

El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina

The Competence-Based Model and the Communicative Competence in Higher Education in Latin America

Juan Antonio Núñez Cortés

e-mail: juanantonio.nunnez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid. España

Resumen: ¿Se ha atendido desde organismos internacionales al modelo competencial en educación superior en América Latina? ¿Qué presencia y atención se ha mostrado al modelo competencial en los países latinoamericanos? ¿Qué relevancia tiene la competencia comunicativa en el marco de este modelo? El presente artículo tiene como objetivo responder a estas preguntas. Para ello, al comienzo, se presenta una breve conceptualización de «competencia» y «competencia comunicativa». Posteriormente, se expone una contextualización del estado de la cuestión en la región a partir del análisis de las acciones llevadas a cabo en las reuniones iberoamericanas de Jefes de Estado y de Ministros, enmarcadas en las acciones puestas en marcha por la Organización de Estados Iberoamericanos; y con base en los que se desprende de congresos internacionales sobre el asunto en la región. Asimismo, se expone la relevancia de la competencia comunicativa en el marco de dos investigaciones significativas sobre competencias: los proyectos Tuning América Latina y 6x4 UEALC. Por último, a partir del análisis de documentos legislativos de educación superior de cinco países (Argentina, Colombia, México, Perú y Venezuela) se da cuenta de la presencia de políticas educativas basadas en el modelo competencial y de la importancia otorgada a la competencia comunicativa. A partir del análisis de los diferentes documentos, se puede concluir que tanto este modelo de enseñanza-aprendizaje como, en concreto, la competencia comunicativa, son fruto de un interés incipiente si bien –pese a la tendencia mundial de adoptarlas en la educación superior– en los países latinoamericanos objeto de este estudio este enfoque no se ha implantado.

Palabras clave: competencias; competencia comunicativa; educación superior; América Latina.

Abstract: Has the competence-based model in Higher Education in Latin America been addressed by international organizations? What emphasis has been placed on the competence-based model in Latin America? What role does the communicative competence play within this framework? This paper seeks to answer these questions. In order to address this issue, the paper opens with a brief definition of the terms «competence» and «communicative competence». Then, a review of the literature in the area is made on the basis of the analysis of the actions carried out in different meetings held in Latin America by Heads of States and Ministers, within the actions implemented by the Organizations of Ibero-American States. Also, the significance of the communicative competence within the framework of two major researches on competencies is explored: the Tuning Latin America and the 6x4 UEALC Projects. Finally, taking as point of departure the legislative documents of five countries (Argentina, Colombia, Mexico, Peru and Venezuela), the presence of educational competence-based policies and the significant granted to the communicative competence are accounted for. After analyzing all these documents, one can conclude that both this teaching-learning model and specifically the

communicative competence are a consequence of an increasing interest, in spite of the fact that, although there is a worldwide trend to incorporate them throughout Higher Education, in some Latin American countries this approach has not been adopted yet.

Keywords: competences; communicative competence; Higher Education; Latin America.

Recibido / Received: 26/04/2015

Aceptado / Accepted: 18/05/2015

1. Breve conceptualización del modelo competencial y de la competencia comunicativa

El debate en torno al modelo de enseñanza basada en competencias sigue todavía vigente y en él se cuestionan aspectos como su utilidad, su novedad, su vinculación a formas concretas de entender la enseñanza e, incluso, el propio concepto de competencia al vincularse tan estrechamente al mundo empresarial (Bolívar, 2008; Gimeno Sacristán, 2008; Rodríguez, Diestro, 2014). Si bien en este artículo no se contempla la controversia que hay en torno al modelo competencial pues solo se muestra, *grosso modo*, su presencia en la educación superior en América Latina, tal debate no hace más que mostrar el interés que ha suscitado esta propuesta en los últimos años, interés que no ha estado ajeno a la polémica. En la universidad, la formación en competencias ha permitido que se incorporara un modelo de diseño de los estudios diferente al habitual, consistente en no solo enseñar conceptos sino en aplicarlos a situaciones prácticas (Zabalza, 2007, 2011). Asimismo, ha favorecido que se incluyeran en todos los estudios las llamadas *competencias clave*, como ha sucedido en los currículos de la educación obligatoria en muchos países europeos (Egido, 2011). Entre estas competencias clave se encuentra la competencia comunicativa, y es común incluirla dentro de las competencias que han de desarrollar los estudiantes en la educación obligatoria y en las propuestas de educación permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida. Asimismo, algunos documentos referidos a la educación superior también reivindican la pertinencia de su desarrollo en este nivel, y no solo de las competencias propias de cada una de las profesiones, lo que coincide con la idea de Bolívar de que:

La educación superior, aún en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, debe tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales. Además, no puede limitarse a actuaciones exitosas en situaciones predecibles, debe ir más lejos, planteando posibles respuestas innovadoras o creativas en situaciones no predecibles. Con el discurso de las competencias se pierden otros vocabularios relevantes en la enseñanza: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros (2008, p. 19).

El hecho de que aparentemente estos «vocabularios» se pierdan dependerá no tanto del concepto de competencia ni de sus diferentes clasificaciones sino de la

manera en que estas se desarrollan en los espacios educativos. Quizá la polisemia del concepto provoque una mala interpretación; también el esfuerzo de cambio que para muchos conlleva su desarrollo haga que sea desestimado este modelo al tener que cambiar las prácticas docentes y la gestión institucional de las universidades. Cabe la duda, por otro lado, de que el estudiante esté preparado para asumir un papel central y activo en su proceso de enseñanza y aprendizaje en pro de un aprendizaje profundo (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca, Rubio, 2005). Así, es importante matizar que el modelo competencial no es sinónimo de calidad educativa. Esta depende de multitud de factores, fundamentos y agentes que pueden ser contemplados por diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el modelo de enseñanza basado en competencias se ha entendido por muchos como una nueva oportunidad para hacer de la educación un proceso que forma a individuos capaces de adaptarse a las diferentes circunstancias de la vida. En otras palabras, las competencias pueden ser

un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber hacer o de un conocimiento procedural. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter bien global (Tardif, 2008, p. 3).

