



**La reforma universitaria europea y el modelo por competencias:
revisión crítica**
**The European university reform and the competences model: a
critical review**

José Manuel Bautista Vallejo¹ - Sara Ángela Camacho Domínguez²

Fecha de recepción: 15-05-2013

Fecha de aceptación y versión final: 19-06-2013

Resumen: Este artículo reflexiona sobre la aplicación de un modelo de reforma educativa basado, entre otras cosas, en el modelo por competencias, en un marco en el que las reformas de la educación universitaria cuentan ya con una tradición de más de 15 años. Su propósito es situar una reflexión crítica sobre este modelo en la discusión teórica que supone la adopción del mismo, pues no es gratuita la adopción de cualquier modelo. La clarificación de algunas ideas claves es fundamental en el panorama de la, siempre simplificando, doble postura en la que se sitúan la mayoría de los autores: por un lado los críticos del modelo por competencias, pues no quieren aceptar sin más un modelo que supone la punta de lanza del sistema neoliberal; por otro lado, aquellos que asumen el modelo como un avance en la clarificación y sistematización de contenidos y métodos que han de usarse como nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje universitario, hoy extendido, igualmente, al resto de las enseñanzas no universitarias.

Palabras claves: Competencias - Reforma educativa - Universidad.

Abstract: This article reflects on the application of a model based educational reform, among other things, the competency model in a context in which the reforms of higher education already have a tradition of over 15 years. Its purpose is to place a critical reflection on this model in the theoretical discussion arising from the adoption of the same, it is not free to adopt any model. The clarification of some key ideas is central to the landscape of always simplifying double posture in which lie most of the authors: first critics competency model, it does not want to simply accept a model that assumes spearhead the neoliberal system, on the other hand, those who take the model as a breakthrough in the clarification and systematization of content and methods to be used as a new paradigm of university teaching-learning, today extended also to the rest of non-university education.

Key words: Competences - Educational reform - University.

¹ Universidad de Huelva (España). Departamento de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de El Carmen. Universidad de Huelva. 21007 Huelva (España). 959 218487. bautista@uhu.es

² Universidad de Huelva (España). Departamento Filologías Integradas. Facultad de Humanidades. Campus de El Carmen. Universidad de Huelva. 21007 Huelva (España). 959 219058. sara.camacho@dfesp.uhu.es

Introducción

La educación superior sigue hoy en pleno debate y en profunda reforma, es como si no consiguiera encontrar definitivamente su camino y en el acto de hacerlo encontrara oportunidades y, también, serios problemas. En este contexto, una de las preguntas que nos hacemos continuamente en el marco de los sistemas educativos, presionados por buscar una mayor utilidad y rentabilidad de los mismos en el amplio sentido de la palabra, es si la realidad social de hoy (en sentido lato), demanda nuevas habilidades y, si queremos, competencias, o ante las nuevas realidades hay que responder con tradicionales propuestas que han dado buen resultado.

Muchas cuestiones se observan de ahí. En primer lugar, la constatación de que hay tremendas presiones para que los sistemas y subsistemas educativos se adapten a una nueva situación generada que, desde luego, no se presenta a gusto de todos.

Otro elemento que sobresale de lo anterior lleva a preguntarnos si de verdad a los problemas “nuevos” se puede responder con soluciones tradicionales, cuando desde luego éstas hayan dado sus resultados.

Desarrollar habilidades, adquirir competencias, ¿son términos fruto de una tendencia pasajera, o el mejor antídoto para los males de formación de hoy?

La formación y las competencias

La sociedad postmoderna que se desarrolla busca nuevas definiciones de razón, interacción y sensibilidad. La transferibilidad, la flexibilidad, la reflexión y los niveles más altos de cognición (las metacompetencias y la metacognición) son síntomas de esta nueva búsqueda.

En un momento de reformas como éste, siempre pesa sobre las discusiones la forma en que entendemos a la institución educativa, escolar o universitaria, cuáles son los fines de ésta y de qué manera ha de ir respondiendo cada vez más a los requerimientos del “mundo de la vida”, es decir, de qué manera los intereses del ámbito académico pueden convivir y responder a los requerimientos del mundo de la vida (Habermas, 1976), si es que acaso ella misma ha de dar respuesta directa a los requerimientos de este último, pues esto también se discute.

