

# EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LOS GRADOS IMPARTIDOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UEM

Verónica Baena, Máximo Cortés, Luana Gava, Pilar López,  
Inmaculada Mateos y Eva Roperó<sup>1</sup>

*Departamentos de Empresa y Economía de la Empresa  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad Europea de Madrid*

## Resumen

En el “*Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*” desarrollado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en 2005, se establece que las instituciones deberían disponer de mecanismos formales para la aprobación, revisión periódica y control de sus programas y títulos. Asimismo, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, especifica que los títulos oficiales deberán someterse a un procedimiento de evaluación cada 6 años con el fin de mantener su acreditación. Además, la ANECA establecerá los protocolos de verificación y acreditación necesarios para la comprobación de que el plan de estudios correspondiente se está llevando a cabo de acuerdo con su proyecto inicial. Para ello, se hará un seguimiento de los títulos registrados basándose en la información pública disponible hasta el momento, que deberán someterse a la evaluación para renovar su acreditación.

Dado que la Universidad Europea de Madrid ha sido pionera en la implantación de las competencias, y en particular, su Facultad de Ciencias Sociales, resulta razonable seguir en esa línea. Esta es la idea bajo la cual se plantea este trabajo. Así pues, este artículo analiza cómo se está llevando a la práctica el efectivo aprendizaje y el desarrollo de las competencias de los alumnos de Grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Madrid. Esta evaluación nos ha permitido valorar en qué medida la puesta en marcha de los nuevos grados responde al contenido que se especificó en la memoria cuando se obtuvo la aprobación de los mismos por parte del ANECA. De ello se han derivado una serie de propuestas con las que se pretende mejorar la calidad de los grados que se ofertan en las Universidades, desde el punto de vista de las competencias, núcleo de la formación integral de los estudiantes universitarios.

## 1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de este artículo trata de responder a algunos de los objetivos que se plantearon en el Proyecto interno “Evaluación del Desarrollo de Competencias en los Grados impartidos en la Facultad de Ciencias Sociales”, el cual está financiado por la Universidad Europea en la convocatoria 2009 y que actualmente está siendo desarrollado por el propio equipo de investigación.

La idea principal que motivó este artículo surge de la oportunidad y conveniencia de realizar una verificación del grado de implementación de los programas de las

---

<sup>1</sup> Correspondencia con los autores: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Europea de Madrid, Campus Villaviciosa de Odón, Calle del Tajo, 28670. [inmaculada.mateos2@uem.es](mailto:inmaculada.mateos2@uem.es)

asignaturas que se plantearon en nuestra Facultad en los grados en Finanzas, Marketing y Dirección Comercial y Dirección y Creación de Empresas. Esta evaluación permitiría valorar si la puesta en marcha de los nuevos grados responde al contenido que se especificó en la memoria cuando se obtuvo la aprobación de los mismos por parte del ANECA. El hecho de que los grados en cuestión comenzaran en el curso académico 2008/2009 plantea la posibilidad de estudiar cómo se está llevando en la práctica el efectivo aprendizaje, así como el desarrollo de las competencias, facilitando la detección temprana de los posibles problemas, lo que permitiría tomar medidas correctivas en caso de ser necesarias.

De este modo, el principal propósito de este artículo es presentar los primeros resultados obtenidos durante el análisis realizado, lo que permite plantear una serie de propuestas. Estas acciones de mejora se podrían proponer incluso a modo de protocolo de actuación durante los primeros años de implantación de cualquier grado. Se considera que estas acciones reforzarían la calidad de los grados que se ofertan en las Universidades y facilitarían las acciones que se están emprendiendo actualmente para asegurar el cumplimiento de la normativa que rige las enseñanzas universitarias.

El artículo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, se presenta una revisión de la literatura relativa al diseño de las competencias en el ámbito universitario con el fin de remarcar su relevancia en el espacio en el que se desarrolla la actividad docente universitaria. A continuación, se muestran los resultados a los que conduce el análisis realizado, donde principalmente se trata de estudiar la relación entre las competencias diseñadas en los planes de estudio y las definidas en los programas que han implementado dichos planes. Por último, se detalla nuestra propuesta de acciones de mejora acompañadas de una serie de comentarios a modo de conclusión.