Al respecto, en este documento se adopta un concepto de competencia amplio, que entiende que estas son la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto (Comunidades Europeas, 2007), puesto que es coherente con la idea de competencia comunicativa que se tiene hoy en día.

En cuanto a la conceptualización de la competencia comunicativa, en la actualidad, se entiende como la capacidad lingüística y extralingüística para adecuar un texto a una determinada comunidad de habla. Esto conlleva no solo conocer y saber utilizar una serie de convenciones y reglas gramaticales, sino también las reglas del uso de la lengua, es decir, aquellas relacionadas con los aspectos socioculturales y pragmáticos de la misma (Instituto Cervantes, 2002).

No obstante, las propuestas sobre la competencia comunicativa hechas por diferentes autores atienden tanto a sus implicaciones como a su clasificación. Así, por un lado, para Hymes (1971) conlleva saber cuándo hablar y cuándo no, de qué tema hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, no solo hay que saber generar enunciados correctos sino socialmente pertinentes. En otras palabras, Hymes pensaba que si dos interlocutores, pese a compartir las mismas reglas gramaticales, no compartían las mismas reglas de conversación, no podrían comunicarse. Por otro lado, Canale (1983) considera que la competencia comunicativa está dividida a su vez en cuatro competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Como se ha mencionado, las propuestas de clasificaciones de la competencia comunicativa han sido múltiples. Se considera oportuno adoptar la propuesta del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Marco de referencia)*. Este documento, pese a estar dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, delimita con precisión el concepto de competencia comunicativa y las competencias que esta, a su vez, contiene. En él, se parte de la base de que todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad para comunicarse de las personas. Estas competencias generales serían: a) *saber*: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y conciencia intercultural; b) *saber hacer*: destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio) e interculturales; c) *saber ser*: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad; y, por último, d) *saber aprender*: reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). Junto a estas capacidades generales, los usuarios tienen una competencia comunicativa relacionada específicamente con la lengua que estaría compuesta por las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

La *competencia lingüística* es la capacidad para producir enunciados en una lengua. Se ha definido como el conocimiento implícito que tienen los hablantes de las lenguas; conocimiento que posibilita codificar, comprender y saber si son correctos gramaticalmente o no los mensajes. Chomsky, en 1957, entendía que la competencia lingüística –o gramatical– era la capacidad para generar oraciones correctas mediante el empleo de mecanismos gramaticales (1974). Junto a la competencia (*competence*) estaba la actuación (*performance*) que es el uso real de la lengua en situaciones concretas (1976). Esta idea se ha criticado desde los enfoques comunicativos de la lengua, que consideran que hablar una lengua no solo conlleva conocer sus reglas, sino también otros factores, de ahí que la competencia lingüística forme parte de la comunicativa. El *Marco de referencia* divide la competencia lingüística, a su vez, en seis tipos de competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

La *competencia sociolingüística* es la capacidad de las personas para comprender y producir enunciados en un determinado contexto de uso, en donde influyen factores extralingüísticos como la edad, la profesión y la relación entre los participantes o la situación en la que se produce el intercambio. Esta competencia está relacionada con la competencia sociocultural. El *Marco de referencia* señala que comprende «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (Instituto Cervantes, 2002, p. 116). Los aspectos que contempla son: conocer y dominar marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y aspectos relacionados con el dialecto y el acento.

Para Reyes, la pragmática es una disciplina lingüística que estudia cómo los hablantes interpretamos enunciados en contexto (2002). El *Marco de referencia* divide, así, la *competencia pragmática* en competencia discursiva, funcional y organizativa. Se entiende por competencia pragmática:

la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro (Martín Perís, 2008, párr. 1).

Planteada esta clasificación de la competencia comunicativa, cabría señalar que esta no solo ha suscitado el interés de numerosos lingüistas, psicólogos y pedagogos desde diferentes paradigmas. También ha sido objeto de atención desde la perspectiva de la política educativa en la medida en que se hace referencia implícita o explícitamente de forma continua a este concepto en documentos legislativos y educativos, en general, con independencia de que el modelo de la enseñanza-aprendizaje basado en las competencias esté presente.

Tras esta breve conceptualización del modelo competencial y, en concreto, de la competencia comunicativa es pertinente justificar la presencia de esta última en el presente trabajo. El desarrollo de esta competencia o, dicho de otra manera, de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita en la universidad se ha legitimado, en los últimos años, a partir de tres motivos. La primera razón es que los estudiantes al ingresar en los estudios superiores cuentan con un déficit en esta competencia. Numerosos estudiosos muestran los errores que comenten los estudiantes y las dificultades que, por ejemplo, se encuentran a la hora de escribir. Por otro lado, el segundo motivo se fundamenta en la idea de que hay que enseñar a leer y a escribir en la universidad al ser esta una comunidad con sus particulares ritos, costumbres y, también, formas de comunicación. En este sentido, los estudiantes desconocen algunos géneros discursivos propios del ámbito académico universitario. Esta institución es quien debe hacerse responsable de su enseñanza a partir del trabajo de los profesores de cada una de las disciplinas y de profesores de Didáctica de la Lengua y de Lingüística. Por último, la tercera razón es que la lectura y, especialmente, la escritura tienen un valor epistémico, es decir, son herramientas al servicio del aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas.

