaje, es decir tomar conciencia de cómo se aprende y cuáles son los mecanismos por los cuales cada uno de nosotros llega a tomar posesión del conocimiento y al mismo tiempo cómo pueden mejorarse esas condiciones

Desde esta perspectiva se considera que el currículo deberá contemplar aquellas propuestas que tengan que ver con:

- Establecer un equilibrio entre lo disciplinario y lo interdisciplinario.
- El aprendizaje es progresivo, reflexivo, permanente y continuo.
- Transitar en los procesos reflexivos de lo abstracto a lo concreto y viceversa.
- Utilizar el conocimiento extendido, esto es saber aplicar conocimiento a las distintas situaciones y/ contextos.
- Atender a los diferentes tipos de contenido, desde los puramente intelectuales o de tipo conceptual hasta los de tipo procedimental, incluyendo aquellos otros de tipo transversal tales como valores, actitudes o normas.
- Evitar la fragmentación de programas.
- Desarrollar la dimensión emocional acorde con el progreso en la dimensión intelectual
- Promover aquellas otras capacidades en términos de competencias que más tienen que ver con la naturaleza

del conocimiento superior, esto es: reflexión, interrogación, argumentación, sistematización, síntesis, etc.

- Desarrollo de capacidades en términos de competencias con relación a procesos de valoración de hechos, situaciones o contextos
- Importancia del docente en la conducción de los procesos.
- Transformar el rol de formador: de transmisor a facilitador.
- Incorporación de los espacios virtuales como contexto de los nuevos aprendizajes.

Así pues en este contexto se sitúa el interés de esta investigación, al objeto de conocer cual es la disposición que los estudiantes tienen con relación a tales retos educativos, una vez que están inmersos en un modelo claramente a superar.

En este sentido los *objetivos* de esta investigación se puede concretar en conocer las condiciones básicas para la formación en las que se halla el estudiantado de nuestras carreras básicas; valorar las percepciones del alumnado con relación a sí mismos y con relación a los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje así como el grado de satisfacción general con la institución en la que se forman y valorar la actitud para el cambio con relación a sus propia aportación o responsabilidad.

Y si bien la investigación es descriptiva, se formulan las siguientes *hipótesis* con la finalidad de orientar el desarrollo de la misma:

- “Los estudiantes, en general, disponen de un concepto de formación más acorde con su autonomía que el que les ofrece la institución y el profesorado de naturaleza más reproductivo”.
- Sin perjuicio de lo anterior “El estudiantado dispone de un grado aceptable de satisfacción con su institución y los estudios elegidos”.
- “Es posible contar con el alumnado para un cambio significativo y cualitativo hacia el nuevo paradigma, basado en competencias”.

Método

La naturaleza del estudio y alcance de la investigación se define de naturaleza descriptiva y se centra en el estudio y análisis de la opinión de los estudiantes de las carreras pedagógicas de la PUCV, Castellano, Ciencias Religiosa, Filosofía e Historia, Geografía y Cs. Sociales, con una población de 24 grupos, cinco por cada una de las cuatro especialidades, con un total de 516 sujetos, aplicándole un criterio muestral de tipo no probabilística, causal, ya que se ajusta a las características del estudio en términos de estudiantes de las carreras pedagógicas humanistas de la PUCV, y a las cuáles se disponía de mayores facilidades de acceso.

Instrumentos

El procedimiento básico de información ha sido mediante cuestionario dirigido en exclusiva al alumnado, pues si bien en el desarrollo y ampliación de la investigación está prevista la realización de entrevistas y focus grup, incluyendo al profesorado.

Procedimiento general

El instrumento, fue sometido a validación por juicio de expertos y por aplicación piloto pertinente, posteriormente de acuerdo a las observaciones obtenidas se procedió a la elaboración del cuestionario definitivo, que fue aplicado presencialmente a los estudiantes en las sesiones de clases de acuerdo a planificación y coordinación con la Jefa de Docencia de la Escuela de Pedagogía de PUCV.

Muestra

Tal y como se ha explicado más arriba, el estudio ha sido realizado con el alumnado de las carreras pedagógicas de PUCV, considerando la opinión del alumnado sobre la Formación de Competencias en las Carreras de Lengua Castellana, Ciencias Religiosas, Filosofía e Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la PUCV, según se detalla en las siguientes tablas sobre la composición de la muestra.

