

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UPV/EHU

www.ehu.eus

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO/EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA (UPV/EHU)

VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES Y EMPLEABILIDAD

DIRECCIÓN DE PRÁCTICAS Y EMPLEABILIDAD

Equipo de trabajo: Uranga Iturrioz, Maria José (Coord.); Cruz Iglesias, Esther; Eizagirre Sagardia, Ana Isabel; Gil Molina, Pilar; Losada Iglesias, Daniel; Ruiz de Gauna Bahillo, Pilar

Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2019

Depósito legal: BI-1262-19

CATÁLOGO DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA UPV/EHU

MAYO 2019

ÍNDICE

1	Introducción	5
2	Competencias Transversales	11
2.1	<i>Autonomía y Autorregulación</i>	13
2.2	<i>Compromiso Social</i>	16
2.3	<i>Comunicación y Plurilingüismo</i>	19
2.4	<i>Ética y Responsabilidad Profesional</i>	22
2.5	<i>Gestión de la Información y Ciudadanía Digital</i>	25
2.6	<i>Innovación y Emprendizaje</i>	28
2.7	<i>Pensamiento Crítico</i>	31
2.8	<i>Trabajo en Equipo</i>	34
3	Referencias	37

1. INTRODUCCIÓN



Las universidades, a partir de la declaración de Bolonia en 1999 y de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2006, han llevado adelante un replanteamiento de su papel en relación al conocimiento, a la sociedad, al mundo profesional y a sus alianzas con otras universidades, para dar respuesta a las necesidades de un mundo cambiante, incierto y complejo, que exige de las personas en formación un proceso transformacional, necesario para vivir en esta sociedad del conocimiento y de cambio globalizado del Siglo XXI (Hargreaves, 2003).

Este proceso implica especificar en el *currículum*, además de las competencias científico-técnicas, las competencias transversales que ha de adquirir el alumnado para afrontar los retos de un mundo globalizado en el que dominan las tecnologías, la sobreinformación y en el que también hay que enfrentarse a retos sociales tales como: el crecimiento económico, la sostenibilidad socio-ambiental y la prosperidad basada en la equidad social (Rekalde y Bujan, 2014).

En este Catálogo, se entienden las competencias como aquellas acciones que llevan a cabo las personas cuando se enfrentan a una situación o tarea compleja. Estas acciones son el resultado de la movilización e integración de una serie de conocimientos científico-técnicos, actitudes, valores, estrategias y experiencias previamente adquiridos en diversos procesos de aprendizaje. El desarrollo de estas competencias requiere de entrenamiento, lo que implica que el alumnado tiene que trabajarlas en distintas asignaturas y contextos de aprendizaje a lo largo del *currículum*. De esta manera, desarrolla la capacidad para gestionar tareas cada vez más complejas, progresando en el dominio de la competencia.

La puesta en marcha de los planes de estudio basados en competencias se inició en la UPV/EHU en el 2010, año en el que se promueven también distintas iniciativas con el objetivo de apoyar a los Centros en el desarrollo y la innovación curricular. A partir de dichas iniciativas, en las Escuelas y Facultades se ha reflexionado y se llegado a acuerdos en cuanto a la formulación, la distribución en las asignaturas, el desarrollo y la evaluación de las competencias transversales en las diversas titulaciones.

En esta misma línea, y con el objetivo de seguir impulsando en los Grados y Posgrados el desarrollo de las competencias transversales vinculadas a la empleabilidad, la UPV/EHU se ha propuesto definir un Catálogo de Competencias Transversales comunes para todo el alumnado.

Este Catálogo es fruto de un proceso colaborativo, en el que han participado coordinadoras y coordinadores de las titulaciones de Grado de las distintas áreas de conocimiento, miembros de las Comisiones Académicas de Másteres y representantes de Programas de Doctorado. La Dirección de Prácticas y Empleabilidad agradece a todas estas personas sus valiosas aportaciones, gracias a las cuales ha sido posible elaborar este Catálogo.