Por estos motivos se considera oportuno un acercamiento a la presencia y relevancia que el modelo competencial y la competencia comunicativa tienen en la educación superior latinoamericana. En este sentido, en los siguientes apartados se presentará la atención que ha tenido el modelo competencial en algunos organismos internacionales y los resultados de dos reconocidas investigaciones

sobre el tema en la región. Por último, se exponen los resultados del análisis de la presencia del modelo competencial y de la competencia comunicativa en la legislación educativa de educación superior de cinco países latinoamericanos (Argentina, Colombia, Perú, México y Venezuela).

2. Contextualización del modelo competencial en educación superior en el ámbito latinoamericano

2.1. La atención al modelo competencial desde algunos organismos internacionales

La atención de la que ha sido objeto la enseñanza basada en competencias en diferentes países latinoamericanos desde la perspectiva de los organismos internacionales ha ido aumentando. Como se apreciará a continuación, las referencias al modelo competencial han sido escasas pero, en todo caso, constantes. En este sentido, las cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) han tenido un peso primordial en el impulso dado a este enfoque.

Las cumbres realizadas por los países de América Latina y el Caribe, y la Unión Europea son coherentes con el planteamiento que este último organismo hace en su política educativa. En el año 2000, los ministros responsables de la educación superior de estos países establecieron el marco de acción para la creación del Espacio Común de Educación Superior ALCUE. Cinco años después, en 2005, la declaración de la II Reunión de Ministros de Educación de América Latina y Caribe y Unión Europea, en México D. F., ya había expuesto como requisito para la creación del Espacio Común de Educación Superior ALCUE (EULAC, en inglés) que se contara con mecanismos de comparabilidad que permitieran reconocer las competencias (a fin de favorecer, también, la movilidad de los estudiantes).

Por otro lado, en la V Cumbre de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea de 2008, los Jefes de Estado y de Gobierno de los países participantes firmaron la Declaración de Lima *Respondiendo juntos a las prioridades de nuestros pueblos* en la que, si bien en el marco del mundo laboral, hacen referencia a la enseñanza basada en competencias y a la necesidad de desarrollar de forma especial las competencias transversales en los jóvenes con el objetivo de capacitarles para seguir aprendiendo y poder adaptarse a los continuos cambios del mundo laboral.

Las reuniones de Jefes de Estado y de Gobierno o Ministros de Educación de los países iberoamericanos, en consonancia con lo realizado en otras cumbres o reuniones, también mostraban interés por el enfoque competencial. En la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 1995 (San Carlos

de Bariloche, Argentina), los participantes firmaron la Declaración de Bariloche, considerada como un hito importante para la educación (Sotillo, Rodríguez, Echart, Ojeda, 2009), en la que se expone la idea de que los sistemas educativos tienen que brindar el acceso no solo a valores y conocimientos, sino también a competencias. Concretamente, dicen que el desarrollo de las competencias estará al servicio de la comprensión de los cambios que se producen en la sociedad, de la estimulación de la creatividad y de la innovación. También señalan que, para que exista una educación de calidad, tendrá que haber políticas educativas que desarrollen competencias «relevantes» para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana y la participación ciudadana. Por consiguiente, se podría considerar la Declaración de Bariloche como el primer impulso común dado por los políticos iberoamericanos al desarrollo del enfoque competencial. En esta declaración se afirma, en los apartados 4, 12 y 38, lo siguiente:

4. En este contexto, concebimos a la educación como el medio principal para enfrentar con éxito los retos mencionados. El acceso del conjunto de la población a los valores, conocimientos y competencias que brinda el sistema educativo se constituye en un elemento imprescindible para garantizar la continuidad y permanencia de las instituciones democráticas, la participación política, económica, social y cultural, en particular para los grupos más desposeídos, y como parte de la lucha contra la pobreza [...].

12. [...] Las profundas transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales ocurridas en el mundo en la última década, exigen sistemas educativos que estén en condiciones de desarrollar las competencias requeridas para la comprensión de estos cambios, que estimulen la creatividad y pongan el acento en la innovación entendida como cultura, así como una clara concepción sobre el futuro frente a los retos del próximo milenio.

38. Una educación integral de calidad supone la formulación de políticas que contemplen: [...] b) la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias relevantes para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana, y la participación ciudadana (Declaración de Bariloche, 1995, s. p.).

Hasta quince años después no se vuelve a hacer referencia al término de competencias en las cumbres de Estado y de Gobierno. En la Declaración de Mar de Plata de 2010, se expone la necesidad de invertir en el desarrollo y actualización de competencias para el desarrollo del mundo productivo: «Es relevante invertir en el desarrollo y actualización de conocimientos y competencias, lo que requiere, entre otras acciones articular las políticas de formación con el desarrollo del mundo productivo» (Declaración de Mar de Plata, 2010, s. p.). Un año después también se menciona el término en este sentido en la Declaración de Asunción:

Desarrollar y profundizar procedimientos e iniciativas dirigidos a servidoras y servidores públicos que impulsen su formación y capacitación continua, su motivación y evaluación periódica del desempeño, con el fin de proporcionarles las herramientas

necesarias y las competencias para responder adecuadamente a las demandas ciudadanas, a los cambios institucionales y a la innovación tecnológica (Declaración de Asunción, 2011, p. 2).

En esta misma línea específica que vincula las competencias con el mundo laboral, en 2008 se celebra el I Foro Iberoamericano de Ministros de Trabajo de la Región Iberoamericana en el Departamento de Sonsonate (El Salvador). Acuerdan incluir en el currículo formativo el desarrollo de competencias específicas de la siguiente manera:

Fortalecer medidas de mejora de la calidad de la educación y la formación profesional y su articulación con el mundo productivo, así como la incorporación en la currícula formativa el desarrollo de competencias específicas de la cultura emprendedora y cooperativa de las y los jóvenes, los principios y derechos fundamentales del trabajo y las dimensiones del Trabajo Decente (Declaración de Sonsonate, 2008, p. 3).

