

“Diseño por competencias” ¿era esto lo que necesitábamos?

“Competency-based design”... was this what we needed?

Paricio Royo, J.

jparicio@unizar.es

Universidad de Zaragoza (España)

Paricio Royo, J.

jparicio@unizar.es

Universidad de Zaragoza (España)

Resumen

Se propone una revisión crítica del *diseño por competencias*, tal y como se ha venido entendiendo y practicando de forma generalizada en las universidades españolas. Con este fin, se ha realizado un estudio cualitativo del perfil de competencias específicas de salida declarado por las 80 titulaciones de ADE que se ofrecen en España. Se toma como punto de partida la concepción de currículo basado en competencias que desde hace ya décadas vienen argumentando autores de referencia en el tema como Tardif, Perrenoud, Le Boterf o Zabalza. Los resultados

Abstract

A critical review of competency-based curricular design, as it has been widely understood and practiced in Spanish universities, is proposed. To this end, a qualitative study has been carried out of the specific competencies declared by the 80 ADE degrees offered in Spain as their graduates attributes. The starting point is the conception of a curriculum based on competencies that for decades have been argued by reference authors in the field such as Tardif, Perrenoud, Le Boterf or Zabalza. The results show that the notion of competence being used in practice is equivalent to almost any learning

muestran que la noción de competencia que se utiliza equivale en la práctica a casi cualquier objetivo de aprendizaje: conocimientos, capacidades, actitudes, competencias transversales, todo se mezcla habitualmente en larguísimos listados de supuestas competencias. El perfil de salida, la “clave de bóveda” de un diseño por competencias, queda así reducido a una mera acumulación heterogénea de cosas, con lo que pierde todo su sentido y función como eje organizador e integrador del currículo. La competencia, lo que caracteriza a un experto, ha sido interpretada por la cultura académica desde una concepción ingenua, de naturaleza acumulativa y cuantitativa: lo que hace competente a una persona es, en esencia, *saber mucho*. El resultado son listados de conocimientos y capacidades de todo tipo. Se ha obviado así la naturaleza necesariamente holística e integradora de la idea de competencia y con ello se ha malogrado todo el potencial que incorporaba para transformar los currículos de nuestras titulaciones.

Palabras clave: educación superior, diseño curricular, competencias, ADE, administración de empresas.

objective: knowledge, skills, attitudes, transversal competencies... everything is usually mixed in very long lists of supposed competencies. The competency-based exit profile, the “keystone” of a competency-based curricular design, is thus reduced to a mere heterogeneous accumulation of things, thus losing all meaning and function as the organizing and integrating axis of the curriculum. Competence, that which characterizes the expert, has been interpreted by academic culture from a naive conception, cumulative and quantitative in nature: what makes a person competent is essentially *knowing a lot*. The result is lists of knowledge and skills of all kinds. The necessarily holistic and integrative nature of competence has thus been ignored, and with it all the potential that the idea of competence incorporated to transform the curricula of our degrees has been spoiled.

Key words: higher education, competency-based education, curricular design, business education, expertise.

Hace ya algo más de una década que se prescribió legalmente que las titulaciones universitarias en España debían tener como propósito fundamental la formación de competencias. Nuestras universidades se sumaban así a lo que Romanville (1996) llamó la “irresistible ascensión del término competencia en educación”. El RD 1393/2007 decía expresamente que los planes de estudio debían “tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”. *Diseño por competencias* fue la expresión popular para una técnica curricular consistente en declarar para el título (y, en un nivel posterior, para todas sus asignaturas) una serie de competencias, concebidas como eje central y justificación de toda la planificación. Las agencias de calidad, intérpretes y árbitros del proceso, *verificaron* para su aprobación únicamente aquellos títulos en los que las competencias estaban declaradas correctamente y cuyo plan de estudios, organización y recursos eran coherentes y garantizaban que los estudiantes *adquirían* esas competencias. Como es lógico, esto supuso un gran esfuerzo para la universidades. Se multiplicaron los cursos y talleres, en donde expertos como Miguel Ángel Zabalza

ocuparon un lugar muy destacado, divulgando y provocando al profesorado universitario a pensar de otro modo su docencia y las titulaciones. Toda esta operación, bajo la etiqueta de *proceso de Bolonia*, fue culminada formalmente con éxito, en la medida en que en pocos años todos los títulos estaban rediseñados y verificados siguiendo los nuevos principios. Pero, ese diseño *por competencias*, ¿ha sido realmente un éxito?, ¿ha supuesto una mejora sustancial de la experiencia y los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes?, ¿ha transformado nuestras titulaciones, haciéndolas más relevantes para las necesidades de egresados y empleadores?

La hipótesis central de este trabajo es que la prescripción legal del *diseño por competencias* ha tenido un impacto muy poco relevante en la mejora de las titulaciones. De hecho, lo que este trabajo pretende demostrar, en primer lugar, es que en la inmensa mayoría de las titulaciones aprobadas a partir del RD 1397/2007 no puede decirse que realmente se haya aplicado un diseño basado en competencias. Se ha generalizado *de facto* una concepción y una técnica de supuesto diseño por competencias que hace prácticamente imposible que tenga algún impacto en la transformación de los currículos y que incluso contradice la propia naturaleza del concepto de competencia.

Competencias: el intento de ajustar la educación superior a las necesidades de la sociedad

Competencia es el atributo fundamental que caracteriza al sujeto que actúa (Pikkarainen, 2014). *Competente* es, en esencia, quien sabe actuar de forma adecuada. Cualquier definición de competencia tiene en su centro una capacidad de actuación: “lo que es necesario, apropiado o suficiente para hacer algo o desempeñar unas funciones de determinado modo” (Ewens, 1977, p. 14); “característica subyacente de un individuo que se relaciona causalmente con un desempeño superior o efectivo en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993: 9); “capacidad, al menos, de cumplir, cuando no de exceder, los requerimientos de un trabajo produciendo resultados al nivel de calidad esperado dentro de las limitaciones del entorno organizativo” (Dubois y Rothwell, 2004, p. 21); “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado” (Yáñez, 2006, p. 21); “no hay competencia, sino la competencia en acción saber no es poseer, sino utilizar” (Le Boterf, 2000, p. 57)

La idea de un currículo basado en competencias [*competency-based education*] implica situar un *saber-actuar* como objetivo central y eje vertebrador del currículo. El mensaje a las universidades era claro: los títulos debían dejar de ser reflejo de las preocupaciones y organización del mundo académico, para ser fruto del análisis de aquello que necesita un futuro experto o profesional en un ámbito determinado. El mandato respondía a la exigencia creciente de adecuar la educación superior a un mundo globalizado donde el conocimiento es un valor estratégico de primer orden. La empleabilidad de los egresados, entendida como “potencial del individuo” (Harvey, 2003, p. 1) para obtener un primer empleo y tener éxito en la carrera profesional (Hillage y Pollard, 1998), es una preocupación generalizada que ha impulsado reformas universitarias en todo el mundo (Yorke, 2000). De hecho, el término *competencia* no proviene del ámbito de la educación, sino del ámbito de la gestión de recursos humanos

en las empresas (ver, por ejemplo, los textos fundadores del término en McClelland, 1973, 1976 o Boyatzis, 1982).

Pasar de unos currículos basados en el estado de la cuestión del conocimiento académico (Yáñez, 2008) a currículos centrados en las competencias propias de un determinado ámbito de actividad profesional no es algo simple. Afecta a concepciones arraigadas de lo que es una titulación universitaria. El estado de la cuestión del conocimiento, foco tradicional de la actividad académica y de las titulaciones, pasa a ser parte integral de la capacidad de actuación, entendida como nuevo objetivo de aprendizaje. Esto implica: a) una selección de conocimientos coherente con las competencias específicas que se pretenden desarrollar (y no los que dicta el estado de la cuestión académico); y b) un cambio significativo en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento: no se trata de explicar y “dominar” conocimientos, sino de utilizarlos de manera flexible e integrada (junto con otros conocimientos, capacidades, competencias transversales, etc.) para afrontar los problemas, tareas o proyectos propios de un determinado perfil profesional.

Lo que caracteriza a un experto o profesional en un determinado ámbito se sitúa así como punto de partida del diseño de la titulación y como punto de referencia final para evaluar su calidad. El estudio de los perfiles profesionales, de lo que hacen y cómo lo hacen, forma la plataforma base del diseño. Desde allí se selecciona estratégicamente el perfil de salida de la titulación: la capacidad para asumir determinadas responsabilidades u ocupaciones, operar con éxito en determinados ámbitos o afrontar determinado tipo de tareas o funciones. Lograr que el estudiante desarrolle un *saber actuar* competente en esos ámbitos constituye el objetivo general de la titulación, su razón de ser. Por eso hablamos de titulaciones *definidas* por esas grandes competencias (Lasnier, 2001). A ese conjunto reducido y específico de grandes competencias que sirven de referencia central para todo el currículo las llamaremos aquí *competencias de alto nivel*, siguiendo el término propuesto por Johnstone y Soares (2014) y que ha servido de referencia a otros estudios en el terreno de la educación empresarial (Dragoo y Barrows, 2016).

Siguiendo los principios del *backward design* (Wiggins y McTighe, 2005), esas grandes *competencias de alto nivel* constituyen el elemento previo y director al que se ajustan todas las demás decisiones y acciones de la titulación. Miguel Ángel Zabalza (2012) habla en este sentido de “proyecto formativo integrado”: asignaturas y actividades son planificados conjuntamente y se desarrollan de forma coordinada y estructurada, para permitir la integración efectiva de todos los saberes y recursos que harán posible el actuar competente.

Esta síntesis apretada de lo que significa un currículo orientado al desarrollo de la competencia del estudiante, nos permite situar con precisión nuestra cuestión: ¿el diseño actual de nuestras titulaciones responde realmente a estas ideas? Era, sin duda, una transformación curricular profunda para las universidades españolas y creemos que hay motivos para albergar bastantes dudas sobre los resultados.