Una de estas grandes discusiones está siendo desarrollada en la institución universitaria, desde un marco más amplio que el mero contexto nacional, en donde estas fronteras se han quedado pequeñas para las grandes controversias que se disputan hoy. Ejemplos hay muchos, y valga uno de ellos la discusión sobre las competencias, tema que apasiona a muchos y a otros los devuelve a un pasado que ya debería haber sido superado.

En la discusión sobre lo que cobra mayor importancia en el seno de la universidad - aprender o enseñar-, lo que determina fuertemente las concepciones que tenemos de la misma universidad y, en ello, el valor que le damos a la docencia universitaria y a la consideración de los tipos de competencia que emanan de sus funciones, Scott (1984) parte de la idea de que la universidad, al menos en los últimos tiempos, había sido concebida fundamentalmente como un proceso de enseñanza, consistente en una presencia individual autorizada en un entorno pedagógico establecido. La principal tarea consistía en estimular a los estudiantes, captar su atención y asegurarse de que fueran receptores activos de los mensajes que se emitían.

El terreno ha sido abonado para este tipo de discusiones, en un momento, como se sabe, de transformaciones sociales y reformas de los sistemas educativos, también y de especial interés en el nivel terciario. Así, diversos autores están discutiendo la cuestión en un sentido más o menos genérico (Barnett, 1997; Jerez Mir, 1997; Albornoz, 2006).

En lo que respecta al ámbito de los paradigmas y la consideración de la ciencia - temas de un interés incontestable en el marco universitario-, tenemos las visiones contradictorias y hasta las luchas encarnizadas entre Feyerabend y Gellner (Feyerabend, 1979; Gellner, 1979) en la primera década de arranque de las reformas universitarias. Así, Feyerabend ha sostenido insistentemente que la ciencia no es la empresa racional que cree ser y que su creencia en su propia supremacía y su lugar dominante en la sociedad moderna son formas de ideología. Por su lado, tenemos la postulación de Gellner, quien sostiene que la alta apreciación que se otorgó a la ciencia es totalmente adecuada: no sólo social sino también epistemológicamente está más claro el estatus superior de la ciencia en nuestra cultura. Finalmente, la postulación de Feyerabend sostiene que el estatus superior de la ciencia carece de fundamento epistemológico y representa el dominio de un estrecho agrupamiento cognitivo, que cierra de manera inapropiada nuestras opciones cognitivas.

Para Barnett (2001), ambos planteamientos conducen a una serie de preguntas sobre los mismos, cuando también producen una serie de problemas. Para éste, Feyerabend no distingue lo suficiente entre los criterios de verdad que se han hecho evidentes en el proceso de crecimiento del conocimiento y los criterios de verdad que podríamos querer formular para manejar los trabajos del "futuro". Aun cuando pocas tradiciones se hayan desarrollado tanto y aun cuando las reglas establecidas para los procedimientos se quiebran a menudo, de ello no se infiere que una política de ausencia de reglas deba gobernar nuestros futuros intentos de desarrollar la comprensión humana.

La anarquía cognitiva, el relativismo epistemológico, al cual conduce lógicamente la postura de Feyerabend -como resultado de una aversión hacia el respeto por la reglas- se puede relacionar con la situación en la que se encuentran los postmodernistas (Barnett, 2001). Por eso este autor se plantea que si no existe ninguna regla de la razón correcta, ¿sobre qué base podemos razonar? La lógica de una incredulidad respecto de la metanarrativa (Hassan, 1993; Lyotard, 1994) seguramente llevaría a la incredulidad respecto de cualquier narrativa. «En un mundo totalmente postmoderno, no se puede concebir el avance de la comprensión humana. La sabiduría implica que algunos juicios y algunos usos del conocimiento sean mejores que otros. Una política de "todo vale" nos privaría de la sabiduría» (Barnett, 2001: 206).