En la XIX Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Lisboa en el año 2009, se aprueban las metas educativas presentadas por la OEI en la propuesta «Metas educativas 2021» y una de ellas es «Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática», aunque no se hace referencia a la educación superior. Por otro lado, en la Reunión Interministerial Iberoamericana de Innovación y Conocimiento, en Estoril en 2009 los participantes destacan los progresos realizados en el desarrollo de las competencias «a nivel de la educación superior en el espacio iberoamericano».

2.2. Los proyectos *Tuning* y *6x4 UEALC*

Junto con las instituciones internacionales y las declaraciones mostradas fruto de los consensos entre las diferentes naciones, algunos programas como *Tuning América Latina* o *6x4 UEALC*, dan testimonio de cómo las competencias y, en concreto, la competencia comunicativa son relevantes para estudiantes, profesores y miembros de otros sectores no académicos en el ámbito latinoamericano.

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, surge motivado por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y con el objetivo, entre otros¹, de desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios.

¹ Otros objetivos del proyecto *Tuning* fueron: impulsar un alto grado de convergencia de la educación superior en siete áreas temáticas, facilitar la transparencia en las estructuras educativas, crear redes europeas que presentaran ejemplos de prácticas eficaces, etc. (González y Wagenaar, 2003).

Las áreas de estudios fueron en un primer momento siete (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química), pero en las distintas fases del proyecto se han ampliado a cuarenta y dos. El proyecto Tuning también se está llevando a cabo en América Latina y su solvencia en otros países como Estados Unidos de América o Rusia hace que se pueda hablar ya de la metodología Tuning.

En el estudio europeo se elaboró una lista de treinta competencias genéricas en donde la *competencia en comunicación oral y escrita en la propia lengua* se incluía dentro de las competencias instrumentales² (junto con el *conocimiento de una segunda lengua*). También se incluyó una competencia dentro de las competencias interpersonales llamada *capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas*³. Al comparar la importancia de las clasificaciones de las competencias de académicos, graduados y empleadores, la competencia oral y escrita en la propia lengua ocupaba la posición 9ª, 7ª y 7ª, respectivamente; pero al combinar la opinión de graduados y empleadores, esta competencia ocupa la quinta posición, por detrás de *capacidad de análisis y síntesis*, *capacidad de aprender*, *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica* y *capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones*.

En cuanto al estudio realizado en América Latina, se parte de una diferencia respecto del europeo pues, frente a este, todavía no se ha promovido el Espacio de Educación Superior ALCUE/UEALC y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Sea como fuere, en nuestro caso, los datos relacionados con la competencia comunicativa que arrojan los resultados del proyecto son interesantes. Las competencias que se tuvieron en cuenta en el proyecto de América Latina fueron veintisiete (con la posibilidad de que los encuestados incluyeran otras), de las cuales, veintidós coinciden con las del proyecto europeo.

La capacidad de comunicación oral y escrita en los estudiantes fue medida en cuanto a grado de importancia y grado de realización, en una escala en la que 1 = «nada», 2 = «poco», 3 = «bastante» y 4 = «mucho». El grado de importancia se definió como la relevancia de la competencia para el trabajo en su profesión; y el grado de realización como el logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria. Respecto al grado de importancia, esta competencia ocupa el puesto séptimo de veintisiete, y en los académicos, el octavo (véase Tabla 1). La diferencia entre las medias de la competencia

² Las otras competencias genéricas eran las competencias interpersonales y las competencias sistémicas.

³ Otras competencias genéricas están estrechamente relacionadas, como las instrumentales: *capacidad de análisis y síntesis*, *capacidad de organizar y planificar*, *habilidades básicas de manejo de la información*, *habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)*; la interpersonal: *capacidad crítica y autocrítica*; y las sistémicas: *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*, *capacidad de aprender*, *capacidad para generar nuevas ideas*.

con mejor calificación y la comunicativa es muy escasa (0,092 y 0,073). Por el contrario, en el grado de realización, pese a que la competencia comunicativa se encuentra por encima de la media de todas las competencias y con poco margen de diferencia entre las competencias más valoradas por estudiantes y académicos (0,254 y 0,442), en general, la opinión sobre la adquisición de dicha competencia mientras estudian la carrera es negativa, pues obtiene una puntuación de 2,796 y 2,265. Es decir, los estudiantes consideran que están desarrollando la competencia comunicativa «algo» y los académicos creen que esta se está desarrollando en sus estudiantes «poco». Estos datos son más significativos en el caso de los graduados, es decir, aquellas personas que habían terminado la carrera entre tres y cinco años después del momento en el que respondieron a los cuestionarios (2,882), y los empleadores (2,795).

Tabla 1. Capacidad de comunicación oral y escrita en relación con las competencias más y menos valoradas de Tuning América Latina

	ESTUDIANTES				ACADÉMICOS			
	Importancia		Realización		Importancia		Realización	
	Valor	Puesto	Valor	Puesto	Valor	Puesto	Valor	Puesto
Capacidad de comunicación oral y escrita	3,61	7	2,891	10	3,673	8	2,601	11
Media	3,519	-	2,796	-	3,151	-	2,265	-
Compromiso con la calidad	3,702	1						
Capacidad de trabajo en equipo			3,145	1				
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica					3,746	1		
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión							3,043	1
Capacidad de comunicación en el segundo idioma	3,223	27	2,027	27	3,321	27	1,98	27

Fuente: elaboración propia a partir de Beneitone *et al.* (2007).