## **2. REVISIÓN DE LA LITERATURA**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) lleva aparejados cambios diversos y profundos. El principal está relacionado con las titulaciones, las cuales pasan a diseñarse de modo que permitan armonizar los títulos en toda Europa y den respuesta a las necesidades actuales y futuras tanto de los estudiantes como del mercado de trabajo. Sin embargo, otro de los cambios introducidos por el EEES es la apuesta por focalizar la atención en la formación de los estudiantes y concretamente, en su desarrollo competencial (Cano, 2008). En otras palabras, tal y como indica Gibbs (2007), los cambios a los que nos enfrentamos en la educación superior en Europa y sus importantes efectos sobre las condiciones de un mercado cada vez más competitivo, hacen necesario que las Universidades profundicen en la necesidad de conocer a su alumnado para poder adaptar sus programas formativos, así como las metodologías docentes empleadas, en los nuevos títulos de grado y posgrado (Barber, 2008; Pusztai y Szabó, 2008). Por ello, la implantación del nuevo sistema universitario exige cambiar la actual dinámica de enseñanza y aprendizaje por otra donde los estudiantes sean una parte activa, asuman responsabilidades y pasen de sujetos pasivos a ser protagonistas de su propio aprendizaje (Whitehead, 2008), quedando así preparados para los cambios que se producen en el entorno social y profesional (De Juan et al., 2008).

Tradicionalmente, la construcción del *curriculum*, la elección de los métodos didácticos y de su planificación raramente era considerada en la Universidad como algo a tener en

cuenta al elaborar el programa. Por el contrario, la mayoría de los programas se caracterizaban por un calendario de actividades docentes que normalmente no iban más allá de las explicaciones orales del profesor y prácticas. Sin embargo, la planificación de los métodos educativos y de evaluación es el núcleo duro de cualquier sistema educativo (Alfonso-Roca, 2005). De este modo, la Universidad, debe tener en cuenta que sus estudiantes no sólo necesitan conocer en profundidad los contenidos de las asignaturas que cursan sino además, es preciso que desarrollen determinadas competencias que les ayuden a desenvolverse en un entorno de trabajo cambiante, competitivo y complejo (Hunt, Eagle y Kitchen, 2004, entre otros). Por ello, los profesores universitarios no deben limitarse a la mera transmisión de conocimiento a su alumnado sino que por el contrario, han de contribuir al desarrollo competencial de sus alumnos y asegurarse de que éstos sean capaces de aplicar dichas competencias en el mundo laboral (Canzer, 1997).

Desde este planteamiento se puede considerar que una competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización. Concretamente, en palabras de Benito Echeverría (2001), la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. El primero está relacionado con la cualificación personal, pero el aprovechamiento de ésta depende del entorno estructural donde pueda desarrollarla y de los ámbitos institucionales de la formación (Alfonso-Roca, 2005). De este modo, el concepto de competencia deberemos entenderlo entonces como una doble capacidad en los alumnos: primero, capacidad para adquirir conocimientos, cuya adquisición realizará en un contexto determinado, y en segundo lugar, capacidad para aplicarlos convenientemente en contextos diferentes (Campos y Campos, 2010).

Atendiendo al modelo de competencias profesionales, buena parte de la literatura coincide en afirmar la existencia de tres niveles: las competencias básicas, las genéricas y las específicas, cuyo rango de generalidad va de lo amplio a lo particular. Las *competencias básicas* son las capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión; en ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas, muchas de las cuales son adquiridas en los niveles educativos previos (por ejemplo el uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático). Por su parte, las *competencias genéricas* son la base común de la profesión o se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. En este sentido, cabe señalar la aportación llevada a cabo en el proyecto Tuning. Desde este programa se propuso diferenciar competencias genéricas y competencias específicas. Las primeras fueron consideradas como las competencias apropiadas para la totalidad de las profesiones ejercidas por los titulados superiores. Están relacionadas con el desarrollo personal y la formación ciudadana correspondiente a la Educación Superior. Por ello, aunque requieren algunas adaptaciones para ser trabajadas en las distintas titulaciones; son un referente que facilita la tarea inicial del diseño curricular competencial (González y Wagenaar, 2003). En la Tabla 1 siguiente reproducimos un ejemplo de posibles competencias genéricas.

Tabla 1 Ejemplos de posibles Competencias Genéricas

Organizar y planificar.
Analizar y sintetizar.
Aplicar los conocimientos a la práctica.
Adaptarse a nuevas situaciones
Expresar con claridad de manera oral y escrita en la propia lengua.
Capacidad crítica y autocrítica.
Trabajar de forma cooperativa en grupo.
Capacidad de iniciativa
Capacidad de liderazgo

Fuente: Elaboración propia a partir de Espinosa y otros (2006)

Sin embargo, las *competencias específicas* tienen un marco de aplicación más reducido que las genéricas, y son propias de cada asignatura. Así pues, son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas a condiciones específicas de ejecución (Huerta, Pérez y Castellanos, 2003). En este sentido, la literatura enfatiza el especial cuidado que hay que tener en su elección, ya que todas ellas deben ser evaluadas, y por tanto, la evaluación será tanto más compleja cuanto mayor sea el número de competencias específicas (Espinosa et al., 2006).