Este análisis no es meramente el escenario en el que plantear la cuestión. Como tal tiene sentido para la universidad de hoy. Barnett (2001) admite que el mismo tiene que ver con las incorporaciones de ciertas nuevas titulaciones en las universidades y con el tratamiento que se le da a otras titulaciones. Por ejemplo, el caso de la incorporación de estudios de ciencias de la salud en las universidades, tal es el caso de carreras como Enfermería y otras. Así, históricamente, la obstetricia ha sido en una práctica humana en la que la partera se ha relacionado a través de la empatía con la futura madre. Es un buen ejemplo de una "tradición empírica" (en la terminología de Feyerabend) en la que los aspectos clave del conocimiento están encarnados en la acción humana y son transmitidos a los nuevos miembros de la profesión a través del ejemplo práctico de los que tienen más experiencia. Las tradiciones de conocimientos de este tipo están siendo puestas en cuestión y potencialmente menoscabadas como formas de desarrollo profesional, ya que se intenta llevarlas a la corriente general de la

educación superior. El menoscabo tiene que ver con la alta valoración que hace la educación superior del conocimiento basado en la ciencia y la teoría.

En lo que respecta a la educación de los docentes, P. Hirst (1983), basándose en los estudios de D. Schön (1982; 1992) -quien señaló que la práctica profesional competente se construye en torno del “conocimiento en acción” y que su desarrollo depende de la “reflexión en uso”-, llegó a la conclusión de que su anterior insistencia en la preponderancia del conocimiento teórico era equivocada y replanteó esa filosofía. Según su nueva perspectiva, el conocimiento profesional de la enseñanza es una cuestión de identificar y adoptar los “principios prácticos” inherentes a las actividades profesionales de los docentes. Tal vez ésta sea la razón por la que autores como Zabalza (2003) promuevan la superación del modelo “de la teoría a la práctica” por aquel otro: *de la práctica a la teoría a la práctica*.

Si admitimos el planteamiento de R. Rorty (1989), en donde se indica que necesitaremos un vocabulario completamente nuevo y que el diseño y la aplicación de un currículo no tendrán que ver con las competencias y los resultados predeterminados, sino más bien con el diseño de los personajes de una novela que mantienen una conversación que se va armando creativamente a medida que ellos avanzan, entonces se entienden mejor las posiciones que se han desarrollado con anterioridad y que, sin duda, son adoptadas por los distintos sectores universitarios hoy.

Concepciones y modelos que fundan

La educación superior es un proceso de desarrollo humano orientado hacia alguna concepción del ser humano. En el ámbito de las competencias que la universidad admite y desarrolla, Barnett (2001) acepta dos opuestas: la *competencia académica* y la *competencia operacional*, que en un análisis global pueden aceptarse entre las tendencias fundamentales que justifican los procesos formativos y las concepciones relativas a la formación en la universidad.

El academicismo busca desarrollar seres humanos que se sientan cognitivamente cómodos viviendo en el marco de una disciplina (o varias), que se preocupen por los límites que esta tiene, que comprendan sus demandas, y cuyas concepciones del mundo estén conformadas de manera acorde con ese marco. El operacionalismo, por el contrario, busca desarrollar seres humanos que tengan una aparente facilidad para desempeñarse eficazmente en el mundo y valora a esos individuos. Ambas concepciones, como se ve, tienen puntos de vista muy diferentes acerca del ser humano y esos puntos de vista se relacionan con conjuntos alternativos de valores.

Las dos concepciones de competencia son polos opuestos y apuntan a los distintos extremos del eje pensamiento / acción. Para el academicismo, la acción está subordinada al pensamiento y es reductible a él. Se trata de pensamiento formal, sistemático y elaborado. Para el operacionalismo, el pensamiento está subordinado a la acción y es reductible a ella. El pensamiento legítimo se hace evidente en la acción.

Para Barnett (2001), ambas concepciones de competencia son incoherentes, por lo que plantea la admisión de un nuevo sentido a la problemática. Así, se discute que la acción que merece su nombre (como algo diferente del movimiento o el comportamiento) tiene que basarse en un pensamiento independiente y ser susceptible de evaluación a partir de un pensamiento basado en marcos cognitivos

distintos de aquellos en los cuales se expresó la acción. En otras palabras, el pensamiento es un complejo de formas de acción.