El trabajo ha tenido también como guías de orientación tres documentos de gran relevancia para la formación. Por un lado, el documento elaborado por la CRUE (2011), sobre la sostenibilidad en el *currículum*, que incide en la responsabilidad social de las universidades en formar personas participativas y proactivas que sean capaces de tomar decisiones responsables, adquirir conciencia de los desafíos que plantea la globalización y promover el respeto a la diversidad y la cultura de la paz. Por otro lado, el Plan Estratégico de la UPV/EHU 2018-2021, que apuesta por fomentar la excelencia en la formación desde un modelo educativo propio (IKD). Este Plan Estratégico incorpora, entre otros aspectos, la formación en competencias transversales y la excelencia basada en la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a las minorías, la promoción de los valores democráticos, y la conducta ética en la investigación. Y, por último, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU (2015) donde se plantean 17 objetivos con metas que abarcan de manera integrada las esferas económica, social y ambiental, y donde se incluyen, entre otros aspectos, la educación, la igualdad de género y la defensa del medio ambiente.

Este Catálogo toma como base cinco dominios competenciales formulados en el Informe de la III Conferencia de Educación Superior de la región Asia-Pacífico de la Unesco (2016):

Las *Habilidades interpersonales*, relacionadas con la capacidad para utilizar los conocimientos y habilidades comunicativas con la finalidad de lograr una buena interacción con otras personas. Integra competencias tales como: la comunicación, el trabajo en equipo, la colaboración, el liderazgo y la empatía.

Las *Habilidades intrapersonales*, relacionadas con la capacidad introspectiva que permite a las personas conocer sus debilidades y potencialidades para construir una percepción precisa sobre sí mismas. Este conocimiento es utilizado para tomar decisiones adecuadas y autorregularse. Tiene que ver con competencias como: el autocontrol, la autonomía y la motivación.

El *Pensamiento crítico e innovador*, relacionado con la capacidad de valorar de forma crítica la información o los conocimientos existentes para comprender y adaptarse a situaciones diversas. Integra competencias tales como: la reflexión, el análisis sistemático, la toma de decisiones razonada, la creatividad y el emprendizaje.

La *Ciudadanía global*, relacionada con la capacidad de enfrentarse a los desafíos que surgen de procesos interconectados, y que necesitan de una formación que posibilite vivir dentro de una perspectiva más amplia y global. Integra diversas competencias relacionadas con: la tolerancia, la apertura, la responsabilidad, el respeto a la diversidad, la ética, la perspectiva intercultural, la participación democrática, el respeto al medio ambiente y el sentido de pertenencia.

La *Alfabetización mediática e informacional*, relacionada con la capacidad de utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la gestión de la información digital y de los contenidos multimedia de forma crítica y ética. Integra competencias tales como: la búsqueda, el almacenamiento, la transformación y la compartición de la información.

A partir de estos dominios, se propone un conjunto de ocho competencias (ver Figura 1) deseables para todo el alumnado de Grado y de Postgrado de la UPV/EHU, denominadas de la siguiente manera: *Autonomía y Autorregulación; Compromiso Social; Comunicación y Plurilingüismo; Ética y Responsabilidad Profesional; Gestión de la Información y Ciudadanía Digital; Innovación y Emprendizaje; Pensamiento Crítico; y, Trabajo en Equipo.*

La función del Catálogo es orientativa. En este sentido, se considera un documento de contraste que puede servir a las y los responsables de Centros y titulaciones para seguir avanzando en la concreción de sus competencias transversales y posteriormente, trabajarlas y evaluarlas.

Se recomienda que estas competencias, que son de carácter general para todos los modelos formativos, sean adaptadas y contextualizadas en cada Grado y Posgrado, teniendo en cuenta que requieren de una gradación de acuerdo al área de estudio, a las salidas profesionales, al perfil de egreso y a las condiciones particulares de la titulación y/o del Centro.