Finalmente, ciertos autores utilizan también el concepto de *competencia de acción profesional* haciendo referencia a la integración de un conjunto de saberes necesarios para ejercer una amplia gama de actividades. En este sentido, consideran esta competencia indivisible como tal, pero compuesta por distintas dimensiones. Así pues, se han llegado a elaborar algunas taxonomías de competencias como por ejemplo, los cinco niveles de competencia definidos en el Reino Unido que van desde “la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles”, en el nivel 1, hasta “la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos”. Este último nivel requiere una autonomía personal muy importante y con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales (Yániz, 2008).

En resumen, no son muchos los trabajos que han analizado la adquisición y desarrollo de competencias por parte del alumnado universitario y los pocos que lo han hecho, se han centrado en la mayoría de los casos en titulaciones técnicas o pertenecientes al área de ciencias de la salud. Este trabajo pretende cubrir este vacío y para ello se ha llevado a cabo un estudio que pretende analizar las competencias desarrolladas en los grados de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad a la que pertenecen los autores. Para ello, en la siguiente sección se explican la metodología llevada a cabo así como los resultados obtenidos.

### **3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

Como avanzábamos al principio de este artículo, el principal propósito del mismo es presentar los primeros resultados encontrados para una parte del objeto de estudio de nuestro proyecto de investigación sobre las Competencias desarrolladas en los grados de la Facultad de Ciencias Sociales. Concretamente, los datos que presentamos se refieren exclusivamente a las asignaturas que se han impartido durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010 en esta Facultad y que, por tratarse fundamentalmente de las asignaturas obligatorias y de la formación básica comunes a los Grados en Finanzas, Marketing y Dirección Comercial y Dirección y Creación de Empresas, nos permiten obtener conclusiones para todos ellos.

En primer lugar hemos recogido la información relativa a las competencias definidas en los planes de estudio como generales para cada una de las asignaturas impartidas, organizadas por áreas. Estas competencias generales se consideran de carácter global y propio del nivel educativo superior caracterizándose por ser tanto instrumentales, como personales y sistémicas.

Esta información la hemos extraído de las fichas de las asignaturas que se presentaron en su momento en la Memoria para la solicitud de verificación de títulos universitarios oficiales y que recibieron la oportuna verificación y aprobación por parte del Consejo de Universidades. En este sentido, en el ámbito de este artículo, tomamos este Mapa de Competencias como el que debería haberse desarrollado o llevado a la práctica en los programas de las asignaturas correspondientes. Además de hacer un análisis de la información sobre las competencias planificadas en los planes de estudio por asignaturas, hemos clasificado también los datos obtenidos por áreas de conocimiento.

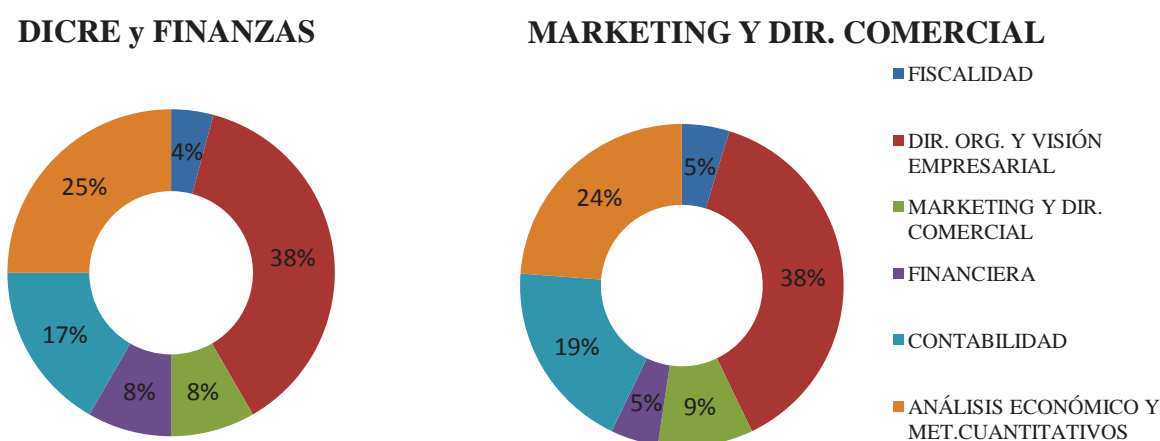
A continuación, hemos realizado la misma recogida de información en cuanto a competencias generales pero, en este caso, procedente de los programas oficiales (publicados en la página web de la Universidad), en la medida en que estos programas son la base para el desarrollo diario de las asignaturas a lo largo de su curso académico. Igualmente, en este caso, también hemos organizado los datos obtenidos por áreas de conocimiento.

