

23

DINÁMICA DE LOS COMPONENTES DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

DYNAMICS OF THE COMPONENTS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE TRAINING OF COMPETENCES IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Eudaldo Enrique Espinoza Freire¹

E-mail: eespinoza@utmachala.edu.ec

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5716-1735>

¹Universidad Técnica de Machala. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Espinoza Freire, E. E. (2020). Dinámica de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de competencias en el ámbito universitario. *Revista Conrado*, 16(72), 171-177.

RESUMEN

La idea de un aprendizaje basado en competencias supone que éstas han de constituir el hilo conductor de los elementos del currículo. De modo que los diferentes aspectos de cada una de las competencias, deben estar presentes y ligados a cada componente del proceso enseñanza-aprendizaje; tanto a objetivos, contenidos y métodos, mediante una metodología interdisciplinar. En el presente artículo se realiza una aproximación epistemológica acerca de la dinámica que en la práctica pedagógica universitaria debe existir entre esos elementos. En la actual sociedad del conocimiento, se necesitan ciudadanos con iniciativa para tomar decisiones y actuar consecuentemente. Para lograr este objetivo, en el contexto de la enseñanza universitaria, se precisa desarrollar competencias que conduzcan a la formación integral de los discentes.

Palabras clave:

Componentes de la enseñanza-aprendizaje, competencias, educación universitaria.

ABSTRACT

The idea of a learning based on competitions supposes that these must constitute the conductive thread of the elements of the curriculum. So the different aspects of each one of the competitions, they should be present and bound to each component of the process teaching-learning; so much to objectives, contents and methods, by means of a methodology inter disciplining. Presently article is carried out an approach epistemological about the dynamics that should exist among those elements in the practice pedagogic university student. In the current society of the knowledge, citizens are needed with initiative to make decisions and to act consequently. To achieve this objective, in the context of the university teaching, he/she is necessary to develop competitions that lead to the integral formation of the students.

Keywords:

Components of the teaching-learning, competitions, university education.

INTRODUCCIÓN

En la época actual, la sociedad globalizada avanza de forma vertiginosa y se rige por una alta competitividad y una compleja tecnología, aspectos en constante transformación. En este contexto, no es extraño que el éxito esté condicionado por la calidad del producto o servicio, por el talento de las personas, por la habilidad de interrelación con el entorno, y por la capacidad de innovación y creatividad de los individuos y empresas.

En tales circunstancias, resulta fundamental que la educación que se brinda en el nivel universitario apueste por la formación integral de los discentes desarrollando en su práctica pedagógica un enfoque basado en competencias, que sintonice los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que impacte en el rol que ejerce el docente y el estudiante, siguiendo la dinámica funcional entre objetivos, métodos y contenidos, como ejes o componentes esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta forma, la enseñanza universitaria basada en competencias contribuye a la recontextualización de los procesos de aprendizaje en la educación formal reactivando la pertinencia social en la formación de los profesionales.

Este enfoque sugiere un tipo de enseñanza caracterizada por el trabajo colaborativo, actividades prácticas y evaluaciones que buscan la aplicación del saber. Con él se avanza hacia la formación de una ciudadanía crítica y de profesionales competentes (Cejas, Navío & Barroso, 2016). Así, se puede disminuir la brecha entre las competencias de un egresado y las demandas de un mundo competitivo y cambiante, y a la vez eliminar las barreras entre educación, vida cotidiana y el trabajo, ya que se establece un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. En este sentido, diversos autores consideran que su principal ventaja está en la aplicación de los saberes, formando profesionales capaces de resolver problemas en un contexto real (Cázares & Cuevas de la Garza, 2016).

DESARROLLO

Una competencia es un saber hacer complejo, que se manifiesta en la actuación efectiva sobre una situación problemática, para cuya solución se movilizan íntegramente diferentes habilidades, conocimientos y actitudes (Cejas, et al., 2016). También se define la competencia como un buen desempeño en contextos complejos y auténticos, en la medida que se integran y activan conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. Hoy

en día, se comprende que las competencias involucran, además, desempeños cognitivos y no sólo conductuales y que, para poder configurarlos es necesario utilizar metodologías constructivistas del aprendizaje (Espinoza, Rivera & Tinoco, 2016).