Distribución por especialidad, sexo y edad

En la muestra efectiva, la distribución de los 156 participantes, tal y como se ofrece en la Tabla 1, con una mayor participación de la carrera de historia, 74 (47,4%), seguida de castellano, 57 (36,5%), CS Religiosa, 19 (12,2%) y, finalmente, filosofía con 6 (3,8%). La distribución por sexo ha resultado ser 96 mujeres (61,5%) y 58 hombres (37,2%), manteniendo la muestra la proporcionalidad de hombres y mujeres de la población total.

Abundan los participantes de edad entre los 20 y 24 años, 105 (67,3%), con 23 menores de 20 años (14,7%) y 28 mayores de 24 años (17,9%).

Caracterización de la muestra. Condiciones para el estudio

Aunque no han sido variables muestrales, se ha considerado pertinente valorar aquellas condiciones en las que el estudiante debe hacer frente a su actividad cotidiana como tal, incorporando las que hacen referencia a residencia, tiempo en desplazamiento a la universidad, asistencia a clase,

Tabla 1. Distribución de la muestra

CARRERA	SEXO		EDAD					
	Frec.	%	Frec.	%				
Ns/Nc	4	2,5%	Ns/Nc	2	1,3	Ns/Nc	0	0
Castellano	56	36,5 %	Varones	58	37,2	< 20 años	23	14,7
CS Religiosa	17	12,2 %	Mujeres	96	61,5	20-24 años	105	67,3
Filosofía	06	3,8 %				> 24 años	28	17,9
Historia	73	47,4 %						
Totales	156	100,0%	Totales	156	100,0	Total	156	100,0

Tabla 2. Lugar de residencia, tiempo invertido en desplazarse y asistencia

Residencia	Frec.		Tiempo a la Universidad	Frec.		Porcentaje de asistencia a clase	Frec.	
		%			%			%
Urbana	136	87,2	< 30 min.	53	34,0	Menos del 25%	2	1,3
Periurbana	9	5,8	30 a 60 min	54	34,6	Entre 25 y 50%	3	1,9
Rural	5	3,2	1 y 2 horas	35	22,4	Entre 50 y 75%	30	19,2
Ns/Nc	6	3,8	> 2 horas	13	8,3	Más del 75%	120	76,9
			Ns/Nc	1	,6	Ns/Nc	1	,6
Total	156	100,0	Totales	156	100,0	Totales	156	100,0

procedencia de estudios anteriores, tiempos semanal dedicado al estudio y compatibilización de otras actividades.

Los resultados aquí obtenidos, ver Tabla 2, nos indican que la mayoría de los participantes tienen una residencia urbana (87,2%) y que más del 65% emplea más de 30 minutos en desplazarse a la universidad, de los cuales casi la mitad invierte más de una hora (31,3% del total). La asistencia se percibe como bastante regular, pues el 76,9% declara una asistencia superior al 75% de las clases, que sumado al 19,2 que asiste entre el 50 y el 75%, suponen un 96% superior al 50% de asistencia.

En la tabla 3, presentamos los datos relativos al sistema de acceso a la Univer-

sidad, la dedicación semanal al estudio y la compatibilización de estudios, resultando que la mayoría accede directamente de la enseñanza media (76,6%) y un 14,7% lo hace desde otros estudios superiores. Con relación a la dedicación al estudio el 60,9% declara estudiar menos de 10 horas a la semana, y solo 5% estudia más de 20 horas, el 32,7 % lo hace en un promedio de 10 a 20 horas. La compatibilidad de otras actividades con el estudio es para la mitad (57,1%) una práctica habitual al dedicar en algunos casos hasta 60% del tiempo, hay un 41% que no declara compatibilidad, lo que supone una dedicación exclusiva.

Tabla 3. Sistema de acceso a los estudios, dedicación al estudio y compatibilización

Acceso	Frec.		H. estudio semanal		Compatibiliza estudios			
		%	Frec.	%	Frec	%	Tiempo compat.	
Ns/Nc	1	0,6	2	1,2	3	1,8		
Desde la Enseñanza Media	118	75,6	< 5 h.	25	16,0	No	64	41,0
Otros estudios superiores	23	14,7	5 y 10 h.	70	44,9	Si	89	57,1
							<30%	21
							30-60%	29,1
							>60%	7
Otras modalidades	14	9,0	0 y 20 h.	51	32,7			
			< 20 horas	8	5,1			
Totales	156	100,0	Total	156	100,0	Total	156	100,0