Nos proponemos realizar un análisis de los títulos aprobados y revisar críticamente la concepción del *diseño por competencias* que ha ido instalándose -de hecho, de manera en gran medida mimética- como modelo implícito en la mayoría de nuestras universidades.

Criterios fundamentales de un diseño curricular orientado a la formación de competencias

El análisis que proponemos requiere hacer explícitos unos criterios de referencia de lo que caracteriza un diseño curricular centrado en la formación de competencias. Tomamos como punto de partida aquí la obra de algunos autores de referencia en el tema como son Perrenoud, Tardif, Le Boterf, Jonnaert, Lasnier, Zabalza o Yañiz. La revisión de esta literatura nos permite aislar cuatro grandes principios (se describen particularmente el primero y segundo, sobre los que va a pivotar el estudio):

- a. *Un número restringido de grandes competencias, complejas e integradoras, como punto de partida y núcleo organizador del proyecto curricular*

Una competencia es un “saber actuar competente en un contexto” (Masciotra, 2017), un “saber actuar complejo” que requiere la movilización de múltiples recursos (conocimientos, capacidades de todo tipo, habilidades técnicas, criterios, valores, actitudes, etc.) (Perrenoud, 1998, 1999; Lasnier, 2000; Tardif, 2006). No es cualquier “saber hacer” (una habilidad o una capacidad específica, por ejemplo) y menos todavía cualquier conocimiento específico, sino ese “saber actuar complejo” en un contexto determinado que caracteriza al experto en el ejercicio de una determinada responsabilidad o rol profesional. Esta precisión es importante, dado que existe una tendencia extendida a llamar *competencia* a cualquier logro de aprendizaje, particularmente a cualquier saber-hacer. Equiparar la noción competencia con los objetivos operativos de la teoría tradicional, se desactiva por completo su potencial transformador del currículo.

Lo que da valor curricular a la *competencia* es, precisamente, que se opone a los objetivos operativos clásicos (Jonnaert, 2009). Frente a la tendencia probada a la multiplicación y fragmentación de los objetivos operativos, lo que caracteriza la competencia es ese “carácter holístico e integrador”, en el que ha insistido Jacques Tardif en toda su obra. Esta es un idea muy importante: una competencia, saber actuar de manera competente en una determinada ocupación, implica la movilización de múltiples saberes y recursos (conocimientos, técnicas, procedimientos, actitudes, etc.) de manera *integrada* y adaptada al contexto (Perrenoud, 1998; 1999; Tardif, 2006; 2017). En otras palabras, la competencia exige la integración. Y esto es lo que la hace valiosa -y hasta revolucionaria- como principio organizador del currículo. Frente a la fragmentación y yuxtaposición de temas del currículo tradicional académico, un diseño por competencias exige un proyecto formativo integrado, como defendía Zabalza (2012), en el que todos los componentes del programa tienen un sentido definido como partes de un único trayecto del estudiante.

Si aceptamos la definición de competencia como “saber actuar complejo” -la más extendida entre todos los autores de referencia-, una titulación tiene que limitarse, como prescribía Tardif, al desarrollo de “un número restringido de competencias que, a su vez, integran una multitud de recursos” (2017, p. 19). Y el autor canadiense advierte: “un peligro que aparece con frecuencia en el proceso de elaboración de programas por competencias consiste en proponer un número excesivo de competencias, contraviniendo así su propia naturaleza integradora de aprendizajes” (2003, p. 37).

La competencia para la dirección operativa y estratégica de una empresa, por ejemplo, es extraordinariamente compleja y requiere movilizar, efectivamente, un gran

número de conocimientos y recursos de todo tipo. Pero incluso una responsabilidad más específica, como puede ser “Diagnosticar, planificar y controlar la evolución de la situación económico-financiera de los proyectos empresariales y optimizar las decisiones de inversión y financiación” (Universidad de Deusto), requerirá mucho tiempo y esfuerzo por parte del estudiante, si se pretende realmente alcanzar nivel mínimo de competencia. ¿Cuántas de estas grandes competencias complejas es posible abordar en un grado de ADE? Necesariamente un número muy reducido. Son el corazón del proyecto curricular y forman un núcleo restringido y coherente, del que dependen todas las sucesivas decisiones y acciones del título.

Este pequeño grupo de competencias de alto nivel conforma el *perfil de salida* de la titulación: las responsabilidades, funciones o tipos de tareas para las que el estudiante resultará competente o los roles que podrá asumir como profesional o ciudadano (Gale y Pol, 1975). Hacen referencia a ocupaciones (Yañiz, 2008) o “áreas de trabajo” (Woodruffe, 1991), por eso hablamos de un “saber-actuar” en un contexto y no de un simple “saber-hacer” (Tardif, 2006). Es obvio que la selección y definición de ese *perfil de competencias de salida* es una decisión estratégica para la titulación, tanto desde el punto de vista de su proyección social, como desde la perspectiva interna de la organización y el plan de estudios. Resulta obligado entonces fundamentar y justificar la selección realizada con estudios y referencias apropiados. Es igualmente imprescindible describir esas competencias con precisión, rigor y orden para que el perfil de salida resulte bien determinado y claro para todos. En definitiva, no hay titulación *por competencias* si no existe una respuesta bien definida, estratégica y explícita a la pregunta “¿para qué responsabilidades, situaciones profesionales o roles estamos formando a nuestros estudiantes?”

b. *Un modelo o referencial de competencias estructurado*

Cada competencia moviliza un “sistema” de conocimientos y recursos de todo tipo, tanto externos como internos. Linda Allal (2002, p. 81) habla de la competencia como “una red integrada y funcional” que comprende todo tipo de “componentes” (cognitivos, metacognitivos, afectivos, sociales, etc.) que se movilizan conjuntamente para hacer frente a una tarea, dentro de una familia de situaciones. En la misma línea, Aubret y Gilbert (2003, p. 15) señalan que “las competencias forman conjuntos estructurados: se organizan en redes, tanto de jerarquías como de relaciones”. Por tanto, la tarea que se abre tras la selección estratégica de las grandes competencias que definen el perfil de salida consiste en esclarecer esa red de componentes asociados a cada competencia, hasta configurar el modelo o *referencial de competencias* (Perrenoud, 2001; Tardif, 2017), entendido como “un cuadro compartido” que guía la acción de todos los implicados (Postiaux et al., 2010, p. 18).

La técnica de *análisis de competencias* (ver, por ejemplo, Marrelli, 1998 o Marrelli et al., 2005), partiendo de ese principio de estructuración del *referencial o modelo de competencias*, prescribe un trabajo en niveles: desde el nivel superior más integrador de las ocupaciones o responsabilidades, hasta los sucesivos niveles de componentes esenciales de esas competencias (subcompetencias, capacidades, conocimientos, competencias transversales, etc.). El resultado es ese modelo organizado y estructurado que en determinados entornos se conoce como *competency frameworks* (Vandeweerd et al., 2015; Cate, 2017; Child y Shaw, 2019). Si las competencias que están en el nivel

más alto deben ser pocas, claras y bien determinadas para integrar y definir la titulación, el cuadro completo, necesariamente complejo, es el documento reflexivo necesario para el diseño integrado de todo el proyecto.

Si se pierde la estructura del modelo de competencias y lo que se presenta es una mera acumulación fragmentaria de logros de aprendizaje, entonces, se pierde la naturaleza holística e integradora que es intrínseca a la noción de competencia.

- c. *Un proyecto formativo coherente e integrado en torno a las grandes competencias que definen la titulación.*

¿Se plasma ese *referencial de competencias* de forma coherente y eficaz en el plan de estudios? Un “programa formativo integrado”, como requisito del diseño por competencias, conlleva una estrategia educativa definida y unitaria que responda al problema de cómo desarrollar esas *competencias de alto nivel* que definen y justifican el título. Tardif (2017) propone dos aspectos clave de ese programa integrado: definir sucesivos *niveles de desarrollo* de las competencias e identificar los *aprendizajes críticos* que, a modo de umbrales, impiden/posibilitan el acceso a niveles más altos de competencia.

- d. *Un sistema de evaluación de las grandes competencias que definen la titulación.*

¿Cómo y dónde demuestran los estudiantes hasta qué punto son competentes en esas funciones, posiciones, responsabilidades o grandes tareas que definen la titulación? No es posible hablar de un programa basado en competencias si no existen espacios curriculares en donde los estudiantes tengan que movilizar de forma integrada todos sus conocimientos, capacidades, actitudes o valores para ponerse a prueba y demostrar el grado de competencia alcanzado.

Todos estos aspectos están contemplados en los protocolos de verificación y acreditación de las titulaciones españolas. Su lógica no deja lugar a dudas: la insistencia en el capítulo 3 (“competencias”) como referencia fundamental para el diseño y evaluación del título, un capítulo 2 (“justificación”) concebido como análisis de la relevancia social y académica de esas competencias seleccionadas, la demanda de que el capítulo 5 (“plan de estudios”) justifique adecuadamente la contribución de las distintas partes a las competencias generales, el énfasis en los mecanismos de coordinación, la exigencia de acreditar una evaluación adecuada del logro de esas grandes competencias... Toda la estructura del protocolo obedece a esta lógica de diseño basado en competencias. Los documentos de referencia dejaron bastante claro qué se entendía como *diseño por competencias*. Otra cosa fue, a nuestro juicio, lo que pudo aceptarse como tal en la práctica.