En ello, si ambas posiciones son incoherentes, se admite que es difícil encontrar una tercera posición viable en ningún punto intermedio. Lo que se necesita es una concepción diferente del ser humano que guíe nuestras prácticas pedagógicas en la universidad. Ciertamente, es necesario reunir el pensamiento y la acción, pero no de un modo facilista. Tanto la competencia operacional como la competencia académica son representativas de mundos comparativamente cerrados: respectivamente, el del trabajo y la acción instrumental y el del pensamiento formal y la interacción cognitiva. Si tenemos que encontrar una noción de competencia adecuada a las demandas que se nos presentan al llegar al nuevo siglo, tendrá que estar enmarcada en otros intereses sociales y cognitivos, que estén mucho más abiertos a los desafíos de la vida humana. Necesitamos una concepción de la educación superior guiada por una concepción del ser humano lo menos restringida posible.

Así, Barnett (2001), concluye que el dominio de la interacción humana como tal, llamado por Habermas "el mundo de la vida", aporta ese mundo abierto en el cual el pensamiento y la acción juntos son necesarios. Una educación superior que tome como objetivo guía una concepción del ser humano capaz de colaborar efectivamente con el mundo de la vida, aportará un sentido diferente a la competencia.

Las competencias en la práctica

Ramsden (1996) está en la idea de que la enseñanza efectiva no trata esencialmente acerca de teorías como éstas; para él, las teorías de una enseñanza efectiva normalmente son de fácil adquisición. La enseñanza efectiva se encuentra más bien en comprender cómo usar habilidades y técnicas, lo que lleva implícito constante práctica y reflexión y un sentido adquirido de las capacidades de transferencia. Y éstas son útiles solamente, podríamos decir, si los estudiantes son dirigidos por una clara conciencia de principios en clave educativa, en particular, el principio de que el contenido que es aprendido por los estudiantes es lógicamente anterior a los métodos de enseñanza de ese contenido.

Hemos llegado, pues, a un momento clave en la manifestación de la problemática del conocimiento y la visión de las competencias hoy, esto es, la problematizadora visión de los contenidos y los métodos. O por decirlo con otras palabras: ¿qué contenidos y qué métodos son los más adecuados para llevar y desarrollar en la universidad?

En esto nos introducimos en un campo competencial en donde cada parcela o campo de conocimiento parece ser soberano, lo que debe implicar que con honestidad presenten en la evolución de su conocimiento y saber, cuáles son los contenidos que deben estar y de qué forma proyectarlos en un programa docente, esto es, qué contenidos y cómo enseñarlos; se diría hoy día: ¿qué competencias en cada área determinada?

En este sentido, la participación en la toma de decisiones de los agentes externos y la posibilidad de desarrollo de estas acciones con una real autonomía, son elementos fundamentales. No podemos olvidar en estas circunstancias, que tiene que haber una correcta dimensión pedagógica adaptada al conocimiento que se proyecta, algo que sería complementario y muy adecuado al bagaje que ya presentan de por sí los especialistas en la materia concreta.

Podría haber, en este caso, dos puntos de vista, uno que podríamos denominar “perspectiva del conocimiento de utilidad social”, frente a otro que llamaríamos “perspectiva del conocimiento ideal” (Gibbons *et al.*, 1997), sin pretender agotar el número de posibilidades.

Este punto de vista del “conocimiento de utilidad social” es el que reclama una utilidad más práctica del conocimiento que se desarrolla y produce en las universidades y en otras instancias de formación de la excelencia, es decir, poder llevar a la sociedad aquello que es materializado en la universidad como conclusión de la idea de servicio y adopción de soluciones a los problemas y necesidades que esta misma sociedad plantea. Se trata en definitiva, de una respuesta que la sociedad reclama legítimamente de una institución que debe estar a su servicio, de una respuesta responsable que beneficia a toda la sociedad, lejos de entender aquí una supeditación al poder constituido que desviaría los beneficios hacia una parte de la sociedad y denostarí a la mayoría.

Ésta no es una cuestión nueva. Ya a finales del siglo XVIII, Forner, el fiscal del Consejo de Castilla (España, país de larga historia universitaria), concluía en su informe sobre la crisis universitaria señalando (López, 1999) que si nuestras escuelas no tienen por blanco y norte de sus instituciones facilitar a todas las clases del Estado los conocimientos necesarios a su prosperidad, es manifiestamente injusto arrancar al pueblo parte de su substancia para dar doctores que nada le enseñan o letrados que en nada contribuyen a su bienestar.

El devenir y fluctuar entre ambos puntos de vista señalados es palpable a lo largo de la historia de la universidad. Hoy andan repartidos por las instituciones ambos enfoques, lo que explica otro tanto el carácter diverso de las mismas.