Una vez recogida toda esta información inicial, hemos procedido a realizar este primer análisis de los datos cuyos resultados procedemos a presentar en este artículo.

Los grados de los que estamos hablando tienen en sus planes de estudio un número de asignaturas que oscila entre 42 y 45, dependiendo del grado. Estas asignaturas son, en su mayoría, de carácter obligatorio o de formación básica, complementadas por algunas asignaturas optativas, prácticas externas y un proyecto fin de grado. De todas estas

asignaturas, el total de las que se han impartido durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010, para los grados que estamos analizando, son 24 en el caso del los Grados en Dirección y Creación de Empresas y Grado en Finanzas y 21 en el caso del Grado en Marketing y Dirección Comercial. Las razón de esto es que, como se ha comentado antes, los grados comenzaron en el curso 2008/2009 y por ello, todavía no se han impartido todos los grados completos. Estas asignaturas se hallan repartidas, por áreas de conocimiento de forma similar, cómo se puede observar en el Gráfico 1, dado que estos dos primeros años se han impartido fundamentalmente asignaturas que son comunes a los tres grados. Éstas precisamente, han sido las asignaturas objeto de estudio en este artículo.

**Gráfico 1 Asignaturas que se han impartido en los cursos académicos 2008/2009 y 2009/2010 por áreas de conocimiento**



*Fuente: Elaboración propia*

Al estudiar las competencias que se deberían desarrollar en las asignaturas que se han estado impartiendo en los cursos analizados de acuerdo con las dos fuentes que disponemos, hemos encontrado las siguientes situaciones:

- El total de competencias recogidas en los planes de estudio, aprobados por la ANECA, es de 21.
- El total de competencias recogidas en los programas de las asignaturas es de 28.

La relación de ambas se recoge en la Tabla 2.

Como se puede observar, no hay una coincidencia en el número de competencias recogidas en los planes de estudio y los correspondientes programas de las asignaturas. A nivel global, no existen competencias previstas en los planes de estudio aprobados por ANECA que no se hayan desarrollado en los programas, sin embargo, existen

competencias adicionales previstas en los programas que no aparecían originalmente en las fichas.

**Tabla 2 Competencias planificadas/desarrolladas en las asignaturas**

<b>SEGÚN LAS FICHAS DE LOS PLANES DE ESTUDIO APROBADOS POR LA ANECA</b>	<b>SEGÚN LOS PROGRAMAS OFICIALES</b>
Anticipación	Anticipación
Auto-motivación	Auto-motivación
Capacidad de análisis	Capacidad de análisis
Capacidad de organización y planificación	Capacidad de organización y planificación
	Comprensión interpersonal
Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
	Flexibilidad
Gestión del cambio	Gestión del cambio
Gestión del tiempo	Gestión del tiempo
Habilidades comunicativas	Habilidades comunicativas
	Iniciativa
Iniciativa y espíritu emprendedor	Iniciativa y espíritu emprendedor
	Integración de la Información
Liderazgo	Liderazgo
Manejo de la interdisciplinariedad	Manejo de la interdisciplinariedad
Motivación por la Calidad	Motivación por la Calidad
Negociación	Negociación
	Orientación a clientes
Orientación a resultados	Orientación a resultados
Perseverancia	Perseverancia
Razonamiento	Razonamiento
Resolución de problemas	Resolución de problemas
Respeto a los valores éticos	Respeto a los valores éticos
Responsabilidad	Responsabilidad
Sensibilidad hacia Responsabilidad social	Sensibilidad hacia Responsabilidad social
Toma de decisiones	Toma de decisiones
	Trabajo en equipo
	Trabajo en un contexto internacional

*Fuente: Elaboración propia*

Estas discrepancias encontradas nos han llevado a profundizar en nuestro análisis de las competencias particularizándolo a cada una de las asignaturas de los Grados impartidos. Hemos procedido, por tanto, a analizar la relación entre las competencias previstas en las fichas enviadas a la ANECA y los programas desarrollados en la Facultad para cada asignatura considerada, organizando dicha información por áreas de conocimiento.