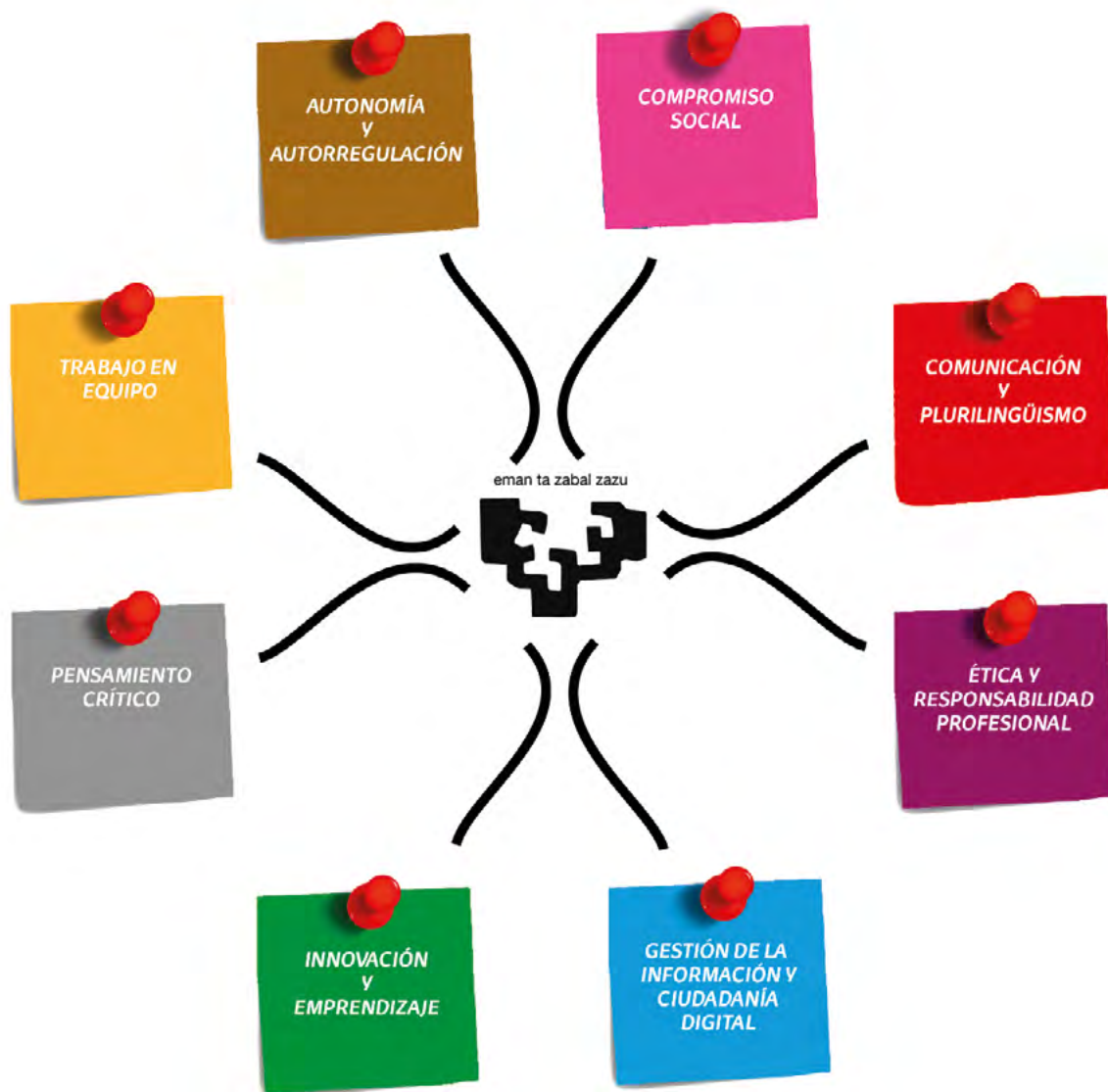


Figura 1. Competencias Transversales de la UPV-EHU (Elaboración propia)

El Catálogo mantiene la misma estructura a lo largo del documento. En primer lugar, describe la competencia y la fundamenta con el fin de profundizar en la misma y obtener, así, una mayor comprensión tanto por parte de las y los docentes como del alumnado y, posteriormente, a modo de ejemplo, se describe un listado de Resultados de Aprendizaje asociados a la competencia, que presentan diferente grado de complejidad y dificultad.

2. COMPETENCIAS TRANSVERSALES



2.1 Autonomía y Autorregulación

Esta competencia hace referencia a los procesos de metacognición que llevan a cabo las personas para comprender las acciones que desarrollan en relación a su forma de aprender, tomar decisiones efectivas en diferentes contextos y transferir el conocimiento a nuevas situaciones. En estos procesos, la persona se hace consciente de lo que sabe y de lo que no sabe, de cómo aprende, de cómo gestiona y controla su aprendizaje, de cómo se satisfacen los objetivos personales y el logro a alcanzar y de cómo se va regulando todo ello en las acciones que pone en marcha. Implica, por tanto, seguir aprendiendo de manera autónoma y autorregulada y posibilita a la persona ser responsable, perseverante y autocrítica.

La autonomía y la autorregulación son cualidades humanas que ofrecen la posibilidad de actuar a la persona por sí misma, y convierten al ser humano en protagonista irreplicable de su vida. Conllevan una actitud positiva hacia el cambio y la innovación y presuponen flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse de forma crítica y constructiva a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden. Requiere, por tanto, de iniciativa, flexibilidad y adaptabilidad.