Tabla 4. *Situación académica, rendimiento y autovaloración*

Grado de avance de estudios			Calificación media en los estudios			Autovaloración como estudiante		
	Frec	%		Frec	%		Frec	%
Menos								
15% carrera	4	2,6	Superior a 6	3	1,9	Excelente	7	4,5
Entre 15 y 30%	33	21,2	Entre 5 y 6	86	55,1	Bueno/a	66	42,3
Entre 30 y 45 %	31	19,9	Entre 4 y 5	63	40,4	Aceptable	66	42,3
Entre 45 y 65 %	24	15,4	Inferior a 4	2	1,3	Regular	13	8,3
Entre 65 y 85%	48	30,8	Ns/Nc	2	1,2	Malo/a	2	1,3
Más del 85%	15	9,6				Ns/Nc	1	,6
Ns/Nc	1	,6						
Totales	156	100,0	Totales	155	99,4	Total	155	99,4

Situación académica, Rendimiento y autovaloración

Como se puede apreciar (Tabla 4), la mayoría de los estudiantes se hallan situados en más de la mitad de su carrera, o lo que es lo mismo les queda menos de la mitad para concluirla. Asimismo hay también una mayoría (57%) que declara disponer de una calificación buena, pues es superior a 5. Igualmente una mayoría (91,1) del estudiantado se declara como un estudiante aceptable o bueno, si bien solo un 5% se calificaría de excelente y un 9,6 como regular o malo.

Predominio de modalidades de actividad en el aula

La mayoría del alumnado valora que las modalidades predominantes en el aula son las que vienen representadas por la actividad dirigida por el docente, el estudio independiente y la lecturas de textos especializados, con un

peso en la dedicación de tiempo que oscila entre el 23,3% y el 27,2% según se aprecia en la tabla adjunta para cada una de ellas, quedando para un cuarto y quinto lugar el estudio colaborativo y las prácticas de formación, con un 15,8 y un 9,1 %, respectivamente.

Analizadas las condiciones de partida, pasamos a estudiar en el siguiente apartado los resultados del estado de la opinión de los participantes con relación al objeto propio del estudio.

Resultados

Sobre concepciones sobre la enseñanza y los procesos de aprendizaje y formación

En una lectura interpretativa de las concepciones que dispone el alumnado acerca del estudio, el aprendizaje y su propio rol como estudiante podríamos señalar lo siguiente (tabla 6):

Tabla 5. *Modalidad de actividad preferente en el aula*

MODALIDAD DE ACTIVIDAD	Peso en %
1. Actividad dirigida por el profesor en el aula (clase magistral y actividades orientadas)	24,6 %
2. Estudio independiente, de forma individual	27,2 %
3. Estudio colaborativo con compañeros (investigaciones, proyectos, seminarios, discusión, reflexión compartida, etc.)	15,8 %
4. Prácticas de todo tipo (laboratorios, contextos profesionales, etc.)	9,1 %
5. Lectura de textos especializados (biblioteca, revistas, Internet, etc.)	23,3 %
TOTAL	100,0 %