Por otro lado, en el proyecto *6x4 UEALC. Un diálogo universitario* participan nueve instituciones de América Latina y cuatro de la Unión Europea, y tiene cuatro grandes focos de interés: créditos académicos, evaluación y acreditación, competencias profesionales, y formación para la innovación y la investigación.

Estos focos de interés se centran, a su vez, en seis disciplinas: Medicina, Ingeniería Electrónica, Administración, Matemáticas, Historia y Química. El proyecto propuso un *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias* (MECO) con el objetivo de favorecer el reconocimiento de las cualificaciones y la movilidad académica (Verdejo, 2008).

Las competencias propuestas en MECO se clasifican, según Verdejo (2008) en específicas (las propias de la profesión-carrera), transversales (aquellas compartidas con la familia de la profesión-carrera) y genéricas (las compartidas con todas las profesiones-carrera). La competencia comunicativa (llamada *comunicación*) es una más de las siete competencias genéricas que han de poseer los profesionales junto con el *dominio de los conocimientos de la profesión, metodología de la profesión, investigación e innovación, liderazgo y gestión, trabajo colaborativo, y ética profesional y responsabilidad social*. Asimismo, proponen tres niveles de dominio de la competencia (inicial, intermedio y avanzado) que en el caso de la competencia *comunicación* atiende a la competencia en lengua materna y a la competencia en una lengua extranjera (véase Tabla 2). En la competencia comunicativa en lengua materna se aprecia cierta gradación: en el primer nivel se depende todavía de un supervisor mientras que en los otros dos niveles hay mayor grado de autonomía y participación.

Tabla 2. Niveles de dominio de la competencia comunicación en lengua materna en el Proyecto 6x4 UEALC

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Comunica, bajo supervisión, las ideas y/o resultados de los proyectos en el ámbito de la profesión con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica las ideas y/o resultados de los proyectos que lleva a cabo con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica resultados de investigación y participa en el diálogo y discusión científica con las bases conceptuales que rigen la acción de investigación.

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla de competencias genéricas (Verdejo, 2008).

En el estudio *Pertinencia de graduados e investigadores universitarios para las necesidades de la sociedad. ¿Qué nos dicen los empleadores? Caso de Costa Rica* realizado en el marco del proyecto 6x4 UEALC. *Un diálogo universitario*, diseñado en origen para todos los países, se analiza la opinión que tienen los contratadores sobre, entre otros aspectos, el grado de adquisición de las competencias genéricas, tanto de los graduados como de los investigadores universitarios (Trejos, 2008).

Los empleadores encuestados relacionados con las seis disciplinas del estudio muestran una opinión desfavorable sobre la competencia comunicativa de los egresados: más de una tercera parte de estos tienen un grado de adquisición de la competencia comunicativa «regular» o «nulo» (véase Tabla 3). En el caso de aquellos estudiantes que, una vez terminada la carrera, se disponen a investigar en el área en la que se formaron, la media es similar, hasta un 35,76.

Tabla 3. Opinión de los empresarios sobre el grado de adquisición de la competencia comunicativa de graduados e investigadores universitarios

		EXCELENTE	BUENA	REGULAR	NULA	Ns/NR
Media de las titulaciones	G	15,51	47,94	31,67	3,15	1,545
	I	15,01	45,68	34,20	1,56	2,31
Administración	G	5,94	44,55	45,54	2,97	0,00
	I	4,95	51,49	41,58	0,99	0,00
Historia	G	11,76	52,94	35,29	0,00	0,00
	I	23,53	41,18	35,29	0,00	0,00
Ingeniería eléctrica	G	10,77	58,46	29,23	1,54	0,00
	I	1,54	55,38	38,46	1,54	0,00
Matemáticas	G	14,71	41,18	32,35	5,88	5,88
	I	20,59	35,39	35,39	0,00	8,82
Medicina	G	44,83	41,38	10,34	3,45	0,00
	I	27,59	48,28	17,24	3,45	0,00
Química	G	5,08	49,15	37,29	5,08	3,39
	I	11,86	42,37	37,29	3,39	5,08

Nota: G = graduados; I = investigadores.

Fuente: elaboración propia a partir de Trejos (2008).

A partir de los datos del proyecto *Tuning América Latina y 6x4 UEALC. Un diálogo universitario*, se pueden obtener algunas conclusiones interesantes. Los estudios realizados muestran que la competencia comunicativa, entendida como competencia clave o genérica, es importante para los estudiantes y profesores pero tanto ellos como los empleadores consideran que su realización o desarrollo es insuficiente en la universidad. En este último sentido, hay otros estudios que muestran la importancia de los empleadores dan a la competencia comunicativa (Domínguez, 2014).

3. El modelo competencial y la competencia comunicativa en la legislación educativa de educación superior de algunos países latinoamericanos

El modelo competencial o enfoque basado en competencias ha sido objeto de atención en los apartados anteriores. En ellos, se ha mostrado cómo desde diferentes organismos dicho enfoque cada vez cobra más relevancia en América Latina. Así se ha atestiguado a partir de las referencias de los planteamientos propuestos por diferentes cumbres de estado, reuniones de ministros e investigaciones de ámbito internacional.