La información obtenida se refleja con detalle en la Tabla 3, destacando de forma genérica las siguientes conclusiones:

- Un 38% de los programas de los Grados reflejan en su totalidad las competencias correspondientes propuestas en las Fichas de los Planes de Estudio. Si agregamos las que reflejan un alto nivel de coincidencia, el dato se amplía hasta el 57%, lo que supone una valoración positiva teniendo en cuenta el proceso de implantación tan reciente y adaptación de los nuevos Grados.
- Un 38% de los programas presentan desajustes con las competencias previstas en las Fichas, si bien es verdad que siempre registran otras competencias sustitutivas diferentes en su denominación, pero que, en varios casos, incluso se puede interpretar que tienen connotaciones y valores similares. Este aspecto no ha sido todavía analizado en profundidad pero creemos que una nueva revisión de estos programas permitiría aliviar las diferencias de matices inicialmente encontradas.
- Un 9% de las asignaturas no presentan coincidencias con las competencias previstas en las Fichas y sus programas. Este gap, que es el más problemático, quizá se deba al proceso de implantación y adaptación de los grados al que ya se ha aludido, así como la creación de nuevas materias o el cambio de enfoque de algunas de ellas en su traslación de los planes antiguos a los nuevos formatos.

Por tanto, ateniéndonos a estos últimos datos, y teniendo en cuenta la próxima apertura del 2º ciclo de grados, será conveniente (como nos consta que ya se está haciendo), reforzar la revisión de las fichas para una correcta adecuación a las mismas, con objeto de subsanar y evitar estas discrepancias, dentro del lógico proceso de mejora continua, que permita implantar un sistema de enseñanza en nuestros grados que sea impecable y de referencia.



**Tabla 3 Comparación entre las Competencias previstas en Planes de Estudio y Programas**

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Nº asignaturas impartidas	TODAS <sup>1</sup>	≥ 50% <sup>2</sup>	20% < ≤ 50% <sup>3</sup>	< 20% <sup>4</sup>	NINGUNA <sup>5</sup>
FISCALIDAD	1	-	-	100%	-	-
DIR. ORG. Y VISIÓN EMPRESARIAL	8-9	22-25%	25%	40-45%	-	11-12%
MARKETING Y DIR. COMERCIAL	2	100%	-	-	-	-
FINANCIERA	1-2	-	100%	-	-	-
CONTABILIDAD	4	50%	-	50%	-	-
ANÁLISIS EC. Y MET. CUANTITATIVOS	5-6	33-40%	16-20%	-	20-30%	16-20%
<b>TOTAL GRADO</b>	<b>21-24</b>	<b>33-38%</b>	<b>16-19%</b>	<b>30%</b>	<b>5-8%</b>	<b>8-9%</b>

1 Porcentaje de asignaturas de este área/grado en las que en los programas se trabajan todas las competencias planificadas en los planes de estudio aprobados por la ANECA.

2 Porcentaje de asignaturas de este área/grado en las que en los programas se trabajan el 50% o más de las competencias planificadas en los planes de estudio aprobados por la ANECA.

3 Porcentaje de asignaturas de este área/grado en las que en los programas se trabajan entre el 20 y 50% de las competencias planificadas en los planes de estudio aprobados por la ANECA.

4 Porcentaje de asignaturas de esta área/grado en las que en los programas se trabajan menos de 20% de las competencias planificadas en los planes de estudio aprobados por la ANECA.

5 Porcentaje de asignaturas de esta área/grado en las que en los programas no se ha desarrollado ninguna de las competencias planificadas en los planes de estudio aprobados por la ANECA.

*Fuente: Elaboración propia*

#### **4. ACCIONES DE MEJORA Y CONCLUSIONES**

Como ya se ha comentado, este grupo de investigación tuvo su origen en el interés por la mejora continua de la calidad de los grados y por asegurarse del cumplimiento de los criterios especificado en las memorias de desarrollo de los nuevos grados. Este mismo interés se ha manifestado en todas las Facultades ya que éstas tienen que enfrentarse a una auditoría por parte de la ANECA en menos de seis años que tratará de asegurar que las memorias aprobadas se cumplen. En concreto, el tema que tratamos en este artículo es sobre el desarrollo adecuado de las competencias transversales que aparecen en las memorias de los grados.