Tabla 6. *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje*

A) CONCEPCIONES. VALORE SU GRADO DE ACUERDO CON	VALORACIÓN EXPRESADA EN %						
	1	2	3	4	5	6 Ns/nc	
20. Buena enseñanza es aquella basada fundamentalmente en una clase magistral bien organizada y expuesta	11.6	19.4	25.6	20.0	14.8	8.4	0.0
21. Buen docente es el que facilita al alumnado información y explicaciones suficientes para que éste no necesite consultar otras fuentes	17.9	28.8	21.8	15.4	8.3	5.8	2.0
22. El/la alumno/a debe limitarse a reproducir fielmente las propuestas que le ofrece el profesor en cada una de las asignaturas	69.9	16.0	6.4	4.5	0.6	1.3	1.3
23. La mejor forma de verificar el aprendizaje del alumnado por parte del profesor es mediante un examen	36.5	25.2	20.0	10.3	3.9	2.6	2.0
24. La auténtica formación debe atender prioritariamente la dimensión intelectual del alumnado	22.4	19.2	30.1	17.3	4.5	4.5	2.0
25. Buen docente es aquel que entrega de forma organizada todos los materiales de estudio al alumnado, evitando así la necesidad de cualquier indagación o búsqueda por su parte	37.2	25.0	18.6	8.3	4.5	5.1	1.2
26. El proceso de aprendizaje debe desarrollarse fundamentalmente en el tiempo destinado a las clases	30.1	24.4	25.0	6.4	10.3	3.2	0.6
27. Considero que una buena formación descansa en la disposición de un gran cúmulo de información	41.7	25.0	21.2	6.4	3.8	0.6	1.3
28. La mejor forma de lograr el éxito académico es obtener las mejores calificaciones con independencia del conocimiento real obtenido	66.7	14.1	7.7	4.5	1.9	1.9	2.3
29. La acreditación académica, en lo que conozco, tiene poco que ver con el conocimiento real de que dispone el/la alumno/a	18.6	19.9	27.6	12.2	9.0	8.3	4.5
30. La situación ideal para todo/a alumno/a es aquella que le permite acreditarse con el menor esfuerzo posible	47.4	24.4	12.2	6.4	4.5	1.3	3.9
31. La formación académica y las exigencias del mundo laboral son dos ámbitos difícilmente conciliables	22.4	23.1	28.2	10.9	3.8	8.3	3.2
32. La auténtica formación profesional solo es posible adquirirla en el ámbito del desempeño laboral	9.6	22.4	28.2	16.7	14.7	5.8	2.6
33. Cada asignatura debe configurarse como un ámbito específico de conocimiento autosuficiente, sin dependencia o interferencia con otras disciplinas	66.0	21.8	4.5	2.6	1.3	1.3	2.6
34. Las actividades prácticas o la resolución de problemas deben tener por finalidad entrenar al alumnado en respuestas precisas	26.3	26.9	19.9	14.1	8.3	1.9	2.6
35. La aplicabilidad práctica del conocimiento es un aspecto que debe ser ajeno a la actividad académica. En todo caso se puede resolver una vez incorporado al mundo laboral	54.5	25.6	9.0	6.4	2.6	0.6	1.2
36. El proceso de aprendizaje lo desarrolla cada sujeto de forma individual, en consecuencia, no tiene sentido crear situaciones de trabajo en equipo	56.4	23.7	11.5	3.8	1.3	1.3	1.9
37. Aprendizaje de calidad es aquel que permite reproducir al alumno, de la forma más fiel posible, la información recibida.	64.1	10.9	10.3	7.1	3.2	1.9	2.6

- a) Una mayoría (56,6%) no comparte que la buena enseñanza se sustente en la lección magistral, sin embargo hay un grupo cualificado que la acepta como importante (23,2%)
- b) Tampoco se identifica al buen docente como al que proporciona toda la información, pues el 68,5% así lo manifiestan. Como tampoco un buen alumno sería aquel que reproduce lo que se le transmite en el aula, según opina el 92,3%. En este sentido, el 80,8% no reconocen como buen docente al que entrega todos los materiales organizados al alumnado, evitando la indagación o búsqueda.
- c) Los exámenes tampoco son concebidos por el alumnado como el mejor modo de su evaluación, así lo percibe el 81,7% de los participantes. Además se rechaza la idea de basar el rendimiento académico sólo en las calificaciones, si estas no están refrendadas por un aprendizaje efectivo (66,8%)
- d) Que la dimensión intelectual del estudiante sea el referente preferencial de la formación no es aceptable para el 71,7%, como tampoco lo es que el buen aprendizaje deba basarse en la acumulación de información (87,9%).
- e) Asimismo se rechaza que el tiempo de aprendizaje deba reducirse al tiempo de clase (79,5%), como se rechaza que el alumno deba progresar con el menor esfuerzo posible (84%)
- f) Con relación a los procesos de acreditación actuales no se comparte la idea de que no fuera representativa de lo que realmente se sabe (66,1%), por lo que estarían de acuerdo que la acreditación es resultado de su saber efectivo y como resultado de su esfuerzo.
- g) Asimismo se rechaza la idea de que las asignaturas se conformen como ámbitos científicos estancos (sin in-

terrelación con las demás) (92,3%) y que las prácticas de formación se conviertan en un proceso de aplicación mecánica de los conocimientos teóricos (73,1%), al mismo tiempo que se rechaza la idea de que la aplicabilidad del conocimiento sea desconsiderada en el ámbito académico (90,1%).