A continuación, a partir del análisis de los documentos legislativos de educación superior de cinco países latinoamericanos (Argentina, Colombia, México, Perú y Venezuela), se pretende dar cuenta de cómo ha ido permeando el enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias en las políticas educativas de educación superior en la región. Para ello, se define el modelo competencial como toda referencia a la enseñanza basada en competencias. Asimismo, se incluyen en el análisis las referencias a otros conceptos que en el mismo contexto pueden responder a la idea de competencia que se ha adoptado en el apartado 1, es decir, la integración de conocimientos, capacidades y actitudes. Ahora bien, conviene resaltar que una vez analizados los documentos de los países, la atención a dicho modelo en estos es desigual. Así, a partir de las diferencias percibidas que a continuación se mostrarán, se han considerado tres estadios de presencia del indicador en los textos legislativos consultados: *a)* sustancial; *b)* mitigado y *c)* ausente. Al respecto, se ha optado por emplear el término *estadio* debido a que muestra con claridad la idea de proceso en desarrollo o transformación, desde la no existencia hasta la génesis y la posterior evolución. Por ello, debido a la naturaleza compleja de todo proceso y a la dificultad de parcelar en este caso una forma de enfocar la educación, entiéndanse tales estadios como una propuesta para comprender el estado de la cuestión.

El estadio sustancial se puede definir como aquel en el que se recupera lo más esencial y de forma más explícita el modelo competencial. Esta presencia se aprecia a través de la referencia a las competencias en diferentes componentes del currículo de las enseñanzas universitarias como las metodologías de aprendizaje, los objetivos y la evaluación. También cuando se vinculan a los créditos académicos como sistemas para la convalidación de asignaturas que favorecen la movilidad de los estudiantes. Y, por último, cuando se dicotomiza en competencias clave y específicas.

Frente al estadio ausente, en donde no hay referencia alguna en los documentos analizados, en el mitigado la presencia del concepto de competencia es relativa; si bien se puede inferir la adopción del modelo, dicha presencia es

moderada o queda implícita. De esta manera, se ha considerado este estadio siempre y cuando se han emparentado *grosso modo* las competencias *a)* con la certificación de los títulos académicos, *b)* o cuando el término no ha aparecido explícitamente pero se desprendía del campo semántico que lo rodea, *c)* o al presentarse de manera somera como objetivo de la educación del nivel que nos ocupa. Se podría interpretar esta, pues, como una fase de génesis pero también de eco, pues parece que su presencia solo conllevara una simple reproducción o repetición de un discurso generado en otros ámbitos como el internacional.

A partir de esta propuesta, hay que tener en cuenta dos aspectos: la presencia del modelo competencial en tres tipos de documentos legislativos de naturalezas diferentes y las fechas de los mismos (véase Tabla 4). En cuanto al primer aspecto, se han considerado las leyes vigentes de educación superior de los países, otros documentos legislativos de educación superior y diferentes propuestas de reforma de ley. Se puede afirmar que, en la actualidad, hay un país en el estadio sustancial, que es Colombia, frente al resto de los países del estudio –Argentina, México, Perú y Venezuela– que se encuentran en el estadio mitigado; si bien el sentido que se desprende de las propuestas de reforma de ley de estos dos últimos permite predecir una evolución hacia el estadio sustancial.

Efectivamente, es Colombia el país en donde se hace una referencia más evidente al enfoque de enseñanza basado en competencias. De esta manera, se plantean las competencias como un factor fundamental del currículo de los estudios universitarios y se fomenta la importancia de la coherencia entre ellas y los sistemas de evaluación. Asimismo, se entienden los créditos académicos en el marco de las competencias.

Se puede afirmar que Colombia es el país en el que el estadio sustancial se encuentra en un proceso de desarrollo mayor. Tal afirmación se realiza a tenor de la consideración de que la importancia dada a la evaluación de las competencias es probablemente el factor respecto al resto de los países estudiados. La existencia de un examen nacional de competencias da cuenta de dicha importancia. Esta consideración no hace más que favorecer una cultura de evaluación que se desarrolla a lo largo de todo el sistema educativo, y que tiene como consecuencia inherente generar una actitud de trabajo en torno a las competencias. Parece que el peligro avistado de que las competencias queden en un plano limitado simplemente al discurso legislativo (Egido, 2011), en esta ocasión, queda superado por la puesta en práctica del modelo ¿Acaso ser evaluado de las competencias al concluir la carrera no es suficiente? ¿La evaluación de las competencias no se convertiría entonces en un motor que genera el cambio y vinculado, ahora sí, a la calidad de la educación? Es, sin duda, un cambio educativo a favor de la calidad y del que son parejas la puesta en práctica de metodologías adaptadas y la formación del

profesorado para llevarlas a cabo. Si las competencias se evalúan de esta manera es porque se entiende que su desempeño forma parte de las mismas.

Tabla 4. Referencia a aspectos relacionados con el modelo competencial

PAÍS	LEY VIGENTE	OTROS DOCUMENTOS	PROPUESTAS REFORMA DE LEY
A	1995 Certificación de títulos	—	—
C	1992	2003 2009 2010 - Currículo - Competencias clave y específicas - Créditos académicos - Examen de Estado de Educación Superior	2011 - Currículo - Competencias clave y específicas - Movilidad
M	1978	2000 2012 Conceptualización	2004 Conceptualización
P	1983	2003 Objetivo	2008 Currículo Movilidad
V	1970 Certificación de títulos		2003 2010 Currículo

(*) A: Argentina; C: Colombia; M: México; P: Perú; V: Venezuela

Estadio sustancial;
 Estadio mitigado;
 Estadio ausente
 Antes del siglo XXI;
 A partir del siglo XXI
 — No se han contemplado documentos