Método y proceso de trabajo

Basaremos nuestras conclusiones en un análisis cualitativo de los *diseños por competencias* de las titulaciones del grado de *Administración y Dirección de Empresas* de todas las universidades españolas (n=80). Hemos elegido esta titulación por dos razones fundamentales. Por un lado, tiene una gran tradición y demanda y está implantada en la práctica totalidad de las universidades españolas. Esto hace una muestra extraordinariamente amplia, con un punto de partida homogéneo, pero no determinado

por directrices legales. En segundo lugar, la titulación tiene ámbitos profesionales de referencia bien identificados, con estudios nacionales e internacionales sobre las competencias implicadas, lo que significa un contexto maduro para el diseño curricular.

De los criterios que determinan un diseño por competencias que hemos delineado, nos vamos a concentrar en el más básico, pero también en el más claramente imprescindible: *¿se describe con claridad y coherencia un perfil de competencias de salida para la titulación?* Como señala Perrenoud (2001), esta es la clave de bóveda que sostiene todo el diseño basado en competencias: ¿en qué terminarán siendo competentes?, ¿a qué responsabilidades, situaciones profesionales o roles sabrán enfrentarse al final de la titulación? Si esto no tiene una respuesta clara y operativa, todo lo demás está en el aire. En un verdadero diseño por competencias, nada puede diseñarse y nada puede evaluarse si este nivel más alto de competencias no ha sido bien definido.

Para responder nuestra cuestión, se han analizado las competencias específicas que declaran las titulaciones a partir de cuatro indicadores:

1. Número de competencias *específicas, generales y transversales* propuestas (excluidas las competencias *básicas*, iguales para todos los títulos).
2. Tipos de logros de aprendizaje descritos en la relación de competencias específicas, en seis categorías: competencias específicas; conocimientos; capacidades o habilidades técnicas; competencias genéricas relacionadas con el ámbito de empresa; y competencias transversales. Se parte de la observación previa de que en esta relación se incluyen todo tipo de logros de aprendizaje y se pretende poner cifras precisas a esta observación.
3. Visibilidad o notabilidad de las competencias en la web de la titulación.
4. Claridad y coherencia del perfil de competencias de salida. Este es el indicador de mayor peso en la evaluación y también el más complejo de elaborar. El objetivo es categorizar las competencias específicas propuestas por cada título en función de la coherencia del conjunto de competencias propuesto y de la calidad y claridad de su descripción, tanto individual como en conjunto. Para sistematizar la categorización se ha elaborado un cuestionario de análisis (anexo 1). Este cuestionario ha sido objeto de sucesivas revisiones en las primeras rondas de categorización para mejorar su precisión en la captura de las diferencias y semejanzas entre las propuestas.

Para hacer el análisis, se han tomado las competencias declaradas en el RUCT, que recoge el estado actual de la memoria de la titulación. En algún caso, en los que el RUCT no tenía esta información, se ha tomado directamente de la memoria de la titulación. La otra fuente de información es la web pública del título.

No se analizan las competencias transversales y genéricas declaradas, lo que no significa en absoluto que no se considere su valor como componentes clave de la persona competente que han sido descuidados tradicionalmente por la formación universitaria. Pero, siendo la pregunta de investigación si se describen con claridad y coherencia las grandes competencias que definen una titulación en particular, parece

mucho más adecuado centrarse –al menos en un primer momento- en las competencias que son más específicas de esa titulación.

La categorización del indicador 2 sobre los tipos de declaraciones que se proponen como competencias puede plantear algunas discrepancias de criterio, dado que existen casos dudosos, tanto en la frontera conocimiento/capacidad, como de capacidad/competencia. Como regla general, siempre que se describe un saber-hacer relacionado con una tarea o reto concreto se ha categorizado como capacidad, aunque utilice términos como *conocer* o *entender*. Para categorizarse como competencia se debe aludir, no ya a una tarea concreta, sino a una responsabilidad (que incluye múltiples tareas). Ante una mezcla de cosas, el criterio es considerarlo competencia si, de un modo u otro se alude a esa responsabilidad. Por ejemplo, la “Capacidad para analizar necesidades y demandas de los trabajadores aplicando estrategias de dirección de recursos humanos (UNED-CE43)” es considerada una capacidad, pero la “Capacidad para dirigir y administrar eficazmente grupos humanos así como para identificar necesidades grupales e intergrupales en la gestión del personal (UNED-CE44)” se categoriza como competencia, en la medida que se está hablando ya de dirigir y administrar grupos humanos, una responsabilidad general. En todo caso, el número de estos casos dudosos es poco significativo y el valor de disponer de una conclusión cuantificada sobre los tipos de declaraciones que se incluyen excede con mucho el limitado grado de imprecisión que pueden introducir.

El indicador 3 sobre la comunicación pública de las competencias se ha categorizado desde cuatro categorías establecidas en una primera ronda de análisis. La categoría 0 se asigna a los casos en que las competencias no aparecen en la web de la titulación, aparecen en un enlace poco visible al RUCT o a la memoria oficial, o cuando no coinciden las competencias del RUCT con las de la web. La categoría 3 se reserva a las titulaciones en las que la primera página muestra ya las competencias o un enlace muy visible a ellas. Como categorías intermedias, la 2 se asigna cuando en la página principal hay un enlace directo a las competencias, pero poco notable y diluido entre muchos otros enlaces, y la categoría 1 cuando son muy poco visibles en un tercer nivel o en un segundo nivel de la web.

La categorización del indicador 4 parte del principio de que, en un diseño por competencias, *deben quedar bien definidas y claras las competencias de alto nivel, aquellas que de forma más integrada sintetizan el perfil de salida esperado del estudiante y definen la titulación en su conjunto*. En el caso de ADE, como en muchos otros, las competencias de alto nivel se analizan considerando dos tipos de cosas: las *ocupaciones* (los puestos o entornos en los que se trabaja habitualmente) y las *funciones* (las responsabilidades o grandes tipos de tareas que se ejercen). El *Libro Blanco de ADE* (ANECA, 1992) identifica los siguientes “perfiles profesionales” (*ocupaciones*): (1) dirección de empresas; (2) fiscalidad; (3) sistema financiero y consultoría económica; (4) administración pública, estudios y planificación, docencia e investigación; y (5) organizaciones internacionales y comercio exterior. Un análisis extensivo de las *funciones* o *áreas de responsabilidad* que se describen en los títulos españoles o europeos, y en diversos estudios y documentos de referencia nos han permitido identificar once áreas de responsabilidad que hemos sintetizado en la figura 1. Las competencias de más alto nivel para un título de ADE se configuran, casi por

necesidad, a partir de una selección y/o combinación de las conclusiones de estos dos análisis (dónde se trabaja y en qué se trabaja).

Un primer análisis exploratorio permitió fijar una primera serie de categorías emergentes para este indicador 4. Posteriormente, una segunda oleada de análisis que partía de esas categorías emergentes, permitió refinarlas y sintetizarlas en cuatro categorías, con algunas variantes internas, que se han nombrado como A, B, C, D.

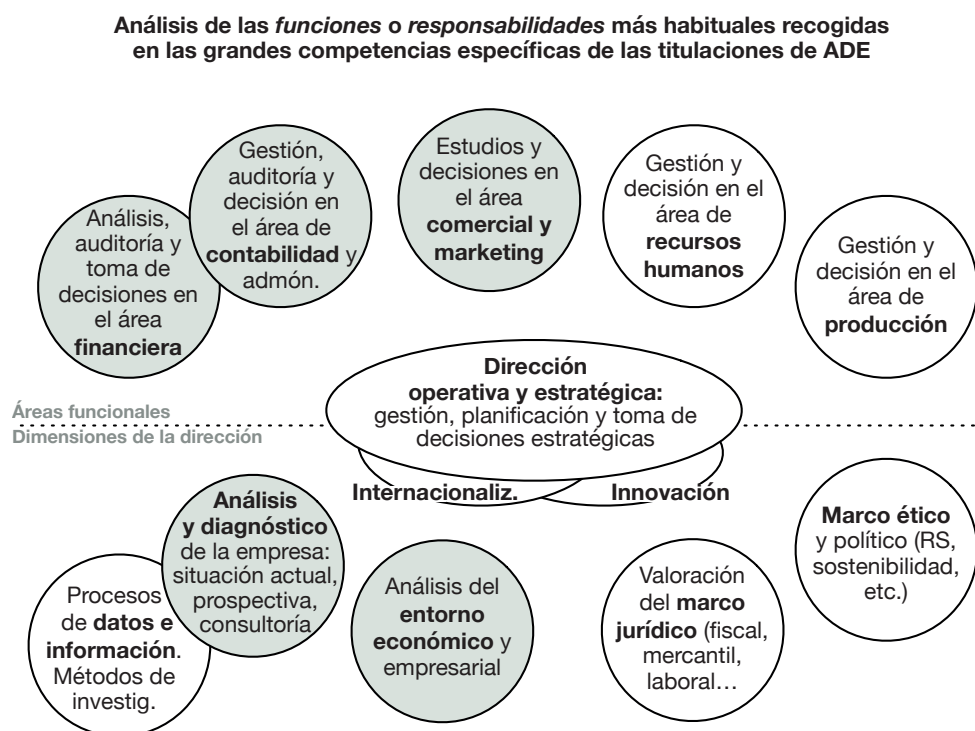


Figura 1. Análisis de elaboración propia realizado consultando los objetivos y competencias de títulos españoles y europeos, así como de documentos de referencia [Tuning Europa (Tuning Project, 2009); Tuning América Latina (Esquetini, 2013), Libro Blanco (ANECA, 1992) y trabajos de investigación]. En gris, aquellos núcleos más frecuentes o prioritarios en los planes de estudio, aunque las prioridades y énfasis valoran según las universidades y los estudios.

Resultados

Los resultados de los cuatro indicadores se ha sintetizado en la tabla de la figura 2.