La introducción de las competencias básicas implica que éstas se constituyan en el eje que da sentido y articula el resto de los elementos curriculares. En este sentido Jurado (2009), propone superar las perspectivas academicistas y operacionalistas –en las que el aprendiz repite la información o hace las cosas tal y como se le ha enseñado– con una perspectiva multidimensional, que ***“supone romper con los compartimentos curriculares para apuntar hacia la transversalidad”*** (p. 347), de manera que el alumnado se pregunte constantemente por el sentido de lo que aprende, trascendiendo los espacios y tiempos escolares.

En el ámbito educativo existen varias concepciones de competencia, la competencia, para López, Benedito & León (2016), representa una evidencia objetiva, definible y mensurable del conocimiento y dominio que se tiene de determinados saberes-hacer, en la que se muestra el grado de habilidades y destrezas para llevar a cabo todo tipo de actuaciones intelectuales, cognoscitivas y profesionales con eficacia. Implica un dominio y aplicación, tanto consciente como efectiva del conocimiento significativo que se tiene de una materia o asunto, lo cual se produce con habilidad, destreza, pericia y hasta con maestría, y sólo se pone de manifiesto en el ejercicio de la actividad práctica correspondiente. Es, pues, un saber hacer las cosas bien con conocimiento, propiedad y eficacia.

También se define competencia como la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizandolos propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida. Se entienden las competencias como conductas: “capacidad de cumplir una tarea determinada”; y la competencia como función: ***“sistema de conocimientos conceptuales y procedurales organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una familia de situaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz”***. (Salazar & Tobón, 2018, p. 6)

Desde una perspectiva profesional, competencia es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. En esta definición destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable. Desde esta perspectiva sólo

se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba (Montserrat & Miguel, 2017).

Obsérvese la naturaleza compleja del concepto de competencia que implica a la vez saberes, saberes procedimentales, saber contextualizarlos y resolverlos de acuerdo con determinados referentes.

Algunas concepciones relativas a las competencias se están extendiendo y afianzando en el consenso entre expertos, al considerar que estas van más allá de las habilidades cognitivas y de las motrices, implican un tipo de conducta duradera a lo largo del tiempo, se relacionan con niveles superiores de actuación laboral u ocupacional y se consideran como generalizables entre diversas situaciones, siendo sólo las más básicas las que pueden ser independientes de los contextos, mientras que otras, como se puede particularizar en la Figura 1, sostienen que son de naturaleza compleja (1); de naturaleza conductual (2); dinámicas (3); contextuales (4).

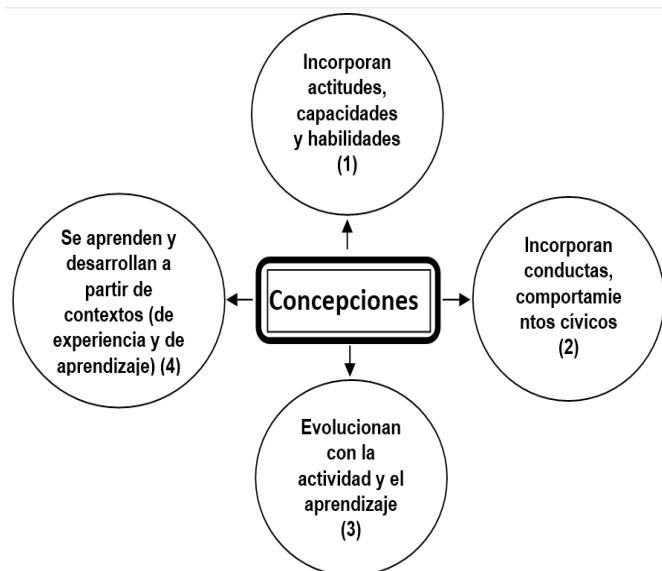


Figura 1. Particularidades de concepciones relativas a las competencias educativas.