Fuente: elaboración propia

Por el contrario, frente a este caso, como se ha mencionado, en el resto de países del estudio el modelo competencial se encuentra en un estadio mitigado. Llama la atención que en la legislación actual en Venezuela, la sancionada hace más tiempo, se haga referencia a las competencias cuando se contempla la certificación de los títulos, al igual que en Argentina. En tal sentido, se podría considerar que dicha presencia se debe a la relevancia que tuvo el modelo competencial en el ámbito profesional a partir de la década de los 60, y que dicho discurso se haya filtrado en tales leyes. Y coherente con esta afirmación sería también el hecho de que en los otros dos países, México y Perú, no se haga tanta referencia a la certificación de títulos como al propio concepto de competencia y a la idea de que la educación superior tiene que tener como objetivo desarrollarlas, respectivamente. En cuanto al primero, se podría relacionar esta conceptualización con el auge del modelo competencial a finales de la década de los 90. Es llamativo que, pese a que no se explicita, aparezcan términos como conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Con relación a las fechas de los documentos legislativos analizados, hay que señalar que el comienzo del siglo XXI se convierte en un punto de inflexión a

partir del cual el modelo competencial comienza a permear hasta tal punto que en ocasiones –el citado caso de Colombia– cala hondo. Apréciase en la tabla anterior cómo el estadio sustancial (en verde) coincide en todos los casos con fechas posteriores al año 2000 (en azul oscuro). Por último, habría que recordar que todas las afirmaciones anteriores son susceptibles de matización pues se han realizado a partir de los documentos disponibles en las páginas web de los organismos públicos encargados de la educación superior de los países estudiados, al igual que en el caso de la atención mostrada a la competencia comunicativa, que a continuación se comenta.

En cuanto a la competencia comunicativa, este indicador se define en el análisis de los documentos legislativos estudiados como aquella referencia a la competencia comunicativa y al desarrollo de las habilidades y estrategias que a ella se adscriben, es decir, la comprensión y producción oral y escrita. No obstante, se ha mostrado más atención a las propias del código escrito, es decir, la lectura y la escritura.

Figura 1. Presencia de la competencia comunicativa en los documentos legislativos



Fuente: elaboración propia.

Frente al indicador anterior, en donde ha sido útil hacer una diferencia de tres fases, en este caso no es necesario pues se presentan dos situaciones: presencia y ausencia de referencia (véase Figura 1). La segunda se da en Argentina, México, Perú y Venezuela. Por el contrario, en Colombia sí aparece, y de forma notoria, la competencia comunicativa en los textos legislativos actuales. Esto permitiría realizar una afirmación a partir de lo expuesto hasta ahora: a mayor presencia del modelo competencial, mayor definición de la competencia comunicativa en los documentos analizados. Tal aseveración, aparentemente obvia, habría de ser matizada en tanto esta competencia en particular forma parte del discurso educativo relacionado con la alfabetización como derecho fundamental. Por otro lado, se pueden considerar dichas referencias como un factor que motive su puesta en práctica, es decir, toda referencia explícita en la legislación justificaría iniciativas a favor del desarrollo de la competencia comunicativa en las universidades.

Como se ha dicho, Colombia –de los países del estudio– en donde más atención se muestra a esta competencia. En este país, la cultura de evaluación de las competencias en la educación superior alienta una mayor atención a la competencia comunicativa. De esta manera, frente al resto de países del estudio, en este se contempla su desarrollo, se evalúa como competencia clave y con carácter obligatorio, se proponen modelos de evaluación y se establecen niveles de desempeño de la lengua materna⁴, tanto de la escritura como de la lectura. Quizá esto haya motivado, en parte, el interés mostrado en el ámbito universitario por estas destrezas discursivas, como pone de manifiesto la existencia de una red de investigación sobre el tema de ámbito nacional en el que confluyen varias universidades del país, la Red de Lectura y Escritura en Educación Superior (REDLEES); y que desde esta red se proponga un modelo de política universitaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto muestra que una política educativa estatal en la que se valora la evaluación de las competencias puede influir en políticas universitarias, es decir, una reforma nacional incide en la política particular de las universidades, pues son estas, con base en el principio de autonomía del que gozan, las encargadas ahora de materializar las disposiciones acordadas.

4. Conclusiones

Los estudios muestran que la importancia dada a la competencia comunicativa frente a otras es relevante, si bien la opinión sobre el grado de desarrollo que

⁴ Es preciso señalar que en muchos países de la Unión Europea se han propuesto niveles de desempeño de la competencia comunicativa en lengua materna a partir de los niveles de lengua propuestos en el *Marco de referencia*. Este es un documento destinado a la enseñanza de segundas lenguas que si bien puede sugerir unos criterios para medir el desempeño en la educación superior su eminente carácter de documento de didáctica de lenguas extranjeras hace que sea insuficiente.

tienen de ella los estudiantes según la opinión de los académicos, los empleadores y los propios estudiantes no es notoria. Asimismo, hay que señalar que algunos estudios como el *6x4 UEALC* han propuesto niveles de desempeño de la competencia comunicativa. Estas propuestas se encuentran en la línea de las realizadas desde algunos organismos supranacionales como la Unión Europea a través de los descriptores de Berlín o el *Marco de referencia*.

Por otro lado, parece innegable que existe una tendencia educativa hacia el modelo competencial en los países estudiados y que es cada vez mayor la atención que a este enfoque se da en el ámbito internacional. Así, la adopción de este modelo está siendo de forma gradual, de tal manera, que hay países como Colombia que se encuentran en un estadio sustancial al contemplar en sus documentos legislativos referencias explícitas en el currículo a las competencias clave y específicas, a los créditos académicos e, incluso, a la puesta en marcha de una prueba nacional para graduarse en educación superior.

Así las cosas, valga señalar que, con independencia del modelo planteado, sería pertinente trabajar para que las propuestas de nuevos enfoques no solo se conviertan en un mero marco teórico, cuya puesta en práctica solo sea parcial. Además, se considera necesario, en aquellos países donde no se llevan a cabo, impulsar iniciativas eficaces, como fomentar una cultura de evaluación de los estudiantes universitarios, adaptada a las circunstancias y necesidades de cada país.

5. Referencias de documentos legislativos

Argentina

Ley 24.521, de 20 de julio de 1995, de Educación Superior, Boletín Oficial, 28.204, de 10 de agosto de 1995.