1. Lo más destacado de los resultados del indicador 1 (tres primeras columnas) es el alto número de competencias específicas que se declaran. El 71% de los títulos declara más de 15 competencias, un umbral que podríamos considerar ya impensable si hablamos de competencias de alto nivel para un grado, y el 37% más de 30, con casos excepcionales como las 191 de UMA y las 147 de UPC. Tan sólo en el caso de DEUSTO puede justificarse un número elevado porque realmente define 3 grandes competencias, a partir de las cuáles estructura jerárquicamente sub-competencias y otros recursos. Se observa también que no se distingue entre competencias genéricas y transversales y que, de hecho, una gran mayoría decide

rellenar unas y no otras. Significativamente, el número de estas competencias es mucho más reducido que el de competencias específicas (27% con más de 15 declaraciones de un tipo u otro y sólo un 3,8% superiores a 30).

| | Nº cmpt | | | Tipos de logros | | | | | V | Cat Gral | | Nº cmpt | | | Tipos de logros | | | | | V | Cat Gral |
|----------|---------|-----|-----|-----------------|----|----|-----|-----|---|-------------|----------|---------|-----|-----|-----------------|----|----|-----|-----|---|-------------|
| | esp | grl | trv | cpt | ct | cp | c-g | c-t | | | | esp | grl | trv | cpt | ct | cp | c-g | c-t | | |
| CEU | 8 | 1 | 7 | 1 | 1 | 0 | 6 | 0 | 3 | D | UJAEN | 52 | 29 | 0 | 8 | 23 | 10 | 11 | 0 | 0 | B1 |
| COMILLAS | 25 | 0 | 19 | 3 | 13 | 6 | 3 | 0 | 2 | C | UJI | 31 | 14 | 0 | 4 | 13 | 10 | 4 | 0 | 2 | C |
| DEUSTO | 30 | 35 | 0 | 18 | 0 | 12 | 0 | 0 | 2 | A | ULL | 19 | 23 | 0 | 0 | 15 | 0 | 4 | 0 | 1 | D |
| EHU | 6 | 8 | 38 | 2 | 1 | 0 | 3 | 0 | 2 | D | ULLOYOLA | 41 | 10 | 1 | 2 | 26 | 7 | 6 | 0 | 2 | C |
| IE | 20 | 6 | 6 | 6 | 2 | 6 | 4 | 2 | 0 | C | ULPGC | 19 | 31 | 5 | 5 | 7 | 0 | 4 | 3 | 1 | C |
| MUNI | 46 | 10 | 13 | 1 | 18 | 20 | 5 | 2 | 2 | C | UM | 22 | 23 | 0 | 3 | 13 | 0 | 3 | 0 | 0 | C |
| NEBRIJA | 33 | 22 | 0 | 2 | 9 | 9 | 5 | 5 | 2 | D | UMA | 191 | 24 | 0 | 1 | 98 | 71 | 20 | 1 | 0 | C |
| UA | 15 | 9 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 0 | 0 | C | UMH | 18 | 15 | 0 | 1 | 1 | 9 | 7 | 0 | 2 | C |
| UAB | 30 | 5 | 12 | 0 | 10 | 12 | 7 | 1 | 2 | C | UNATLANM | 20 | 5 | 2 | 1 | 14 | 4 | 1 | 0 | 3 | C |
| UAH | 3 | 11 | 0 | 0 | 3 | 0 | 0 | 0 | 3 | D | UNAV | 20 | 7 | 3 | 0 | 9 | 5 | 6 | 0 | 0 | C |
| UAL | 45 | 0 | 10 | 6 | 20 | 13 | 6 | 0 | 2 | B1 | UNAVARRA | 19 | 24 | 0 | 4 | 5 | 4 | 6 | 0 | 0 | C |
| UAM | 25 | 23 | 0 | 10 | 9 | 4 | 2 | 0 | 1 | B1 | UNEATLAN | 26 | 18 | 5 | 3 | 12 | 8 | 0 | 3 | 2 | B |
| UAO | 15 | 11 | 0 | 3 | 3 | 1 | 8 | 0 | 0 | B2 | UNED | 67 | 12 | 24 | 5 | 22 | 36 | 4 | 0 | 2 | B1 |
| UAX | 12 | 24 | 0 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | 0 | C | UNEX | 17 | 6 | 24 | 0 | 11 | 6 | 0 | 0 | 1 | C |
| UB | 14 | 9 | 0 | 2 | 7 | 2 | 3 | 0 | 0 | C | UNICAN | 9 | 9 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | A |
| UBU | 29 | 33 | 0 | 2 | 11 | 9 | 7 | 0 | 1 | C | UNILEON | 20 | 6 | 0 | 0 | 10 | 6 | 4 | 0 | 2 | C |
| UC3M | 16 | 6 | 4 | 5 | 6 | 4 | 1 | 0 | 0 | B2 | UNIOVI | 21 | 23 | 0 | 2 | 5 | 12 | 2 | 0 | 0 | C |
| UCA | 31 | 22 | 0 | 3 | 16 | 10 | 2 | 0 | 1 | C | UNIR | 48 | 23 | 0 | 0 | 15 | 23 | 10 | 0 | 0 | C |
| UCAM | 57 | 4 | 47 | 3 | 28 | 11 | 10 | 5 | 0 | C | UNIRIOJA | 9 | 15 | 0 | 2 | 3 | 0 | 4 | 0 | 1 | C |
| UCAVILA | 21 | 14 | 0 | 3 | 10 | 3 | 5 | 0 | 0 | C | UNIZAR | 6 | 16 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 | C |
| UCHCEU | 7 | 3 | 0 | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 | 0 | D | UOC | 7 | 0 | 9 | 4 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | B2 |
| UCJC | 22 | 4 | 5 | 3 | 8 | 6 | 5 | 0 | 0 | C | UPC | 147 | 22 | 10 | 0 | 60 | 41 | 9 | 37 | 0 | C |
| UCLM | 14 | 5 | 0 | 2 | 6 | 2 | 4 | 0 | 2 | C | UPCT | 29 | 9 | 7 | 4 | 11 | 12 | 2 | 0 | 1 | B |
| UCM | 8 | 4 | 5 | 5 | 1 | 2 | 0 | 0 | 1 | A | UPF | 16 | 3 | 5 | 7 | 2 | 4 | 2 | 1 | 0 | A |
| UCO | 6 | 0 | 3 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | C | UPM | 39 | 11 | 0 | 3 | 28 | 7 | 1 | 0 | 0 | B |
| UCV | 20 | 21 | 0 | 4 | 6 | 4 | 4 | 2 | 2 | C | UPO | 22 | 16 | 8 | 3 | 11 | 7 | 1 | 0 | 0 | B |
| UDC | 12 | 5 | 6 | 3 | 1 | 2 | 5 | 1 | 1 | C | UPSA | 51 | 8 | 20 | 3 | 18 | 21 | 1 | 8 | 0 | C |
| UDG | 11 | 8 | 0 | 0 | 2 | 8 | 1 | 0 | 0 | C | UPV | 8 | 10 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | B |
| UDIMA | 67 | 12 | 24 | 0 | 25 | 37 | 5 | 0 | 2 | C | URJC | 34 | 22 | 0 | 2 | 17 | 12 | 3 | 0 | 0 | C |
| UDL | 7 | 6 | 4 | 1 | 1 | 3 | 2 | 0 | 2 | C | URL | 18 | 4 | 8 | 2 | 9 | 3 | 3 | 1 | 0 | C |
| UEC | 14 | 0 | 10 | 0 | 7 | 7 | 0 | 0 | 0 | C | URV | 7 | 7 | 6 | 1 | 2 | 1 | 3 | 0 | 0 | C |
| UEM | 30 | 0 | 18 | 4 | 4 | 21 | 1 | 0 | 0 | B1 | US | 32 | 26 | 0 | 6 | 11 | 10 | 5 | 0 | 1 | B |
| UEMC | 44 | 32 | 0 | 9 | 7 | 15 | 2 | 11 | 0 | B1 | USAL | 12 | 6 | 8 | 1 | 6 | 5 | 0 | 0 | 2 | C |
| UEV | 30 | 0 | 18 | 9 | 5 | 15 | 1 | 0 | 0 | B1 | USC | 30 | 6 | 23 | 4 | 19 | 2 | 4 | 1 | 0 | C |
| UFV | 46 | 15 | 0 | 1 | 8 | 10 | 4 | 23 | 1 | C | USJ | 15 | 17 | 0 | 2 | 11 | 1 | 1 | 0 | 2 | C |
| UGR | 64 | 28 | 3 | 7 | 40 | 11 | 2 | 4 | 0 | C | UV | 98 | 24 | 0 | 3 | 50 | 37 | 4 | 4 | 2 | C |
| UHU | 19 | 1 | 17 | 4 | 10 | 5 | 0 | 0 | 0 | B2 | UVA | 12 | 6 | 8 | 3 | 5 | 1 | 2 | 0 | 1 | C |
| UI1 | 39 | 22 | 10 | 2 | 17 | 20 | 0 | 0 | 0 | B1 | UVIC | 12 | 2 | 7 | 5 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | B |
| UIB | 30 | 7 | 0 | 6 | 8 | 13 | 3 | 0 | 1 | B1 | UVIGO | 13 | 0 | 19 | 2 | 7 | 0 | 3 | 1 | 0 | C |
| UIC | 49 | 19 | 0 | 1 | 22 | 19 | 7 | 0 | 0 | C | VIU | 38 | 19 | 10 | 5 | 11 | 12 | 7 | 3 | 0 | C |

Leyenda de los encabezados de las columnas (de izda. a dcha.)

Número de competencias declaradas (Nº cmpt): específicas (esp); generales (grl); transversales (trv).

Tios de logros descritos en las competencias específicas: competencias (cpt); conocimientos (ct); capacidades (cp); competencias genéricas relacionadas con la empresa (c-g); competencias transversales a cualquier título (c-t).

V: Visibilidad y notabilidad de las competencias en la web: 0=no aparecen; 1=remota; 2=moderada; 3=destacada.