- h) Tampoco se comparte la idea de una formación académica al margen de la cuestión laboral, por lo que se estaría valorando la pertinencia de su conciliación. Es más, hay una propensión a rechazar que se desvincule de la formación universitaria, es decir no estarían de acuerdo a que se confiase a las propios establecimientos educacionales a la hora de su incorporación a los mismos
- i) El aprendizaje de calidad no se asocia por el estudiantado ni con el estudio independiente (91,6%) ni con la mera reproducción de información recibida (85,3%).

Satisfacción con el rol de estudiante, la institución y sus competencias

A modo de síntesis explicativa y con relación al rol de estudiante, la satisfacción con su universidad y el grado de competencia logrado, según los datos contenidos en la tabla 7, podemos explicar que:

- a) Hay un grado adecuado de satisfacción con la institución (53,1%), con la carrera elegida (79,5%) y el rol desempeñado por los docentes (56,3%). La mayoría consideran que están en la mejor universidad a la que pudieran optar (78,2%)
- b) Sin embargo hay más prudencia a la hora de valorar la formación disponible (59%) o la satisfacción con resultados académicos que se obtienen (55%), pues las valoraciones se aglutinan en torno al grado medio de la valoración, si bien predominan aquellos que están satisfechos consigo mismos. Sin embargo la mayoría

Tabla 7. Satisfacción con el rol de estudiante y con la institución

	VALORACIÓN EXPRESADA EN %					
	1	2	3	4	5	6 Ns/Nc
B) SATISFACCIÓN. VALORE EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON RELACION A:						
38. Estoy satisfecho/a con mi universidad	5.1	16.7	21.2	14.7	25.6	12.8
39. La carrera elegida es de mi plena satisfacción	1.9	7.7	7.7	12.2	29.5	37.8
40. En general, estoy de acuerdo con el trabajo desarrollado por mis profesores/as	3.8	12.8	25.0	25.6	25.6	5.1
41. Los resultados que obtengo en mis asignaturas me gratifican	8.3	13.5	22.4	30.1	18.6	6.4
42. Considero que dispongo de una formación adecuada y acorde con el perfil académico elegido	5.8	10.9	22.4	25.0	23.7	10.3
43. Si tuviera la oportunidad de cambiar de estudios no lo haría de ningún modo	8.3	10.3	14.7	10.3	18.6	37.2
44. Mi futuro laboral no me inquieta en absoluto	24.4	16.7	16.0	14.7	10.3	16.0
45. Mi universidad está entre las mejores a las que podría acceder	2.6	5.1	12.8	8.3	32.7	37.2
46. Tengo un dominio adecuado de las Nuevas tecnologías, Informática, Internet, etc.	3.8	7.7	17.3	22.4	29.5	18.6
47. Utilizo habitualmente estas tecnologías para comunicarme, recibir información y/o estudiar.	2.6	2.6	16.0	15.4	28.8	33.3
48. Estoy orgulloso de mi rendimiento académico	9.0	10.3	19.2	25.6	28.2	7.1
49. Considero que mi forma de estudiar y aprender la puedo mejorar	1.3	3.8	3.8	7.7	28.2	53.8

no cambiaría de estudios (66,1%), si bien no es despreciable el número de aquellos que se hallan en una posición de duda, pues más del 30%, podrían estar dispuestos a hacerlo.

- c) Un mayoría importante está muy preocupada por su futuro laboral (57,1%), si bien hay un 40% sí manifiesta no tener preocupación
- d) La forma de estudiar y de utilizar las Nuevas Tecnologías para la mayoría de los estudiantes es satisfactoria (77,5%).
- e) De igual modo la satisfacción con su rendimiento académico es manifestado por el 60,9% si bien el 89,7% reconoce que puede mejorar sus formas de estudiar y aprender.

Valoración de expectativas o cambios en el modelo de formación universitaria

En general se puede ver como la mayoría del alumnado marca una tendencia que se orienta a poder hacer viable el cambio de modelo universitario (tabla 8), a tenor de los resultados obtenidos y que explicamos a continuación:

- a) Que el alumno sea más activo y protagonista de su aprendizaje es aceptado por el 87,1%
- b) Se cambie el rol del docente a investigador y orientador del aprendizaje, más que docente, lo señala el 81,4%, dando así mayor autonomía al estudiante (91,7%)
- c) Que hay trabajo en equipo (82,6%) y se contextualice la formación en las problemáticas reales y sociales en las que vive el alumnado (87,2%) son aspectos muy valorados positivamente.
- d) Desarrollar una formación de calidad, más allá de las calificaciones que se pudieran obtener (87,2%) y que el aprendizaje deba basarse en la autonomía del alumno y su capacidad de resolución de problemas y la investigación personal