El principal resultado que hemos observado al comparar las competencias generales que aparecen en los programas de las asignaturas y las que aparecen en las memorias de los grados es que existen algunas diferencias entre las mismas. En concreto, en los

programas se pretenden desarrollar más competencias que las que se describían en las memorias, además de haber diferencias de nomenclatura y en áreas de conocimiento,

A raíz de estos resultados, las acciones de mejora que se están implementando en la Facultad de Ciencias Sociales son las siguientes:

1. Publicación de las memorias de los grados para su consulta por los profesores. Aprovechando la existencia de un lugar común en Campus Virtual para compartir la información de la Facultad, se ha publicado la memoria de los grados para que los profesores puedan consultarlo antes de realizar el programa. Esto permite que no se pierda la información y que nuevos profesores puedan acceder a ella. En el caso de las competencias generales, tema de este artículo, esto permitirá evitar diferencias en las denominaciones de las mismas y que en cada una de las áreas de conocimiento se cubran las competencias detalladas en la memoria.
2. Realización de talleres para la preparación de los programas. Los profesores se reunirán por asignaturas, para realizar el programa conjuntamente, con la ayuda de los coordinadores académicos, para asegurar así la calidad del mismo y su adecuación a la memoria de los grados.
3. Coordinación de las asignaturas de una misma área para asegurar el desarrollo de las competencias generales propuestas. Además de coordinarse por asignaturas, también se realizará una coordinación de profesores por áreas de conocimiento. De esta forma, se proyectará el itinerario competencial que se realizará en las asignaturas de la misma área. Así, no solo se cubrirán todas las competencias generales que aparecen en la memoria, sino que también se planificará cómo van a desarrollarse a través de todas las asignaturas.
4. Acciones formativas para el desarrollo y evaluación de competencias. Desde hace varios cursos, los profesores asisten a cursos de formación acerca del desarrollo y evaluación de competencias. Esta oferta de cursos de formación ha sido fortalecida a partir de este curso académico para asegurar la preparación de todos los profesores en la formación por competencias.

De esta forma, se pretende mejorar la calidad de los grados desde el punto de vista de las competencias, núcleo de la formación integral de los estudiantes de universidad.

## **5. BIBLIOGRAFÍA**

Alfonso-Roca, M. T. (2005) “El aprendizaje de la Medicina en la universidad de Castilla la Mancha. Una experiencia educativa basada en el aprendizaje de las competencias profesionales”, *Educación Médica*, Vol. 8, nº 2, 8-12

Barber, M. (2008) “A formula for great teaching”, *Times Educational Supplement*; Vol. 48, pgs. 19-29.

Campos, E. y Campos, E. (2010) “¿Competencias básicas?”, *Espiral-Cuadernos del Profesorado*, Vol. 5.

Cano, M. E. (2008) “La evaluación por competencias en la educación superior”, Universitat de Barcelona. Disponible en Web: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>. Última fecha de acceso: 30 de junio de 2010

Canzer, B. (1997). “Marketing education on the internet: a world wide web based introductory marketing course design for the virtual-u project in distance education at Simon Fraser University” *Journal of Marketing Education*, Vol. 23, nº. 1, pgs. 56-65.

De Juan, M. D., González, E., Parra, J. F., Kanther, A. y Sarabia, F. J. (2008) “Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiantes universitario de marketing”, Presentado en el XX Encuentro de Profesores Universitario de Marketing, Gran Canarias, 17-19 de septiembre de 2008.

Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, pp. 35-55.

Espinosa, J., Jiménez, J., Olabe, M. Y Basogain, Y. (2006) “Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES” Universidad del País Vasco. Disponible en Web: <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/p216.pdf>. Última fecha de acceso: 30 de junio de 2010

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en Web: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>. Última fecha de acceso: 30 de junio de 2010

Gibbs, P. (2007), “Editorial”, *Journal of Business Research*, Vol. 60, nº 9, pgs. 925-926.

Huerta, J., Pérez, I. y Castellanos A. (2003) “Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales”. Universidad de Jalisco. Disponible en Web: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>. Última fecha de acceso: 30 de junio de 2010

Hunt, L., Eagle, L., y Tchen, P (2004). “Balancing marketing education and information technology: Matching needs or needing a better match?”, *Journal of Marketing Education*, Vol. 26, nº. 1, pgs.75-88.

Pusztai, G. y Szabó, P. C. “The Bologna process as a Trojan horse”, *European Education*, Vol. 40, nº 2, pgs. 85-103.

Yániz, C. (2008) “Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado”, *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 1.