Cat Gral: categoría global del perfil de competencias declarado por la titulación.

Figura 2. Resultados del análisis por categorización de los 80 títulos de ADE autorizados en las universidades españolas. En los nombres de las universidades se utiliza el listado de abreviaturas del Observatorio de Investigación IUNE (http://www.iune.es/es_ES/glosario/listado-universidades).

- La categorización del indicador 2 (columnas 4-8) revela que la gran mayoría de los diseños incorpora, un mezcla, a veces extrema, de todo tipo de resultados de aprendizaje distintos de lo que propiamente podríamos llamar competencias.

El 40% de las declaraciones son simples conocimientos: “Conocer los fundamentos de las obligaciones y contratos (UGR-CE8)”, “Capacidad para comprender los rasgos esenciales y la operativa del concurso societario (UNED-CE58)”, “Entender los principios del derecho y relacionarlos con los conocimientos sobre empresa/gestión (UCAM-E33)”. A veces son simples temas o incluso áreas de conocimiento: “Elementos básicos de

Contabilidad (USC-A6)”, “Teoría de la organización. Dirección estratégica (USC-A8)”, “Conocer y aplicar los conceptos básicos de Economía (UMA-CEMO6)”, “Conocer y aplicar los conceptos básicos de Marketing (UAL-E-FBC10)”, “Macroeconomía (ULL-CE35)”, “Estadística (ULL-CE38)”.

El 30% son capacidades de diferente rango: desde habilidades técnicas específicas (“Aplicar métodos econométricos para validar modelos económicos en base a datos disponibles y utilizando software estadístico (MUNI-CE020302)”, capacidades tan amplias que podríamos considerar sub-competencias (“Conocer y evaluar el mercado y el entorno integrado dentro del sistema de información del marketing (UAL-E-DIC02)”), hasta capacidades mucho más difíciles de catalogar (“Delegar la toma de decisiones a los colaboradores y proveerles de los incentivos necesarios para que dichas decisiones se tomen en beneficio del interés colectivo (UAB-E11)” o “Identificar, justificar y razonar las decisiones correctas en función de los parámetros básicos de un problema empresarial (UAB-E16)”.

El 12,6% son lo que hemos llamado competencias genéricas relacionadas con la empresa, una categoría que reúne desde competencias transversales especificadas en el mundo de la empresa (“Presentar de forma oral y escrita proyectos profesionales de administración y dirección de empresas, UPC-CETFG6”), hasta expresiones de gran indefinición o que sorprende hayan podido pensarse como competencias específicas: “Manejar habilidades asociadas a la distribución comercial (UNIR-CE35)”, “Identificar la importancia del entorno empresarial (UPC-CETFG3)”, “Presentación y defensa de un proyecto de fin de grado (UMA-CEMA148)”.

Sorprende encontrar un 5% de competencias transversales cuando existen lugares particulares para consignar este tipo de competencias: “Desarrollar hábitos de pensamiento riguroso (UFV-1.3)”, “Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica (UEMC-CE18)”, “Saber sintetizar y presentar de forma estructurada las conclusiones de los trabajos de análisis (UPC-CEMAR6)”.

Tan sólo un 11% de las declaraciones pueden ser entendidas como competencias. Pocas de ellas, además, están bien definidas y describen claramente una responsabilidad y los criterios o contextos que la determinan: “Analizar y valorar la información de los estados contables aplicando criterios legales o definidos por la empresa, evaluar el rendimiento económico y elaborar informes financieros que sirvan para la toma de decisiones (UPF-CE3)”. Por el contrario, es mucho más habitual encontrar definiciones esquemáticas y vagas como “Diseñar y gestionar proyectos empresariales (UAM-CE10)”, “Elaborar la estrategia comercial de la empresa (UPM-E08)” o “Capacidad para gestionar recursos humanos (UCA-CE20)”.

3. El indicador 3 muestra que las competencias ocupan un lugar muy poco relevante en la comunicación pública del título. En el 47,5% de los casos ni siquiera aparecen o son un simple enlace a toda la memoria oficial o la página del RUCT (categoría 0, incluye también casos en los que no coincide lo publicado en la web con el RUCT o la memoria). Tan sólo en el 3,8% las competencias ocupan un lugar destacado en la presentación del título. El resto (categorías 2 y 3, 21% y 27%, respectivamente) son enlaces más o menos discretos a una información más de entre las muchas que se ofrecen sobre el título.

4. El indicador 4, el más complejo de todos porque agrega múltiples observaciones, revela que una abrumadora mayoría de titulaciones no presenta nada que pudiésemos considerar cercano a un perfil de competencias de salida claro y coherente. La categorización inicial emergente, algo más amplia que la que se presenta, se ha reducido a cuatro grandes categorías en aras de la claridad de los resultados. Las etiquetas corresponden a adjetivos para la expresión “perfil de competencias de salida”

A. Coherente. Únicamente 4 títulos de los 80 (5%) presentan un perfil de competencias de salida bien definido y coherente. Emplean, además, técnicas diferentes para hacerlo, pero en todos los casos existen unas competencias de alto nivel bien explicadas que conforman un conjunto coherente y claro, que puede servir como núcleo integrador de la titulación y del que puede seguir un proceso de análisis de competencias que se traduzca en un trayecto formativo integrado.

B. Confuso/Incompleto. El 25% son títulos en los que se puede identificar un cierto perfil de competencias de salida, pero en los que ese perfil resulta confuso y/o poco definido. Esta confusión o indefinición proviene de tres mecanismos:

Por un lado, hay títulos en los que se declaran un conjunto más o menos coherente de competencias de alto nivel, pero se rodean de una avalancha de todo tipo de logros de aprendizaje, sin orden ni estructuración de ningún tipo, por lo que resulta muy difícil percibir un perfil de salida definido en todo ese caos heterogéneo de cosas. Un análisis detallado permite reorganizar esa mezcla y observar un perfil de salida mínimamente definido, aunque quede implícito en ese alud de declaraciones de todo tipo. La figura 3 muestra un ejemplo de este tipo de título. Repárese allí en la numeración de las supuestas competencias para hacerse cargo del desorden del conjunto, así como la mezcla de tipos de declaraciones a la que nos referíamos.

Por otro lado están los títulos en los que las competencias de alto nivel que se declaran, aunque puedan estar descritas correctamente, no llegan a completar un perfil coherente de salida. El caso de UHU es representativo de este grupo: 19 declaraciones en total; 4 competencias de alto nivel en las áreas de dirección operativa y estratégica, recursos humanos, contabilidad y financiera (“CE9. Desarrollar la capacidad de planificar recursos humanos según las políticas y objetivos marcados...”); 10 declaraciones de conocimientos bastante dispersas (“CE1. Conocer la perspectiva histórica, génesis y evolución, de los grandes problemas y temas económicos”; “CE8. Conocer y manejar las variables comerciales que permitan alcanzar los objetivos deseados...”); y 5 capacidades muy dispersas (“CE18. Ser capaz de modelizar situaciones empresariales”). El resultado es un perfil de salida con algunas competencias claras, pero que no termina de dibujar un conjunto bien definido y coherente de competencias.

El tercer mecanismo es un mala descripción de las competencias, ya sea porque se definen de manera excesivamente esquemática, o porque la definición que se ofrece resulta confusa. Por ejemplo, “Capacidad para elaborar, evaluar y administrar proyectos empresariales” (UEMC-CE10) o “Conocer y desempeñar las funciones que conforman el proceso de administración: planificación, dirección, organización y control” (UGR-CE20) son formas demasiado esquemáticas de definir una competencia tan compleja como la dirección operativa y estratégica de una empresa. En estos casos puede decirse que la competencia es nombrada, pero no definida. Por otro lado, “Habilidad para identificar y

| Análisis de las competencias específicas del grado ADE de la UAM (Madrid). Categoría B1 | |
|---|--|
| Competencia en el ámbito de la dirección general estratégica | |
| CE10 | Diseñar y gestionar proyectos empresariales |
| CE20 | Proponer fórmulas para la coordinación eficaz y eficiente de actividades en el ámbito empresarial |
| CE23 | Saber formular, evaluar y seleccionar las estrategias empresariales |
| CE25 | Tomar decisiones empresariales aplicando diferentes modelos teóricos |
| CE11 | Dominar el diseño de las estructuras organizativas y saber identificar todas las variables que intervienen en la toma de decisiones empresariales |
| CE16 | Poseer y comprender los ctos. básicos sobre el funcionamiento y la estructura de los mercados y de las empresas |
| CE17 | Poseer y comprender las realidades social, jurídica y política en las que se desenvuelven los mercados y las empr. |
| CE18 | Poseer y comprender la necesidad de un comportamiento ético en los negocios. |
| Competencia en el ámbito del análisis y valoración jurídica de las decisiones y situaciones | |
| CE7 | Conocer y saber aplicar los fundam. del derecho mercantil y del sistema fiscal con especial incidencia en el ámbito empr. |
| Competencia en el ámbito del análisis y diagnóstico de la situación de la empresa | |
| CE2 | Analizar, valorar y sintetizar la complejidad de las situaciones empresariales y su posible evolución a partir de sistemas reales de información. |
| CE4 | Comprender y saber aplicar las herramientas básicas e instrumentos de naturaleza cuantitativa precisas para la obtención, diagnóstico, análisis de la información empresarial y de su entorno económico y social. |
| Competencia en el ámbito de la interpretación del entorno económico y su impacto en la empresa | |
| CE9 | Diferenciar el contexto económico, internacional, nacional, regional y sectorial, que rodea a la empresa así como interpretar su impacto en la misma. |
| CE1 | Adquirir la perspectiva histórica en la comprensión de los fenómenos económicos, jurídicos y sociales que conforman el entorno empresarial. |
| CE24 | Saber interpretar las principales teorías sobre el comportamiento de la economía tanto a nivel microeconómico como macroeconómico |
| Competencia en el ámbito de la gestión y decisiones financiero-contables | |
| CE3 | Aprender los aspectos básicos de la gestión financiera de las empresas así como la definición y análisis de estrategias de inversión y financiación. |
| CE5 | Comprender los fundamentos de la valoración de empresas y activos. |
| CE14 | Entender el funcionamiento de los mercados financieros nacionales e internacionales |
| CE6 | Conocer y aplicar la regulación contable nacional (Plan General Contable, PGC) y la de la Unión Europea (Normas Internacionales de Contabilidad, NIC/Normas Internacionales de Información Financiera, NIIF) en las operaciones económicas realizadas por las empresas y los grupos de sociedades. |
| CE13 | Elaborar y analizar la información contable-financiera ext. e int. para el control de gestión y la toma de decisiones. |
| Competencia en el ámbito de la gestión y decisiones comerciales y de marketing | |
| CE8 | Conocer y aplicar al contexto profesional los procesos de toma de decisiones en materia de estrategia y política comercial. |
| CE19 | Poseer y comprender los conocimientos sobre comportamiento del consumidor, estrategia y programa de marketing, políticas de: producto, precios, distribución y comunicación. |
| CE22 | Reunir, analizar, interpretar y presentar los datos procedentes de la investigación de los mercados a los que se dirigen las empresas. |
| Declaraciones genéricas o instrumentales | |
| CE21 | Redactar de forma correcta informes y documentos internos y externos empresariales |
| CE15 | Organización y planificación de los conocimientos adquiridos de forma que configuren una plataforma para la adquisición de conocimientos avanzados para la práctica de la alta dirección empresarial o para la investigación en el área empresarial. |
| CE12 | Elaborar planes de actuación en las diferentes áreas funcionales de las empresas. |