La noción de competencia integra múltiples funciones:

- a) Cognitiva, que involucra adquirir y usar el conocimiento para solucionar problemas de la vida real.
- b) Técnica, que implica habilidades o puesta en práctica de procedimientos.
- c) Integradora, al relacionar conocimiento básico y aplicado.
- d) Relacional, a través de una comunicación efectiva.
- e) Afectivo-moral, como es el caso del respeto ante una persona o situación.

Desde un enfoque contextualista, las competencias son vistas como un saber actuar en contexto. Esto quiere

decir que es un saber que no se limita a una situación particular, por el contrario, se espera que sea transferible a distintas actividades y ámbitos (García, et al., 2008). El objetivo es que estas se conviertan en auténticas herramientas para pensar y actuar en el mundo personal, profesional, ciudadano y social.

Ellas, entonces, presentan características distinguibles: se basan en un contexto, son de carácter disciplinario, se enfocan en el logro de un desempeño idóneo orientando a la acción, buscan resolver problemas en distintas situaciones, son evaluables y abordan una habilidad integral a través de la movilización de recursos personales y del contexto, que incluye procesos mentales, ambientales, interpersonales y culturales. Además, tienen atributos distinguibles, como: su carácter integrador, la posibilidad de transferencia y dinamismo (Pinto, Cortés & Alfaro, 2017).

La complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje revela que no se puede enseñar de modo directo, sino que se trata de promover el desarrollo en el alumnado, que habrá de adquirirlas con la práctica y la ayuda docente. *“A la escuela le compromete, propiciar condiciones para que sus participantes (estudiantes, docentes, directivos y padres) vivencien el asombro de conocer y construyan la actitud ética y volitiva que ello implica”* (Jurado, 2009, p. 348)

En sentido estricto, no se enseñan o aprende competencias, sino que se desarrollan capacidades que hacen, a quien realiza determinadas tareas, ser más competente. Su adquisición es, por ello, gradual, teniendo como consecuencia que su evaluación siempre resulta parcial y nunca directamente evaluable. Lo que se puede evaluar son aspectos en los que se desglosa de una forma más concreta.

Oliveros distingue entre el desarrollo de competencias, asociado a la formación en el puesto de trabajo, y la formación en ellas como tal, ligada a la enseñanza en el aula, precisamente a partir de que en la última no se ejercitan en su totalidad, sino aspectos o componentes de la misma (Oliveros, 2006). En su aprendizaje como ya hemos dicho, lo que se aprende en realidad es el saber realizar diversas acciones que integradas y puestas en práctica en diversos contextos la configuran. La evaluación de las mismas, por tanto, no se realiza sobre los contenidos aprendidos, sino sobre la capacidad para utilizar los aprendizajes en distintas situaciones. De ahí que evaluarlas sea *“evaluar sistemas de reflexión y acción”*. (Viso, 2010, p. 148)

Las competencias se pueden clasificar por tipos o dimensiones, según su alcance y resultados en (1) cognitivas, propias del proceso enseñanza-aprendizaje y genéricas; (2) axiológicas; (3) técnicas o tecnológicas; (4)

personales; (5) culturales y artísticas (Figura 2). La participación de estas competencias en la formación integral de los discentes es proporcionalmente variable, pero siempre, se privilegian aquellas que se construyen directamente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

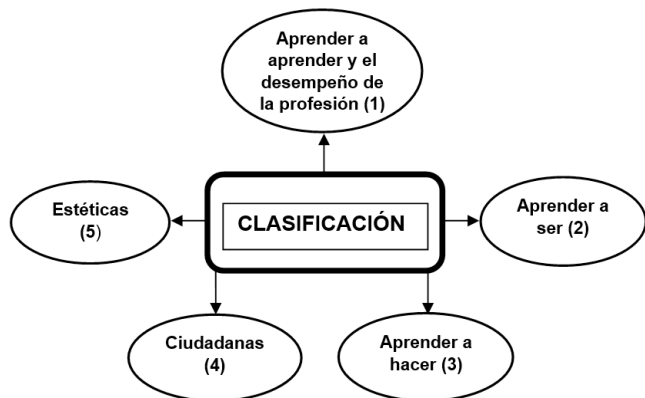


Figura 2. Clasificación de las competencias educativas según su alcance y resultados.