Resolución Ministerial 1168/97, de 11 de julio de 1997, de Acreditación de Carreras de Postgrado.

Colombia

Decreto 1295, de 20 de abril de 2010, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta el Registro Calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la Oferta y Desarrollo de Programas Académicos de Educación Superior, Diario Oficial, 47.687, de 21 de abril de 2010.

Decreto 1781, de 26 de junio de 2003, del Ministerio de Educación Nacional, el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado, Diario Oficial, 45.231, de 27 de junio de 2003.

Decreto 2566, de 10 de septiembre de 2003, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se establecen las Condiciones Mínimas de Calidad y demás Requisitos para el Ofrecimiento y Desarrollo de Programas Académicos de Educación Superior y se Dictan Otras Disposiciones, Diario Oficial, 2508, de 12 de septiembre de 2003.

Decreto 3963, de 14 de octubre de 2009, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, Diario Oficial, 47502, de 14 de octubre de 2009.

Ley 30, de 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior, Diario Oficial, 40.700, de 29 de diciembre de 1992.

Proyecto de Ley 112/2011, de 3 de octubre de 2011, por el que se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la Prestación del Servicio Público de la Educación Superior.

México

Acuerdo 279 por el que se establecen los Trámites y Procedimientos Relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior, Diario Oficial de la Federación de 10 de julio de 2000.

Iniciativa con Proyecto de Decreto de la Ley de Educación Superior, del Grupo Parlamentario del PAN, 2004.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Diario Oficial de la Federación de 29 de diciembre de 1978.

Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES). Lineamientos para la Presentación de Proyectos, de 31 de mayo de 2012.

Perú

Ley 28044, General de Educación, presentada el 28 de julio de 2003, Diario Oficial El Peruano.

Propuesta de Ley definida por el Consejo Nacional de Educación de 2008, p. 55, cap. 3.

Venezuela

Ley de Universidades, de 8 de septiembre de 1970, Gaceta Oficial, 1.429, de 8 de septiembre de 1970.

Propuestas para la Discusión de la Ley de Educación Superior, Caracas, 30 de abril de 2003.

Proyecto de Ley de Educación Universitaria, aprobado el 22 de diciembre de 2011, no promulgado finalmente.

6. Referencias bibliográficas

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* [Informe Final. Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007]. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/>
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llobera, M. (Coord.). (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 62-83). Madrid: Edelsa.
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- Chomsky, N. (1976). *Lenguaje y entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- CINDA (2006). *Antecedentes y programas*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://www.cinda.cl/>
- Comunidades Europeas. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Declaración de Asunción. (2011). *XXI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Asunción*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://segib.org/cumbres/files/2011/03/Declaracion-Asuncion-ESP.pdf>
- Declaración de Bariloche. (1995). *V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Bariloche*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de http://segib.org/documentos/esp/DECLARACION_BARILOCHE.pdf
- Declaración de Mar de Plata. (2010). *XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Mar de Plata*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://segib.org/cumbres/files/2010/03/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>
- Declaración de Sonsonate. (2008). *Declaración de Sonsonate. I Foro de Ministros de Trabajo de la Región Iberoamericana: Juventud, Trabajo Decente y Desarrollo*

- llo en Democracia*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://segib.org/upload/DCLRMSTRA08-E.pdf>
- Domínguez, R. (2014). La importancia de la competencia comunicativa para la empleabilidad. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 387-394.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/662048>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.), Pérez, A. I., Martínez, J. B., Torres, I., Angulo, J. F., & Álvarez, J. M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. [Informe final. Fase 1]. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://www.escuelasdearte.es/recursos/tuning.pdf>
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Fonseca, P. S. L. da, & Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera, M. (Coord.), (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martín Perís, E. (2008). Competencia pragmática. In Martín Perís, E. (Dir.), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm
- Núñez Cortés, J. A. (2013). *La alfabetización académica: un estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, L 394, de 30 de diciembre de 2006.
- Reyes, G. (2002). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Rodríguez, E. M., & Diestro, A. (2014). Limitaciones teóricas del enfoque de competencias en el análisis de la relación entre educación y empleo en el contexto europeo. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 72-78.

- Sotillo, J. A., Rodríguez, I., Echart, E., & Ojeda, T. (2009). *El Espacio Iberoamericano de Educación superior: diagnóstico y propuestas institucionales*. Madrid: Fundación Carolina-CeALCI. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de http://www.academia.edu/4287990/El_Espacio_Iberoamericano_de_Educación_Superior_diagnóstico_y_propuestas_institucionales
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Trejos, J. (2008). Pertinencia de graduados e investigadores universitarios para las necesidades de la sociedad. ¿Qué nos dicen los empleadores? Caso de Costa Rica. In Malo, S. (Dir.), *Encuestas generales del Proyecto 6x4 UEALC* (pp. 137-260). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de http://www.6x4uealc.org/site2008/p03/6x4_p03c.pdf
- UNESCO (1988). *Proyecto de nomenclatura internacional normalizada relativa a la Ciencia y la Tecnología*. París: UNESCO. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000829/082946sb.pdf>
- Universia (2010). *II Encuentro de Rectores Universia Guadalajara 2010. Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable*. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://www.universiario2014.com/documents/LibroIIEncuentro.pdf>
- Verdejo, P. (2008). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). In Malo, S. (Dir.), *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4 UEALC* (pp. 155-195). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN. Recuperado el 1 de febrero de 2015, de <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2011). Trabajar por competencias en la educación superior. In Esteban Moreno, R. M. (Dir. y Coord.), & Menjívar de Barbón, S. V. (Coord.), *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes* (pp. 13-16). Barcelona: Octaedro.