Una persona será más autónoma y podrá regular mejor su esfuerzo para conseguir sus objetivos, cuanto más consciente sea de las decisiones que toma, los conocimientos que pone en juego, las dificultades que tiene para aprender y el modo de superarlas.

Aprender a ser una persona autónoma supone aprender a autorregularse y a desenvolverse a nivel personal, profesional y social en un mundo cada vez más complejo (Zimmerman, 2001; 2002). Para ello, se necesita desarrollar una serie de conocimientos, habilidades y destrezas para afrontar problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo, etc.; y de actitudes y valores como la perseverancia, la solidaridad y la creatividad, que no se forman ni espontáneamente ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos.

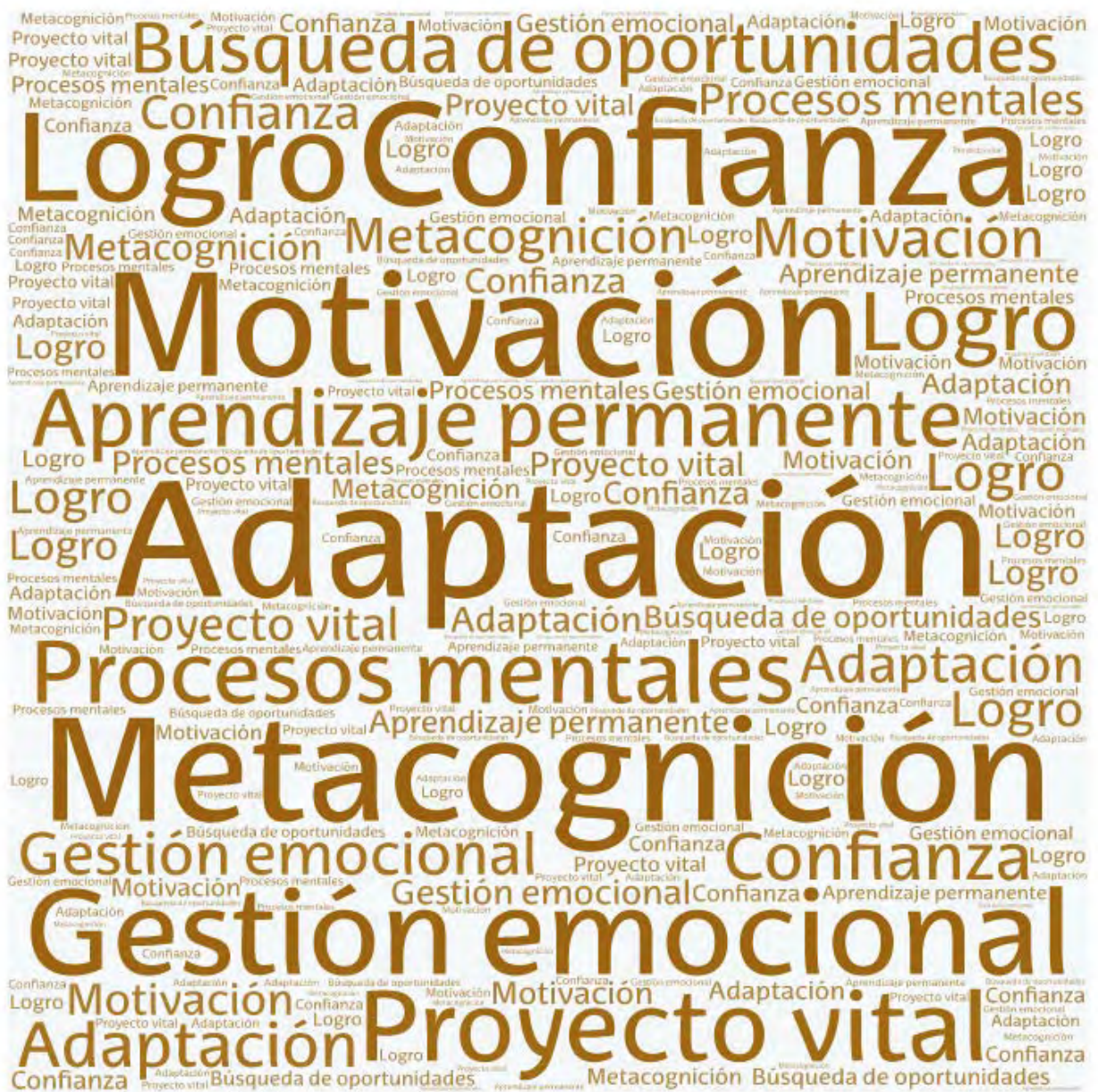
La persona autónoma participa activamente en el aprendizaje desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Es una persona social y emocionalmente competente que imagina, explica, emprende, desarrolla, contagia entusiasmo, evalúa acciones, o proyectos, tanto individuales como colectivos, en el plano personal o laboral. Transforma las ideas en acciones, es decir, se propone objetivos y planifica y lleva a cabo proyectos.