Las manifestaciones de ambas concepciones, entendidas así porque condicionan las ulteriores prácticas de enseñanza, y hasta educativas en un sentido más general, responden a ideas más o menos bien arraigadas acerca de qué se debe enseñar y cómo hacerlo (Bautista Vallejo, 2003).

Claro es que el primer punto, el que tiene en cuenta el contenido, viene condicionado por lo que la autoridad educativa prescribe, lo cual se convierte en muestra de una de las concepciones expresadas; si bien así, la propia práctica docente demuestra que estos contenidos vienen tamizados por el estilo, pensamiento y condición docente, lo que conduce a que no haya dos formas iguales de entender y luego presentar materias tales como Derecho Civil, Economía Financiera, Antropología Filosófica o Medicina Preventiva. Muchas de estas razones quedan amparadas en el poder que da la libertad de cátedra, como se sabe, uno de los pilares de la autonomía universitaria.

Tal vez, entonces, sea éste otro punto crítico, ese arma de doble filo con que se presenta el discurso universitario. El conocimiento presenta un desafío muy importante en la noción de competencia, pero ¿quién determina el contenido de ese conocimiento? ¿Cómo hacer para que ese conocimiento vaya mudando al ritmo que requiere un mundo cambiante? ¿Los programas universitarios deben ser *lex scripta* o *lex non scripta*? ¿Cuál es la relación entre contenidos, estrategias, estilos de aprendizaje en este mundo cambiante? (Yuen Fook y Kaur Sidhu, 2013).

En uno de los niveles de análisis, donde contemplamos la inclusión y posterior desarrollo de los contenidos en el currículum universitario, se nos presenta una oscilación entre lo que significa el currículum abierto, diverso, flexible e interdisciplinar, y aquel otro muy frecuente que es cerrado, enumerativo, rígido y disciplinar.

Las manifestaciones en uno u otro caso tienen lugar a través de la implementación

de diferentes sentidos, en temas muy importantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la universidad. La lista que ahora presentamos no pretende ser cerrada:

- Las disciplinas científicas y su relevancia para el desarrollo social;
- Conocimiento funcional;
- Interdisciplinariedad y multidisciplinariedad entre los contenidos de los estudios y otros elementos curriculares;
- Educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida.
- Currículum y estructuras académicas flexibles y más diversas;
- Reconocimiento académico del trabajo práctico y experiencial; etc.

Delimitar las competencias

La universidad en decenas de países del mundo parece estar, aún hoy, deslumbrada por una definición de competencias, aparentemente tan novedosa como controvertida. La razón es muy clara. Entienden González y Wagenaar (2003) que algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados. Lo que se ha hecho en su conjunto es aglutinar en el modelo por competencias, desde una unitaria definición del concepto de competencia, todos aquellos conceptos que pudieran ayudar en una determinada visión del problema que trata de dilucidar la universidad hoy y, tal vez, siempre. Puede, entonces, que el problema no esté en su definición, en apariencia correcta.

Se advierte una primera cosa: el modelo por competencias, definir las competencias hoy, es posible porque el propio modelo en su definición se ha nutrido del trabajo previo de entender que la educación sería posible por el logro de capacidades, o por la consecución de habilidades, o por la obtención de determinados atributos, o por la adquisición de variadas destrezas. Todas éstas se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr, en todos sus órdenes.

De esta última afirmación nace la necesidad de entender, tal vez, una de las virtudes del modelo por competencias: su capacidad integradora, sus posibilidades como modelo aglutinador de todas las potencialidades y posibilidades humanas. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2002).

La importancia de esta consideración brota de la tridimensionalidad abarcadora con la que se presenta el modelo: abarca todo aquello que el ser humano es capaz de desarrollar desde sus capacidades cognitivas, psicomotoras y afectivas. Esto mismo permite a González y Wagenaar (2003) definir a las competencias como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Y como aclara Barnett (2001: 108), «decir que un individuo es competente significa afirmar que sus acciones alcanzan un cierto estándar. Estos estándares pueden ser muy exigentes». Y más adelante, «cuando más alto sea el nivel de competencia, más exigentes serán los adeptos a la competencia» (Barnett, 2001: 109).