Figura 3. Análisis de la propuesta para ADE de UAM, categorizado como B1. Se han reorganizado las declaraciones por ámbitos de competencia y se utiliza la indentación para sugerir niveles de especificidad o integración. Puede observarse la heterogeneidad de tipos de logros de aprendizaje contenidos en las declaraciones, los muy diversos niveles de especificidad y el serio desorden de su exposición (ver numeración). Puede observarse también que las competencias de alto nivel en la mayoría de los casos no llegan a definirse con claridad, a pesar de la acumulación de declaraciones. En conjunto, desde nuestro punto de vista, el perfil de competencias de salida queda seriamente desdibujado, haciendo imposible que cumpla su función de servir de referencia integradora del currículo.

comprender el área de recursos humanos en la empresa y aplicar las distintas herramientas disponibles para la gestión de la misma, así como conocer las principales relaciones con otros departamentos” (UEV-CE7) es una forma pobre y confusa que induce a pensar que el reto complejo de gestionar los recursos humanos de una empresa se limita a aplicar unas “herramientas”.

Los tres mecanismos se combinan habitualmente, multiplicando la percepción de indefinición. Aquellos en los que predomina claramente el primer mecanismo y se

presentan un número elevado de declaraciones de todo tipo que diluyen las competencias de alto nivel se han etiquetado como B1. En los que claramente predomina el segundo mecanismo y el conjunto queda incompleto se han utilizado la etiqueta B2. Tanto una clase como otra pueden adolecer, además, del tercer tipo de deficiencia. Cuando lo que se observa es una mezcla de los tres problemas sin ningún predominio claro, se ha conservado la etiqueta genérica B.

C. Indefinido/Incoherente. El 62,5% son títulos para los que ya no se puede identificar de ningún modo un un perfil de competencias de salida. Aunque se describa o se aluda implícitamente a algunas competencias de alto nivel, el grado de incoherencia del conjunto, el elevado número de declaraciones, la mezcla extrema de todo tipo de logros de aprendizaje, el salto indiscriminado y desconcertante entre ámbitos y niveles de concreción, la mala calidad en la definición de las pocas competencias que aparecen, todo eso, habitualmente simultáneo, hace que realmente no sea reconocible un perfil de competencias salida. Incluso el intento de poner orden en esa apariencia caótica no da como resultado un perfil de competencias coherente porque las declaraciones suelen acumularse en algunas áreas de actividad dejando otras que, por lógica, deberían ser definidas, misteriosamente vacías o casi vacías.

Lo más típico en esta categoría es encontrar títulos con un exceso de declaraciones sumamente heterogéneas que transmiten una poderosa sensación de mera acumulación caótica. Es muy representativa la propuesta de UDIMA: en 67 competencias específicas no se llega a expresar realmente ninguna competencia de alto nivel. Sin embargo, para la competencia en el área financiera y de contabilidad se declaran 5 conocimientos y 18 capacidades muy específicas; en el área comercial, 7 declaraciones de capacidades y 1 de conocimientos; en el área jurídica 8 conocimientos... Una acumulación de componentes que acaba haciendo imposible percibir un perfil de salida coherente y con sentido. Pero, además, analizando la propuesta, se observa que frente a esa avalancha de logros en los ámbitos financiero, jurídico y comercial, apenas se dibujan otros aspectos que formarían parte esencial de ese perfil típico de responsabilidades y retos de la gestión de empresas (Figura 2).

Otra variante relativamente frecuente es encontrar una indefinición producida, no por acumulación excesiva, sino por todo lo contrario: pocas declaraciones muy incoherentes y heterogéneas en su tipología. El caso de UEC puede ser representativo: ninguna declaración que podamos entender que es una competencia de alto nivel, pero una acumulación de hasta 11 capacidades y conocimientos relacionados con la competencia de la dirección operativa y estratégica (sin que esta llegue a declararse explícitamente). El resultado es un perfil muy poco definido (las competencias nunca llegan a formularse y simplemente se acumulan componentes) e incompleto (todo se concentra en la dirección estratégica de empresas, lo cual como opción sería bastante insólita para un grado de ADE y, de hecho, contradice lo que realmente puede observarse en su plan de estudios).

Como no existe solución de continuidad entre una variante y otra, hemos decidido no distinguir las en la categorización y aplicar genéricamente la etiqueta C.

D. Nulo. En el 7,5 % de los títulos no pueden detectarse competencias de alto nivel de ninguna clase, ni prácticamente ninguna competencia o sub-competencia específica.

Es típico encontrar una simple relación de áreas de conocimiento o una relación de competencias genéricas o transversales.

Interpretación de resultados

Creemos que los resultados obtenidos pueden interpretarse desde tres ideas clave:

- a. Una mala conceptualización, muy generalizada, de la idea de competencia.

Podríamos decir que, de modo generalizado, en nuestras universidades, al menos en lo que respecta a los títulos de ADE, se ha pasado a llamar *competencia* a cualquier tipo de objetivo de aprendizaje o incluso a cualquier contenido, tema o área de conocimiento.

Resulta muy significativo que la proporción más elevada (40%) corresponda a declaraciones de contenidos declarativos. Apunta a esa cultura académica tradicional centrada en los contenidos y las áreas de conocimiento que ya definió Yañiz (2008). Pero también apunta a una creencia implícita simplista en que lo necesario para ser competente es tener los conocimientos adecuados. Resulta bastante habitual encontrar títulos concebidos en gran medida como temarios de contenidos (teóricos y prácticos). Por ejemplo, UPM, de las 39 declaraciones, 28 son simples temas o contenidos declarativos. Este título, para definir la competencia en el área financiero-contable, acumula hasta 9 declaraciones de contenidos del tipo de “Comprender los procesos para la gestión financiera de las empresas (E10)”, “Comprender la operativa de las operaciones financieras (E12)” o “Comprender las principales operaciones integradas en el ámbito de las finanzas corporativas (E14)”. Hay algunos casos extremos, en los que simplemente se declara el área de conocimiento (por ejemplo, URJC expone hasta 13 declaraciones como “Historia (CE9)”, “Matemáticas (CE10)”, “Estadística (CE11)”, “Idioma (CE13)”, etc.). Lo que todo esto revela es que, no sólo muy mayoritariamente no se ha comprendido la noción de competencia, sino que, en la práctica, buena parte de las titulaciones siguen concibiéndose como colecciones de temarios.

En el mejor de los casos, siguiendo la teoría tradicional –mucho mejor asumida– de los objetivos de aprendizaje, estos contenidos se expresan asociados a una acción, normalmente una tarea profesional específica: “Aplicar los conocimientos teóricos de las finanzas para mejorar las relaciones con las fuentes de financiación, identificando las distintas formas de financiación (UAB-E5)”. Se entra así en el terreno de lo que aquí se ha categorizado como “capacidades” y que agrupa un amplísimo rango de cosas. Su alta presencia (30%) revela que en la cultura académica de nuestras universidades ha calado el mensaje de dar una dimensión práctica a las titulaciones. En pugna por el tiempo con los contenidos más teóricos tradicionales, esta dimensión más “práctica” de las titulaciones se proyecta con claridad en los listados de competencias específicas, en forma de todo tipo de tareas y procedimientos técnicos concretos.

Para muchos autores y profesores estas declaraciones de un *saber-hacer* concreto son competencias. Pero, si entendemos como competencia cualquier *saber-hacer*, arruinamos el potencial transformador de las competencias como núcleo generador del currículo. Como ya se ha argumentado, cuando las competencias son entendidas como una saber-actuar complejo en un contexto (ser competente para

asumir una responsabilidad o rol profesional) tienen ese potencial de integrar y dar un sentido definido a todo lo que se hace en el título. Pero si sirve como competencia cualquier saber-hacer, el número de competencias tiende a multiplicarse (que es lo que observamos en nuestro análisis), se fragmenta el currículo en una miríada de objetivos y se pierde la coherencia y el sentido global. Así concebidas, sobra el concepto mismo de competencias, pues se identificarían con los objetivos operativos de la teoría clásica (Jonnaert, 2009). Como tantas veces, transformamos los nuevos conceptos en nuevos nombres para las ideas viejas.