Las personas que tienen mayor grado de autonomía y autorregulación presentan las siguientes características (Corno, 2008; Weinstein, Husman y Dierking, 2000; Zimmerman, 1998, 2000, 2002): utilizan una serie de estrategias cognitivas para organizar, elaborar, recuperar y transformar la información; saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición); están motivadas y tienen conductas adaptativas para llevar adelante la tarea en una situación de aprendizaje específica; planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a dedicar a la tarea, buscan el lugar adecuado, piden ayuda en caso de tener dificultades; evitan distracciones durante la tarea para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación; y muestran una habilidad para seleccionar y usar estrategias de apren-

dizaje, coherentes con las demandas que se les solicitan en las diferentes tareas.

Por tanto, la persona que ha desarrollado la competencia de autonomía y autorregulación es aquella que de forma intencional y proactiva define su camino para aprender de forma permanente (Monereo, 2001).

AUTONOMÍA Y AUTORREGULACIÓN Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
AA01	Muestra autoconfianza y motivación para desarrollar con éxito las tareas que se le proponen en un entorno de aprendizaje específico.
AA02	Identifica las estrategias de aprendizaje y experiencias personales construidas en diferentes momentos de su vida para aplicarlas en un nuevo contexto de aprendizaje.
AA03	Desarrolla una tarea compleja con autonomía utilizando técnicas de autogestión y autorregulación.
AA04	Explicita las propias fortalezas y debilidades ante una tarea, estableciendo las mejoras oportunas en distintos momentos del desarrollo de la misma.
AA05	Gestiona de manera autónoma el esfuerzo y el tiempo necesarios para alcanzar los objetivos y las metas propuestas.
AA06	Manifiesta una actitud responsable y flexible hacia el aprendizaje, adaptándose y resolviendo con éxito la situación que se le presenta.
AA07	Defiende con argumentos convincentes las decisiones propias y los riesgos asumidos en el desarrollo de un proyecto.
AA08	Modifica de manera positiva las propias actuaciones como resultado de un proceso de contraste con experiencias y aprendizajes ajenos.
AA09	Identifica las emociones propias que condicionan el abordaje o la resolución de una situación problemática.
AA10	Tiene en cuenta sus experiencias anteriores para anticiparse a los problemas y planificar las posibles soluciones.
AA11	Acepta las críticas de una manera constructiva, valorando las oportunidades de mejora posibles y las integra en su actuación.
AA12	Lleva a cabo planes y proyectos personales, buscando oportunidades de aprendizaje en contextos diferentes para seguir formándose y cumplir con sus expectativas personales y profesionales.
AA13	Responde a una situación problemática y estresante de forma racional, gestionando las emociones para tomar las decisiones que le permitan afrontarla con éxito.
AA14	Genera aprendizajes relevantes seleccionando e integrando conocimientos de contextos y áreas científicas no relacionadas directamente con su campo de estudio.



2.2 Compromiso Social

Esta competencia hace referencia a la acción empática y responsable ante los desafíos sociales, ambientales y económicos a nivel local, nacional y global, así como ante los valores democráticos fundamentales de la sociedad actual. Supone analizar y valorar el impacto social y medioambiental de las soluciones técnicas y de las prácticas profesionales, y actuar con responsabilidad, asegurando y promoviendo el respeto a las diversas identidades culturales, lingüísticas y de género, a los derechos fundamentales y a la igualdad de oportunidades. Todo ello entendido desde el marco global de desarrollo sostenible.

El concepto de compromiso social abarca una serie de habilidades, valores y actitudes que están relacionadas con la tolerancia, la apertura, la responsabilidad, el respeto a la diversidad, la perspectiva intercultural, la participación democrática, el respeto al medio ambiente y el sentido de pertenencia.

La competencia asociada con la responsabilidad, el compromiso y el impacto social ocupa una parte importante en el conjunto de aprendizajes, competencias y habilidades que se consideran indispensables en la formación de la ciudadanía del siglo XXI (Fadel, 2008; Scott, 2015a), y más especialmente en la formación universitaria, donde la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa y responsable se presentan como objetivos clave (Naval, García, Puig y Santos, 2011; Consejo Europeo, 2017).