- (80,8) son otros aspectos muy valorados por los participantes.
- e) Saber”, “saber ser” y “saber hacer” es un modo de entender la formación por parte de la mayoría del alumnado (82,1%), así como que la demostración del conocimiento debiera verse en la capacidad de resolver problemas o situaciones prácticas (79,8%), siendo así que la evaluación considere más las competencias realmente adquiridas o desarrolladas en situaciones reales (88,4%).
 - f) La utilización de las TIC como facilitadoras del acceso a la información y la comunicación es valorada positivamente por el 80,8%)
 - g) Interdisciplinariedad y orientación de las disciplinas académicas hacia el mundo laboral es otra cuestión altamente valorada por el alumnado (75,4%).
 - h) Se aceptaría el papel del docente centrado sólo en orientar su aprendizaje y la evaluación (82%), así como al estudio independiente por parte del estudiante (69,3%), siempre que pudiera demostrar el conocimiento en discusiones públicas.
 - i) Una mayoría muy cualificada está de acuerdo en la necesidad del dominio de altas competencias sobre lenguaje, comunicación social, equilibrio emocional y dominio de las Nuevas Tecnologías (87,9%).

Conclusiones

Antes de establecer cuáles son las conclusiones más destacables que resultan del presente estudio, resaltar que la muestra participante se define en parámetros estandarizados y normales dentro de los países desarrollados o en vías de desarrollo avanzado, propio de ciudades medias con predominio del urbanismo y actividad económica dinámica, caso de Valparaíso y Viña del Mar, con una asistencia media a clase del 75%, estudiantes de primer estudio superior al ser

procedentes de enseñanza media. Como aspectos más reseñables que, a pesar de una baja tasa de estudio independiente, menos de 10 horas/semana para la mayoría, presenta un promedio de calificaciones más bien altas, superior a 5 sobre 7 y que un alto porcentaje compatibiliza estudio con otras ocupaciones.

Como aportaciones más importantes derivadas de este estudio consideramos deben ser destacadas las siguientes:

Sobre las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza

Con relación al aprendizaje hay una concepción amplia, interdisciplinaria y ligada a las capacidades y competencias del estudiante, que no tenga sólo en cuenta la dimensión intelectual sino también otros componentes ligados a la interactividad, el trabajo en equipo, el desarrollo de habilidades ligadas al “saber hacer” y con énfasis en el “saber efectivo”, como capacidad de acción. Las condiciones más destacables para este tipo de aprendizaje, según los participantes, con relación al alumno, son el trabajo en equipo, el estudio personal, la acreditación de aprendizajes efectivos de tipo competencial y la interdisciplinariedad y consideración del ámbito laboral. Y respecto de la enseñanza y con relación al rol de docente, hay un alto grado de consenso que el docente no debe basar su acción en la lección magistral, solicitándole otros roles más próximos a la orientación, tutoría, superar la visión disciplinar de la enseñanza y proponer situaciones de valoración de los aprendizajes que midan de forma efectiva lo que el alumno sabe. Tampoco se valora como el mejor docente a aquel que exime al alumnado de indagación y búsqueda.

Satisfacción con el rol de estudiante y la institución

En general el estudiantado se manifiesta satisfecho consigo mismo, tiene un grado alto de aceptación sobre su rendimiento, la elección de carrera, el uso que hacen de las TIC y el modo de estudiar, aunque se valore la posibilidad de mejora. Asimismo hay una