Las competencias han de estar en íntima relación con los objetivos (categoría rectora del proceso docente-educativo), contenidos, y métodos como se muestra a continuación en la Figura 3.

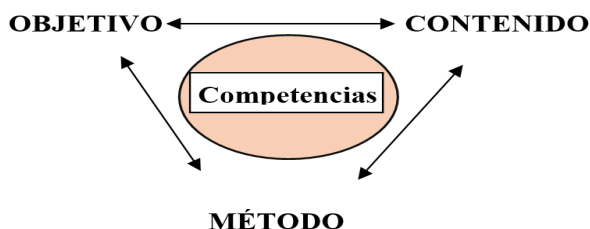


Figura 3. Dinámica de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje y las competencias educativas.

Por ello, es lógico pensar que para que exista una coherencia interna, tanto en la planificación de las competencias a desarrollar como en su implementación y desarrollo real en el aula, se han de tener muy claros los componentes mencionados, o sea, los aspectos o metas que se quieren alcanzar, lo que se quiere trabajar en la clase y cómo, o sea, las vías para hacerlo.

Así, en cada clase sería conveniente definir los objetivos y contenidos que se quieren desarrollar para cada competencia, siendo conscientes de que dichos contenidos condicionarán el modo (el método) de desarrollar toda la clase. He aquí la dinámica existente entre los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje y las competencias educativas a formar en los discentes.

Partiendo de lo anterior, la planificación de las clases debe incluir:

1. Aspectos a desarrollar de cada competencia.

Esto manifiesta la necesidad de intentar trabajar cada competencia gradualmente, atendiendo a los aspectos mencionados en cada unidad didáctica.

2. Objetivos y competencias

Dado el planteamiento interdisciplinar que subyace al desarrollo de las competencias, cada objetivo se relacionará con más de una competencia, debiendo estar presentes en el conjunto de los objetivos. La competencia afín a la materia que se programe se encontrará, como es lógico, presente en todos los objetivos.

3. Contenidos y competencias

El concepto de competencia asume e integra tanto el 'saber' como el 'saber hacer', por lo que, en principio, no tendría por qué ser necesario desglosar los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque tampoco lo impediría.

4. Actividades y competencias

La forma de plantear las actividades ha de ser más integradora para poder articular contenidos de varias materias a través de la resolución de problemas en diferentes situaciones o contextos, bien sean reales o simulados. Este planteamiento ayuda a perfilar mejor la distinción entre actividades y ejercicios y tareas, frontera muy difusa a lo largo de los últimos años (Valencia, et al., 2016). Los ejercicios suelen emplearse más bien para el logro de determinadas destrezas a través de la repetición, sin tener en cuenta contextos, ni una necesaria relación entre unos y otros. Las actividades de las que hablamos tienen que tener un carácter más abarcador, pudiendo hablar de macroactividades a partir de las cuales se organicen diferentes tareas.

Algunos autores destacan la importancia que cobran las tareas con la enseñanza por competencias (Fernández Ríos, 2010; Rodríguez, Armengol & Meneses, 2017). Las tareas pueden plantearse interrelacionadas de manera que cobren sentido a través de la macroactividad de la que forman parte. En cada una de ellas pueden trabajarse diferentes competencias. Si se quiere que el alumno desarrolle la creatividad y la imaginación para resolver problemas nuevos, no podemos plantear las actividades de siempre y 'añadirles' competencias. Puede resultar interesante incorporar actividades no convencionales.

Moya Otero afirma que la estructura de tareas, y el contexto en el que se desarrollan, se convierten en el centro

de atención. *“Las tareas –escribe– configuran situaciones-problema que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares; de manera que son “microcontextos de aprendizaje”.* (Moya, 2008, p. 73)

Un ejemplo de metodología que puede enlazar perfectamente con este planteamiento es el Método de Proyectos (Jurado, 2009), aunque lo adecuado sería combinar diferentes métodos adaptados a cada nuevo contexto o situación.