Si observamos los datos obtenidos, no cabe sino concluir que la idea de competencia, como un “saber actuar complejo” característico del experto en el ejercicio de una determinada ocupación o responsabilidad, está muy poco asumida y con ella se esfuma también la posibilidad de hacer evolucionar nuestro paradigma curricular.

- b. Una concepción acumulativa del currículo que hace del perfil de competencias de salida un mero listado de objetivos de aprendizaje de todo tipo.

Quizás la conclusión más obvia que se extrae de los resultados es que se ha impuesto de forma muy generalizada una técnica de definición de competencias consistente en acumular todo tipo de recursos cognitivos (conocimientos, capacidades técnicas precisas, capacidades intelectuales genéricas, etc.). El elevadísimo número de competencias específicas declaradas en la mayoría de los títulos es ya muy significativo de este problema (29 de media global). En la gran mayoría de los casos, además, se trata de una acumulación de recursos muy heterogéneos dispuestos de forma desordenada y hasta caótica.

La principal consecuencia de esta técnica acumulativa es la dilución o, en muchos casos, la desaparición efectiva de cualquier perfil de competencias de salida que pueda servir de referencia compartida para la titulación. No hay posibilidad de un verdadero diseño por competencias cuando no existe o, simplemente, no se percibe con claridad y de forma compartida un perfil de salida.

Detrás de esta técnica de acumulación de objetivos heterogéneos puede haber simplemente descuido, un ir sumando cosas para llenar los *papeles*. En algunos de los casos es difícil no pensar otra cosa. Sin embargo, también es frecuente percibir tras la avalancha de declaraciones heterogéneas, particularmente en la categoría B (25%), un cierto modelo implícito del profesional que se quiere formar, aunque no esté bien definido y, por lo tanto, no sea operativo como núcleo de integración curricular. Puede ser el fruto de cierto análisis o simplemente la tradición no cuestionada del título. En todo caso, lo que parece prevalecer siempre es la creencia implícita de que sumar conocimientos y capacidades hace, de por sí, competentes a las personas. Es decir, el perfil de salida no se concibe como competencias bien analizadas y definidas, sino como un listado de *todo lo importante que hay que aprender* en la titulación, ya sean conocimientos, procedimientos técnicos o actitudes, entre muchas otras cosas.

Esta concepción implícita contradice profundamente la idea de formación de competencias. Lo que hace competente a una persona es “una combinatoria particular de múltiples ingredientes”, no una simple adición de cosas: es la interacción flexible y adaptada al contexto de todos los recursos lo que produce la competencia, por lo que el dominio separado de los diferentes elementos no demuestra la competencia (Le Boterf,

2002, p. 23). La competencia solo se explica desde una concepción sistémica (Lasnier, 2000). En otras palabras, la descomposición analítica de todos los recursos que precisa una competencia puede ser un ejercicio valioso de reflexión, pero lo que es realmente imprescindible es definir, desarrollar y evaluar de forma integrada la competencia. La competencia es un saber-actuar complejo y contextualizado que se desarrolla de forma progresiva e integrada (Tardif, 2017).

Frente a la deliberación estratégica de un perfil de competencias coherente y bien definido, esta “lógica del listado” acumulativo de objetivos y conocimientos tiene una larga tradición que la hace muy resistente. En primer lugar, la tradición de la investigación conductista y su prescripción de objetivos “bien” escritos como comportamientos concretos observables. Esta tradición investigadora redujo ocupaciones profesionales de alta complejidad a listados de cientos de objetivos, los supuestos *building-blocks* del profesional competente (Hilbert, 1982). También se ha relacionado la lógica del listado con una concepción taylorista del trabajo, en la que una ocupación compleja es troceada en una miríada de tareas concretas (Jonnaert, 2009). Aunque mucho más cercana es la tradición del diseño curricular como temario: listados de temas *teóricos*, acompañados de una sucesión de *prácticas*.

En cualquier caso, reducido a la elaboración de un listado de contenidos y objetivos (etiquetados como competencias), el reto del “diseño por competencias” de las titulaciones deja de ser problemático. Puede resultar una *carga* sin sentido para muchos, pero no es un problema. Apenas es necesario cambiar nada de lo ya existente. Muy distinto es realizar un verdadero perfil de competencias de salida y crear un programa coherente que dibuje un trayecto integrado de desarrollo de ese perfil. Eso sí es problemático y puede suponer una verdadera revolución curricular y organizativa.

- c. La nula relevancia y significatividad que parece tener la definición de competencias en la mayoría de los casos

De la lectura global de los resultados deriva la sospecha de que en la gran mayoría de los casos la obligación legal del diseño por competencias simplemente se ha vaciado de sentido. Convertidas las competencias en objetivos de aprendizaje de cualquier tipo (indicadores 1 y 2), convertidos los perfiles de salida en largos listados en los que se pierde o diluye cualquier coherencia (indicador 4), se ha desactivado la posibilidad de cambio curricular. La falta de criterio y coherencia de las competencias declaradas de la mayor parte de los títulos C y D (70%) revela un simple “¿qué hay que escribir aquí?” como planteamiento más generalizado ante el reto de pensar las grandes competencias que debían definir la titulación. Por un lado van los *papeles* y, por el otro, la vida efectiva del título.

En este sentido no sorprende el altísimo grado de repetición literal entre universidades. Competencias como “Ser capaz de integrarse en cualquier área funcional de una empresa u organización mediana o grande y desempeñar con soltura cualquier labor de gestión en ella encomendada”, “Valorar a partir de los registros relevantes de información la situación y previsible evolución de una empresa” o “Emitir informes de asesoramiento sobre situaciones concretas de empresas y mercados”, entre otras muchas, se repiten palabra por palabra en un número elevado de universidades, lo que revela un mecanismo generalizado de copia mutua. Esto resulta muy significativo de la

relevancia que algunas universidades han concedido a lo que se suponía que debía ser la decisión estratégica más importante de la titulación.

También parece confirmar esta conclusión el hecho de que en buena parte de los sitios web de las titulaciones las competencias ni siquiera aparezcan o lo hagan como un enlace más o menos perdido entre toda la información del título (indicador 3).

Conclusiones: la necesidad un modelo alternativo

Nos preguntábamos al principio de esta líneas sobre el éxito de la implantación de un *diseño por competencias* en las titulaciones universitarias españolas. El principio de un diseño por competencias es sencillo de enunciar, aunque mucho más difícil de llevar a la práctica: es un proyecto formativo integrado en torno a un perfil de salida compuesto de un número reducido de grandes competencias, que reflejan las responsabilidades, funciones o roles que los egresados serán capaces de asumir al terminar el programa. Esta propuesta curricular constituía un reto muy considerable para el mundo académico, acostumbrado a currículos fragmentarios y acumulativos gobernados por los estados de la cuestión de las áreas de conocimiento. Los resultados del análisis de las 80 titulaciones de ADE son concluyentes: el impacto de la prescripción legal de llevar a cabo diseños por competencias ha sido muy escaso. Sólo 4 de esas 80 titulaciones tienen un perfil de competencias de salida coherente y bien definido, siendo este el punto de partida y requisito más elemental de un diseño por competencias. Para la gran mayoría de los títulos de ADE no se puede decir que exista un diseño por competencias cuando, en vez de un perfil de competencias, se presentan largos listados acumulativos de todo tipo de objetivos de aprendizaje, un 40% de ellos simples conocimientos declarativos.

Esto no quiere decir que nuestros títulos no hayan evolucionado y no incorporen ahora un mayor número de prácticas y actividades valiosas desde el punto de vista del desarrollo de la competencia. Nuestra conclusión se refiere, estrictamente, al hecho de que en la inmensa mayoría de los casos no se ha determinado un perfil de competencias de salida coherente y bien definido, por lo que difícilmente puede existir un proyecto integrado en torno a ese perfil, la definición más básica del diseño por competencias. La obligación legal de definir unas competencias de salida se ha cumplido, pero el modo en que se ha hecho imposibilita que tenga ningún impacto sobre el currículo real. Dicho en lenguaje llano: si no existiesen esos listados de declaraciones de competencias específicas, no pasaría nada en la gran mayoría de las titulaciones. La “clave de bóveda” del diseño por competencias, como la calificó Perrenoud (2001), parece ser casi siempre un simple listado que alguien hizo para pasar la verificación, pero que casi nadie conoce y que no tiene ningún efecto en cómo está diseñado el título. No puede ser de otro modo cuando lo que se presenta como el perfil de competencias de salida desde el que teóricamente se coordina e integra toda la titulación es un listado heterogéneo y en muchos casos interminable e incoherente de todo tipo de objetivos y contenidos, tal y como muestran los resultados del análisis.

No creemos probable que ADE presente en este sentido una situación diferente de la de otras titulaciones, pero sería necesario ampliar el análisis para comprobarlo. La cuestión clave aquí es dilucidar por qué, en la gran mayoría de los casos, no ha sido posible poner en marcha verdaderas titulaciones orientadas a la formación de competencias.

Desde nuestro punto de vista, el cuello de botella se encuentra en la concepción ingenua predominante de lo que significa ser *competente* o *experto* en algo, y que entronca directamente con el “problema de la transferencia” (Haskell, 2001; Paricio, 2019). De modo abreviado, podríamos decir que prevalece de manera tácita la idea de que ser experto es *saber mucho*, tener un conocimiento enciclopédico, acumular conocimiento: una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento que se proyecta de manera muy clara en el tipo de currículo fragmentario que ha sido más habitual.