Tabla 8. *Expectativas sobre el cambio de modelo formativo*

C) EXPECTATIVAS, VALORE EN QUÉ MEDIDA ESTÁ DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES PROPUESTAS DE CAMBIO EN EL SISTEMA DE FORMACIÓN	VALORACIÓN EXPRESADA EN %						
	1	2	3	4	5	6 Ns/Nc	
a) La formación universitaria exige un cambio radical donde el alumno tenga un mayor protagonismo	1.3	1.3	9.0	17.9	31.4	37.8	1.2
b) El papel del docente debe ser más de un investigador y orientador del alumno que un dispensador de información	1.3	3.8	11.5	15.4	22.4	43.6	1.9
c) Promover la autonomía e independencia intelectual del alumno es un reto deseable en la educación universitaria	0.0	1.3	5.8	14.1	26.3	51.3	1.3
d) El trabajo en equipo que suponga retos intelectuales, de resolución de problemas, etc., considero que facilitaría mi aprendizaje	2.6	2.6	9.6	16.0	36.5	30.1	2.6
e) Proponer casos, problemas o situaciones de la vida real para explicarlos y darles solución podría ser un sistema gratificante de estudio	0.6	4.5	7.1	15.4	36.5	35.3	0.6
f) Con independencia de poder obtener la mejor calificación académica posible, me interesa disponer de una formación que movilice mis capacidades y me haga competente para el desempeño laboral	1.9	3.8	5.8	13.5	28.2	45.5	1.3
g) Estaría de acuerdo que en el sistema de acreditación académica den la universidad se valorasen más nuestras competencias, personales, sociales y laborales que nuestros conocimientos estrictamente intelectuales	3.8	1.3	6.4	20.5	32.7	32.7	2.6
h) Estaría dispuesto a desarrollar un sistema más autónomo de aprendizaje, basado en la investigación personal, lecturas, discusiones de grupo y resolución de problemas prácticos, aunque ello me supusiera un mayor esfuerzo y una mayor dedicación	1.3	3.8	11.5	12.2	41.0	27.6	2.6
i) Considero que las frases “saber”, “saber ser”, y “saber hacer” puede reflejar mi forma de entender la formación	2.6	5.1	5.8	22.4	38.5	21.2	4.5
j) La utilización de sistemas virtuales, Internet y otras tecnologías de la información son útiles para disponer de fácil acceso a la información y comunicarse en las actividades educativas	1.9	1.3	9.0	10.3	29.5	41.0	7.0
k) La verdadera demostración del conocimiento debiera realizarse en situaciones prácticas, que exijan interpretar, reflexionar y proponer soluciones y no a exámenes que solo miden capacidad memorística	1.3	3.2	5.1	11.5	29.5	47.4	1.9
l) Estaría de acuerdo en sustituir asistencia a clase por estudio independiente, cuyo conocimiento pudiera demostrarse en discusiones públicas con mis compañeros	7.1	10.9	21.8	24.4	18.6	16.7	0.6
m) Considero que en una formación universitaria todas las disciplinas deberían estar relacionadas entre ellas y orientadas a conocer y resolver los problemas del ámbito laboral de que se trate	1.3	3.8	9.0	15.4	28.8	41.0	0.6
n) Estaría dispuesto a que el papel del docente se centrara en orientar mi aprendizaje, resolver mis dudas y evaluase de forma crítica mi progreso	1.9	5.1	9.6	19.2	28.2	34.6	1.3
o) Considero que para desarrollar un aprendizaje de calidad es necesario disponer competencias bien desarrolladas sobre lenguaje, comunicación social, equilibrio emocional y dominio de las Nuevas Tecnologías	0.6	3.8	1.9	9	35.3	43.6	5.8

generalizada preocupación por su futuro laboral. Y respecto de la satisfacción con la institución, en general se manifiesta en alto grado la elección de la misma, considerando que es la mejor institución a la que podrían acceder y se valora positivamente el rol desempeñado por los docentes.

Valoración de las oportunidades de cambio en el modelo de formación y expectativas

Sobre el rol del alumnado, en general, la mayoría de los participantes aceptan un modelo de alumno/a que reúna las siguientes características:

- Alumno muy activo y protagonista de su aprendizaje
- Con desarrollo de trabajo en equipo, contextualizando la formación en las problemáticas reales de la sociedad.
- Autonomía del alumno y capacidad para resolución del problemas
- “Saber”, “saber ser” y “saber hacer” como expectativas del aprendizaje
- Evaluación basada en la medición del grado de desarrollo de competencias
- Elevado dominio competencial del lenguaje, comunicación social, equilibrio emocional y dominio de las TIC.

Y con relación al rol del docente, cómo debiera de ser éste, se podría definir en base a los siguientes indicadores: docente orientador e investigador, que utiliza las TIC como facilitadoras del acceso a la información, comunicación y formación y que es evaluador de aprendizajes auténticos que permitan demostrar al estudiante su capacidad/competencia.

Finalmente, se diría que las tres hipótesis formuladas, se confirman de forma descriptiva que, a falta de estudios más profundos y

generalizados, se pueden establecer los siguientes juicios: que se cuenta con un alto grado de identificación de los estudiantes con su institución y que éstos asumen como expectativa el cambio al modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y con mayor protagonismo del alumnado.