5. Temporalización, metodología y recursos

Estos tres elementos sufren obviamente un cambio importante con la incorporación de las competencias. Lógicamente estarán los tres ligados y exigirán a partir de este momento mayor flexibilidad. Al tener que articular y trabajar todas las competencias desde cada una de las materias, se facilita una mayor conexión también entre los diferentes contenidos, lo que favorece metodologías y recursos más interdisciplinarios. En la aplicación de la tarea deben intervenir el mayor número de disciplinas posible.

Teniendo en cuenta las competencias, los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje deben incluir (figura 4):

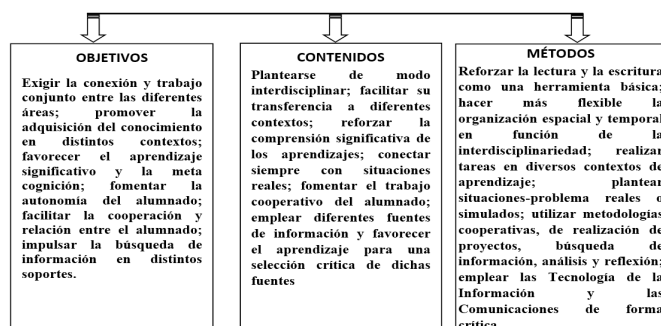


Figura 4. Aspectos que deben incluir los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje en correspondencia con las competencias educativa.

La inclusión de las competencias tiene repercusión, como hemos visto, en los diferentes elementos del currículo y, por consiguiente, exige una nueva forma de plantear las programaciones. Con el tiempo, sería deseable que también provocara un cambio en la organización de los espacios y tiempos en los centros escolares. Pero, entre todos los cambios, el que parece más importante es el metodológico, atendiendo a dos vertientes que se encuentran en íntima interrelación:

1. La metodología de aula, de manera que las actividades estén interrelacionadas, sirviendo de conexión entre las diferentes materias. Esto se hace imprescindible por el propio concepto de competencia. Ferreiro destaca que *“el concepto de competencia y el del enfoque basado en*

competencia, son por su naturaleza, constructos integradores, holísticos” (Ferreiro, 2011, p. 12). Las competencias se ejercitan y desarrollan resolviendo problemas en diversas situaciones, lo que hace imposible la separación entre las distintas disciplinas y contenidos. Habrían de establecerse puentes y actividades interdisciplinarios que evitaran la desconexión entre distintos contenidos como si fueran compartimentos estancos.

La inclusión de las competencias exige un planteamiento diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando la *“práctica docente hacia esa concepción integrada, aplicada y contextualizada del aprendizaje... buscando la interrelación de conocimientos, la movilización de los saberes, la reflexión crítica sobre lo aprendido, la apertura de nuevos caminos hacia el saber”* (Tiana, 2011, p.72). Este cambio en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje ha de fomentar una mayor interdisciplinariedad. Fernández Ríos (2010), destaca que el aprendizaje interdisciplinar promueve tanto en estudiantes como en profesores *“la capacidad para reconocer, evaluar y poner en práctica perspectivas teórico-metodológicas múltiples para solucionar mejor los problemas”.* (p. 161)

Es interesante tener en cuenta la propuesta de Paz para la educación del futuro, en la que, apuesta por un cambio en la forma de conocimiento, dejando de lado las informaciones o datos aislados, para tener en cuenta el contexto, lo global (relación entre el todo y las partes), lo multidimensional y lo complejo (Paz, 2018).

Rodríguez, et al. (2017), destacan la necesidad de coherencia interna entre una teoría, la metodología empleada y el método aplicado, añadiendo que, para poder realizar un trabajo por competencias en el aula, se hace preciso como condición necesaria las competencias profesionales del maestro.

2. La metodología fuera del aula es tanto la fase previa como posterior a las clases. Si quieren ser capaces de abordar unas actividades interdisciplinarias que faciliten el desarrollo de las competencias en el alumnado, los docentes necesitarán, cada vez más, trabajar de modo cooperativo con otros docentes –sean tutores o especialistas. Los docentes tendrán que empezar a colaborar estrechamente y fomentar el trabajo en equipo.