Para este autor, esta concepción plantea dos desafíos que *aparentemente* pueden ser contestados rápidamente por los adeptos a la competencia:

Primero, la educación superior no sólo apunta a desarrollar competencias para ocupaciones particulares. Hasta los programas diseñados para alcanzar el ejercicio de profesiones como farmacia, educación de profesores, trabajo social, ingeniería, etc., tienen objetivos más amplios que el mero desarrollo de esas competencias. La discusión sobre los resultados es fundamental en este punto, porque si no se sabe lo que se quiere conseguir, ¿qué y cómo se va a enseñar algo? ¿Cómo se puede saber que se ha logrado?

Para el propio Barnett esto remite a una reflexión sobre la universidad que queremos a lo largo del siglo XXI. En su obra *Being a University* (2011) redonda en la necesidad de rescatar y preservar el espíritu original de la universidad, y la necesidad no sólo de aceptar estudiantes sino también de acompañarlos durante el proceso hasta que se gradúan y ayudarles a abrazar continuamente los valores de la universidad. Si esto es así es porque existen valores originales en la propia universidad.

Segundo, para quienes consideren que las competencias tienen que ver con conductas predecibles en situaciones previsibles, aquellos que defienden la educación basada en competencias tienen una respuesta: los criterios de desempeño se deben referir a resultados de desempeño exitosos, los estudiantes deben saber que lo que se espera de ellos es el logro de un resultado exitoso.

Barnett (2011), aduce que el principal interés hoy surge a partir de las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo, aspecto que entienden fundamental Hashimshony y Haina (2006), cuyas reflexiones sitúan a la universidad más en el marco de claves industriales y tecnológicas, mientras que Barnett coloca todo su foco en una perspectiva social y filosófica, es por ello por lo que Barnett se sitúa en el marco de “ser” una universidad, no el “llegar a ser”.

Las preguntas llegan, o siguen, cuando la visión de la universidad se acomoda en la reflexión socio-filosófica o industrial-tecnológica, por tanto, ¿son los profesionales que ejercen las únicas autoridades que pueden determinar cuál es la práctica adecuada? ¿Quién legitima el contenido de las prácticas? Frente a cualquier listado de competencias podríamos preguntarnos, ¿quiénes las poseen? ¿Qué hacen las competencias ante una sociedad cambiante? (Barnett, 2001).

Y hay una pregunta aún más profunda, la cual ha desaparecido prácticamente de los espacios de la universidad ¿qué constituye, entonces, el valor auténticamente genuino de la universidad?

Referencias

- Albornoz, O. (2006). *La Universidad Latinoamericana: Entre Davos y Porto Alegre*. Caracas: El Nacional.
- Barnett, R. (1997). *Towards a higher education for a new century*. London: Institute of Education, University of London.

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. London: Routledge.
- Bautista Vallejo, J. M. (2003). *Universidad y espacio europeo en la encrucijada de la calidad*. Huelva: Hergué.
- Feyerabend, P. (1979). *Science in a Free Society*. Londres: Verso.
- Gellner, E. (1979). *Spectacles and Predicaments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- González J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto – Universidad de Groningen.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation Crises*. London: Heinemann.
- Hashimshony, R. & Haina, J. (2006). Designing the university of the future. *Planning for Higher Education*, 34(2), 5-19.
- Hassan, I. (1993). Toward a Concept of Postmodernism. En Th. Docherty, *Postmodernism. A Reader* (pp. 146-156). Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Hirst, P. (Comp.) (1983). *Educational Theory and its Foundational Disciplines*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Jerez Mir, J. (1997). "La universidad en la encrucijada: universidad dual o universidad democrática y de masas". En *Revista de Educación*, núm. 314, 137-156.
- López, F. (1999). *Juan Pablo Forner y la crisis de la conciencia española en el siglo XVIII*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Liotard, J.F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Prieto, José M. (2002). Prólogo. En Levy-Leboyer, Claude, *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ramsden, P. (1996). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1982). The fear of innovation. En R. Barnes y D. Edge (Comp.), *Science in Context*. Milton Keynes: Open University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Scott, P. (1984). *The Crisis of the University*. London: Croom Helm.
- Yuen Fook, Ch. y Kaur Sidhu, G. (2013). "Promoting transformative learning through formative assessment in higher education". En *AJTLHE*, Vol. 5 (1), Jan, 1-11.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.