Meta-conclusiones:

En este apartado se sintetizan aquellos aspectos que se derivan de las conclusiones anteriores, resaltando *con relación al Docente* que no es mejor el docente que proporciona más información, enfatizado más las dimensiones investigadora y orientadora. Mayor capacidad para relacionar teoría y práctica con relaciones en el mundo laboral, favoreciendo la actitud crítica y autonomía del alumnado y mejorando los sistemas de evaluación que atiendan al mayor espectro de conocimientos y habilidades del alumnado, y respecto de *Alumnado* que éste sea menos reproductor de información y más generador de conocimiento y desarrollo de capacidades más allá de la intelectual. Protagonismo en el desarrollo de su formación, más autónomo y mayor capacidad para la resolución de problemas, con dominio de competencias básicas e interdisciplinarias como comunicación, lenguaje, dominio de TIC, equilibrio emocional, etc.

Con referencia al *Currículo*, un mayor grado de interdisciplinariedad, con proyección laboral-profesional y centrado en las problemáticas socio-culturales de los estudiantes y de la sociedad en general. Integración de los saberes de “competencia” a través de “saber”, “saber hacer” y “saber ser” y uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que con referencia a *la Institución*, hay satisfacción con la institución, valorando adecuadamente a los docentes, preocupación sobre el futuro laboral. Satisfacción con el modelo de estudiante desarrollado y los resultados académicos.

Referencias

- Abarca, M., Sala, J. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores/as. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 5, nº 3.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barragán Sánchez, R. y González Ramírez, T. (2005). Perfil formativo y competencias profesionales de los titulados en pedagogía en el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista de ciencias de la educación: Organismo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 204, 539-562.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Castells, M. (1997). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza.
- Corominas Rovira, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*, 325, 299-322.
- Delgado, A.E. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de investigación en psicología*, 8, 1, 87-106.
- Díaz, J. y Márquez, J. (2005). Formación del recurso humano por competencias. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 1, 85-106.
- Estévez, E.H. (2003) La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 1.
- Fuensanta, P., Martínez, P. y Rubio, M. (2006). *Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Fundesco (1998). *Teleformación. Un paso más en el camino de la Formación Continua*. Madrid: Fundesco.
- Goñi, J. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Guzmán, M.A. (2005). Desarrollo de competencias en la formación inicial de profesores. Riesgos y desafíos. *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 192-203.
- Hanna, D.E. (2002). Nuevos modelos de organización: la extensión de la universidad tradicional, en E. Hanna, *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Harvey, L. y Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Leiva, M.V. y Pérez Pérez R. (2006, febrero). *Calidad en la educación superior: criterios para definir y evaluar la acreditación de los estudiantes*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Universidad 2006, La Habana, Cuba.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión S.A.
- Mertens, L. (1996). *Sistemas de Competencia Laboral: surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Michavila, F. y Calvo, B. (1998). *La Universidad española hoy*. Madrid: Síntesis.
- Ministerio de Educación (2000). *Programas de Estudio, Educación Media, Formación Diferenciada Técnico-Profesional, Tercer y Cuarto Año Medio*. Santiago, Chile: MINE-DUC.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona: Síntesis-ICE de la UAB.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos, en Monereo, C. y Pozo, J.I. (Ed.). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender en la autonomía* (15-32). Barcelona: Síntesis-ICE de la UAB.
- Ortoll, E. (2004). Competencias profesionales y uso de la información en el lugar de trabajo. *Revista El Profesional de la Información*, 13, 5, 338-345.
- Perez Pérez, R. y Leiva Guerrero, M.V. (2006, febrero). *La educación superior para una sociedad mejor: contribuciones desde la gestión del currículo*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional Universidad 2006, La Habana, Cuba.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme. *Revue Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Sala Roca, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista española de pedagogía*, 60, 223, 543-557.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 255-288.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Unesco (1998). Hacia un Programa 21 para la Educación Superior. En *Conferencia Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (pp.29). París, Francia:Unesco.
- Villar Angulo, L.M. (2004). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid: Pearson
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea
- Zamudio, B.; Rolando, L.; Ascione, A. (2002). *Argumentación, Pensamiento Crítico y Metacognición. Cuadernos de la Secretaría de Investigación n° 2*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común. U.B.A.