La creación de grupos de trabajo exige necesariamente una reorganización del tiempo y, como sugieren Tiana (2011), quizá cierto cambio estructural en la organización de los centros escolares. La propuesta del desarrollo de competencias básicas desde una perspectiva interdisciplinar así lo exige –tanto en la práctica, como también en el planteamiento teórico– si realmente se quiere mejorar

la enseñanza y el aprendizaje, y no solo llamar de otra manera a la práctica de siempre.

CONCLUSIONES

En el presente artículo se ha realizado una aproximación epistemológica a la dinámica de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje con respecto a la formación de competencias educativas en la educación universitaria.

Ha quedado evidenciado que las demandas de los tiempos que corren son cada vez mayores en cuanto a conocimientos y desempeños en general de los profesionales que se forman en las universidades. Esto ha exigido un cambio de enfoque en el contexto de este nivel de enseñanza, cuya mirada y discusión ha estado puesta en cómo avanzar desde una educación teórica, basada en contenidos netamente declarativos, a una formación que incorpore el entrenamiento práctico y el desarrollo de competencias transversales a las distintas carreras.

Se trata pues, de formar en habilidades y capacidades que preparen a los discentes para adaptarse a las nuevas circunstancias, emprender iniciativas y tomar decisiones en función de las transformaciones, teniendo por base conocimientos y competencias.

De esta manera, se espera formar a los futuros profesionales, no sólo en contenidos teóricos, sino también en los procedimientos y actitudes que requerirán una vez que se inserten al mundo laboral, viéndose enfrentados a los requerimientos del mundo real a través de actividades académicas valoradas también fuera de las aulas. Es a lo que se le llama competencias genéricas, además de las sistémicas e interpersonales.

Hoy en día es bien visto hablar de competencias en el ámbito universitario, a pesar de que no faltan los detractores, críticos y pesimistas respecto al asunto.

La adopción de la educación basada en competencias exige, por una parte, de una revisión profunda de las finalidades de formación profesional y la aplicación del conocimiento para resolver problemas, reconociendo la necesidad de considerar la visión de los empleadores y de los titulados. Por otra parte, requiere mayor preparación metodológica y dedicación por parte del profesorado, de la puesta en práctica del sentido cooperativo e interdisciplinar de la enseñanza para desarrollar el proceso dentro y fuera del aula, así como algunos cambios institucionales en cuanto a organización y estilos de trabajo, así como de la debida planificación y calidad de la clases teniendo en cuenta que las competencias ocupan un lugar central y en torno a ellas deben girar los diferentes elementos objetivos y subjetivos del proceso enseñanza-aprendizaje,

estrechamente vinculadas con los componentes del mismo, entiéndase los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza.

Lo anterior significa que este enfoque requiere que las competencias sean el núcleo o eje en torno al cual se planteen objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación, sirviendo como nexo de unión entre todos ellos. Dicho enfoque supone, por tanto, una modificación sustancial en la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cázares, L., & Cuevas de la Garza, J. (2016). Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado. *Trillas*.
- Cejas, R., Navío, A., & Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119.
- Espinoza, E., Rivera, A., & Tinoco, N. (2016). Formación de competencias investigativas en los estudiantes universitarios. *Atenas*, 1(33), 18-31.
- Fernández-Ríos, L. (2010). Interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento: ¿Más allá de Bolonia? *Innovación educativa*, 20, 157-166.
- Ferreiro, R. F. (2011). Tres vértices del triángulo de las Competencias Didácticas: Teoría, Metodología y Método. *Revista Complutense de Educación*, 22(1), 11-23.
- García, C., Loredó, J., Luna, E. & Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3).
- Jurado, F. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354.
- López, C., Benedito, V., & León, M. J. (2016). El Enfoque de Competencias en la Formación Universitaria y su Impacto en la Evaluación: La Perspectiva de un Grupo de Profesionales Expertos en Pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22.
- Montserrat, C., & Miguel M. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20(2), 113-135.

- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Revista Currículum*, 21, 57-78.
- Oliveros, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 101-118.
- Paz, E. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82.
- Pinto, A., Cortés, O., & Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (51), 37-51.
- Rodríguez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Salazar, E., & Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17-30.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., & Chávez, J. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente. UNESCO.
- Viso, J. (2010). Qué son las competencias. Vol. 1. EOS.