La noción de competencia, con esa naturaleza holística e integradora en la que insisten Tardif, Perrenoud, Le Boterf o Zabalza, parte de la idea contraria: la competencia, lo que caracteriza al experto, no se puede descomponer. “La competencia no es una suma”, declara tajante Le Boterf (2008, p. 17), sino una combinación sistémica de recursos en donde cada parte se adapta y se ve modificada por los demás. Es una forma específica de plantear, razonar y actuar ante los problemas y situaciones. Requiere movilizar todo tipo de recursos externos e internos, pero siempre de manera integrada y contextualizada: “Movilizar no es simplemente utilizar o aplicar, es también adaptar, diferenciar, integrar, generalizar o especificar, combinar, orquestar, coordinar, en definitiva, llevar a cabo un conjunto de operaciones mentales complejas que, en coherencia con la situación, más que transferir los conocimientos, los transforman” (Perrenoud, 2002, p. 46). La competencia se demuestra en el modo de *orquestar* una respuesta, combinando todos los recursos de manera flexible en función del contexto. Lo que caracteriza a un experto es una manera específica de llevar a cabo esa orquestación. “Los expertos ciertamente saben más, pero, sobre todo, saben de forma diferente”, concluía Feltovich tras años de investigación sobre la naturaleza de la *expertise* (Feltovich et al., 2006, p. 57). No es una cuestión meramente cuantitativa, es una cuestión fundamentalmente cualitativa.

La concepción ingenua, cuantitativa y acumulativa, imperante en el mundo académico chocaba así frontalmente con la naturaleza integradora de la competencia. La idea contenía en sí el germen de un modelo alternativo de currículo, más valioso para el estudiante y para la sociedad. Pero la cultura académica fue simplemente incapaz de dar el salto conceptual, y, como tantas veces vemos en nuestros propios estudiantes cuando afrontan un concepto problemático, simplemente interpretó y deformó la noción de competencia desde sus ideas previas. El resultado son listados larguísimos de supuestas competencias, una extraña versión cuantitativa y acumulativa del *diseño por competencias*.

Parece obvio que necesitábamos renovar en profundidad nuestras titulaciones a partir del concepto de competencia. Diseñar buenos programas, capaces hacer competentes a nuestros estudiantes como profesionales y ciudadanos, era un gran reto. Pero no, no era este el *diseño por competencias* que necesitábamos.

Referencias

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. En J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (2e ed., pp. 77-94). Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- ANECA. (1992). *Libro Blanco. Título de Grado en Economía y Empresa*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

- Aubret, J., Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont (Belgique): Mardaga.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Cate, O.T. (2017). Competency-Based Medical Education and its Competency Frameworks. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 903-929). Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_42
- Child, S.F.J., Shaw, S.D. (2019). A purpose-led approach towards the development of competency frameworks. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1669773>
- Dragoo, A., Barrows, R. (2016). Implementing competency-based business curricula in higher education. *Journal of Education for Business*, 91(7), 374-379. <https://doi.org/10.1080/08832323.2016.1237932>
- Dubois, D.D., Rothwell, W.J. (2004). *Competency-Based Human Resource Management*. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.
- Esquetini, C. (Ed.) (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Administración*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ewens, T. (1977). *Think Piece on CBE and Liberal Education. CUE Project. Occasional paper series, no. 1*. Ohio: Bowling Green State University.
- Feltovich, P.J., Prietula, M., Ericsson, A. (2006). Studies of expertise from a psychological perspective. En A. Ericsson, N. Charness, P.J. Feltovich, R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 41-67). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816796.004>
- Gale, L.E., Pol, G. (1975). Competence: A Definition and Conceptual Scheme. *Educational Technology*, 15(6), 19-24.
- Harvey, L. (2003). *On Employability*. York: Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT) and Higher Education Academy.
- Haskell, R.E. (2001). *Transfer of learning. Cognition, instruction and reasoning*. San Diego: Academic Press.
- Hilbert, R.A. (1982). Competency-Based Teacher Education Versus the Real World. *Urban Education*, 16(4), 379-398. <https://doi.org/10.1177/004208598201600401>
- Hillage, J., Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis. Research Brief 85*. London: Department for Education and Employment.
- Johnstone, S.M., Soares, L. (2014). Principles for Developing Competency-Based Education Programs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(2), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00091383.2014.896705>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: Un cadre théorique* (2e ed.). Bruxelles: De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.01>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Lasnier, F. (2001). Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. *Pédagogie collégiale*, 15(1), 28-33.

- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle* (3^a ed.). Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins. Cadres*, 41, 20-22.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris: Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Marrelli, A.F. (1998). An introduction to competency analysis and modeling. *Performance Improvement*, 37(5), 8-17. <https://doi.org/10.1002/pfi.4140370505>
- Marrelli, A.F., Tondora, J., Hoge, M.A. (2005). Strategies for Developing Competency Models. *Administration and Policy in Mental Health*, 32(5/6). <https://doi.org/10.1007/s10488-005-3264-0>
- Masciotra, D. (2017). La compétence: entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation. *Éthique publique*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McClelland, D.C. (1976). *A guide to job competency assessment*. Boston: McBer and Company.
- Paricio, J. (2019). Un currículo para la transformación de la forma de pensar y actuar del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández, & I. Fernández (Eds.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie Collégiale*, 12(3), 14-22.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Recuperado de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (2e ed., pp. 45-60). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0045>
- Pikkarainen, E. (2014). Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 621-636. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12080>
- Postiaux, N., Bouillard, P., Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, 64, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185>

- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétences" en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142
- Spencer, L.M., Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. USA: Wiley & Sons.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-44.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. En M. Poumay, J. Tardif, & F. Georges (Eds.), *Organiser la formation à partir des compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Tuning Project. (2009). *Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Business*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Vandeweerd, J.M., Cambier, C., Romainville, M., Perrenoud, P., Desbrosse, F., Dugdale, A.H.A., Gustin, P. (2015). Competency frameworks: which format for which target? *Journal of Veterinary Medical Education*, 41(1), 27-36. <https://doi.org/10.3138/jvme.0413-062R1>
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design (Expanded 2nd ed.)*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 23(9), 38-43.
- Yáñez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y la formación del profesorado. *REDU, Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico I: Formación centrada en competencias*, 6(S.I.), 1-14. <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>
- Yorke, M. (2000). Developing a Quality Culture in Higher Education. *Tertiary Education and Management*, 6(1), 19-36.
- Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>

ANEXO A. INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DEL INDICADOR 4

| FICHA DE ANÁLISIS XXX | ¿Se describe un modelo o perfil de competencias de salida bien definido, coherente, estructurado y claro? | Tipo Gral XXX | | | | | |
|---|--|---|---|--|-----------------------------|--|-----------------------------|
| ¿Las grandes competencias de alto nivel (CmpAN) forman un conjunto bien definido, coherente y con sentido? | | X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Se entiende como CmpAN el nivel más alto del modelo o referencial de competencias, esto es, las responsabilidades, puestos de trabajo, roles o áreas de trabajo en las que el estudiante ganará competencia | | | | | | | |
| Aunque no llegan a definirse de forma explícita, algunas CmpAN son aludidas implícita y fragmentariamente a través de diversos conocimientos y capacidades concretas | N° <input type="checkbox"/> | Se definen adecuadamente CmpAN, describiendo con claridad una posición, rol o responsabilidad en la que el título pretende formar... | N° <input type="checkbox"/> | | | | |
| Las CmpAN declaras explícitamente están descritas ... | | | | | | | |
| ... de forma esquemática y poco determinada | N° <input type="checkbox"/> | ... de forma vaga, confusa o fragmentada | N° <input type="checkbox"/> | ... de forma mínimamente definida | N° <input type="checkbox"/> | ... de forma bien definida y caracterizada | N° <input type="checkbox"/> |
| Las CmpAN a las que se alude de forma implícita y/o fragmentaria: | | | | | | | |
| son aludidas de forma tan incompleta o tangencial que no pueden considerarse definidas en ningún sentido | N° <input type="checkbox"/> | ...resultan mínimamente definidas en la suma de todos los componentes citados (capacidades, conocimientos, etc.) | N° <input type="checkbox"/> | | | | |
| Entre las CmpAN explícitas y las implícitas pero mínimamente caracterizadas,... | | | | | | | |
| no existe, en ningún sentido, un perfil de competencias de salida | Apenas puede hablarse de un perfil de competencias de salida | Se define un perfil de competencias incoherente | Se define un perfil de competencias incompleto | Se define un perfil de competencias de salida completo y coherente, que tiene sentido como perfil profesional/ experto de salida | | | |
| X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí | X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí | X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí | Xno <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí | X no <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> sí | | | |
| El modelo, en su totalidad, ¿está bien estructurado? | | X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | | | | | |
| ¿Las sub-competencias o capacidades concretas descritas están relacionadas explícitamente con las CmpAN, apareciendo como un cuadro estructurado? | | | | | | | |
| No se aprecia consistencia o estructuración de ningún tipo: es una simple acumulación de cosas | X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | ... están vinculadas de modo explícito con las CmpAN (o sólo hay CmpAN) | | | | | |
| ... son consistentes -en poca, bastante o en gran medida- con las CmpAN, aunque no están relacionadas de forma explícita. | | | | | | | |
| ¿El perfil de competencias se describe de modo claro y ordenado? | | X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | | | | | |
| Orden: la estructura y coherencia del modelo en conjunto ¿se percibe con claridad, de modo que el perfil de salida resulta fácilmente inteligible y memorable? | | | | | | | |
| Las CmpAN quedan indiferenciadas y diluidas entre otros tipos diversos de logros de aprendizaje | X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Las CmpAN quedan claras y destacadas. O bien sólo se describen CmpAN o quedan marcadas de forma bien perceptible | | | | | |
| La presentación de las competencias es caótica, mezclando todo tipo de resultados de aprendizaje sin orden aparente | X <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Las competencias y sus posibles componentes están ordenados de forma lógica: se percibe con facilidad la coherencia del conjunto y se comprende el perfil de salida | | | | | |