El compromiso social, junto con la ética, es señalado "como una parte importante de la promoción de la ciudadanía consciente, en tanto que favorecen no sólo el pensamiento crítico sino el acercamiento a la realidad social, planteado éste como una invitación para construir y transformar" (Escajedo et al., 2018, p. 106). En este sentido, es evidente el potencial de la Universidad para convertirse en un modelo de referencia en el ámbito del compromiso y de la responsabilidad social.

Preparar profesionales en el siglo XXI supone formar personas por y para la comunidad, tanto local como global. Consiste en la formación académica integral de ciudadanas solidarias y ciudadanos solidarios, capaces de participar en el desarrollo humano sostenible de su sociedad (Vallaes, 2008).

En concreto, una propuesta de educación para la sostenibilidad integraría la promoción de distintos tipos de aprendizaje relacionados con: la comprensión crítica de la problemática socio-ambiental global, nacional y/o local; las habilidades, estrategias, técnicas y procedimientos para la toma de decisiones y la realización de acciones relacionadas con la sostenibilidad; y la concepción moral y ética desde la que fomentar las nuevas actitudes y valores coherentes con la sostenibilidad (Aznar y Ull, 2009).

COMPROMISO SOCIAL Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
GK01	Identifica conductas de desigualdad social en las actividades y/o proyectos diseñados.
GK02	Describe acciones y comportamientos contextualizados en su área de estudio que respeten la diversidad lingüística y cultural.
GK03	Formula propuestas que permiten generar contextos y situaciones favorables para impulsar el uso del euskera.
GK04	Propone posibles vías de superación de las desigualdades y de los comportamientos sesgados hacia colectivos desfavorecidos, a través del uso de técnicas e instrumentos diversos.
GK05	Gestiona de manera sostenible los recursos disponibles para resolver un problema o situación.
GK06	Aplica en los trabajos académicos y/o de investigación medidas de atención a colectivos desfavorecidos, incorporando los principios de igualdad de género y de accesibilidad universal.
GK07	Analiza el impacto social y medioambiental de las acciones científico-técnicas y de las decisiones y propuestas profesionales.
GK08	Argumenta las implicaciones que a nivel individual, social, cultural, ecológico y/o global, tiene el uso de las políticas, programas o prácticas específicas del área de conocimiento.
GK09	Emite juicios fundamentados sobre temas relevantes de índole social a partir de la interpretación de datos relacionados con su área de conocimiento.
GK10	Formula propuestas interdisciplinares que den respuesta a problemas relacionados con el desarrollo humano sostenible.
GK11	Valora el impacto social de una actuación dada en un contexto intercultural buscando alternativas de mejora.
GK12	Identifica oportunidades y desafíos para un desarrollo más sostenible en el diseño de acciones vinculadas a un contexto determinado o área de estudio.
GK13	Diseña un producto, proceso o sistema dentro de límites realistas de carácter económico, ambiental, social, ético, de seguridad y sostenibilidad.
GK14	Transfiere y divulga a contextos sociales específicos y diversos los resultados de un proceso de indagación y/o de investigación.



2.3 Comunicación y Plurilingüismo

Esta competencia hace referencia a la utilización del lenguaje verbal y no verbal en contextos de interacción para interpretar e intercambiar significados con un modo de actuación determinado. Supone la capacidad de comprender conceptos e ideas y expresarlas de forma clara, atendiendo a la perspectiva de género, en el seno de un contexto inclusivo, multicultural y multilingüe.

La competencia comunicativa, en su sentido más amplio, considera la utilización de diferentes códigos de comunicación, como son, además del oral y el escrito, el código gestual, musical o matemático.

La comunicación implica el uso eficaz del lenguaje verbal (oral y escrito) y no verbal, manejando un sistema complejo de códigos interdependientes, los cuales permiten a un sujeto estar en contacto a través de múltiples signos y señales. En el ámbito académico, dentro de la competencia comunicativa, adquiere gran relevancia la competencia lingüística, definida como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes), que puede observarse en acciones de escucha, habla, lectura y escritura (Reyzábal, 2016).

En el contexto universitario, la competencia de comunicación se trabaja, principalmente, mediante el desarrollo, puesta en marcha y evaluación de tres competencias implicadas en la misma: la comunicación oral, la comunicación escrita y la comunicación en lengua extranjera (Villa y Poblete, 2007).

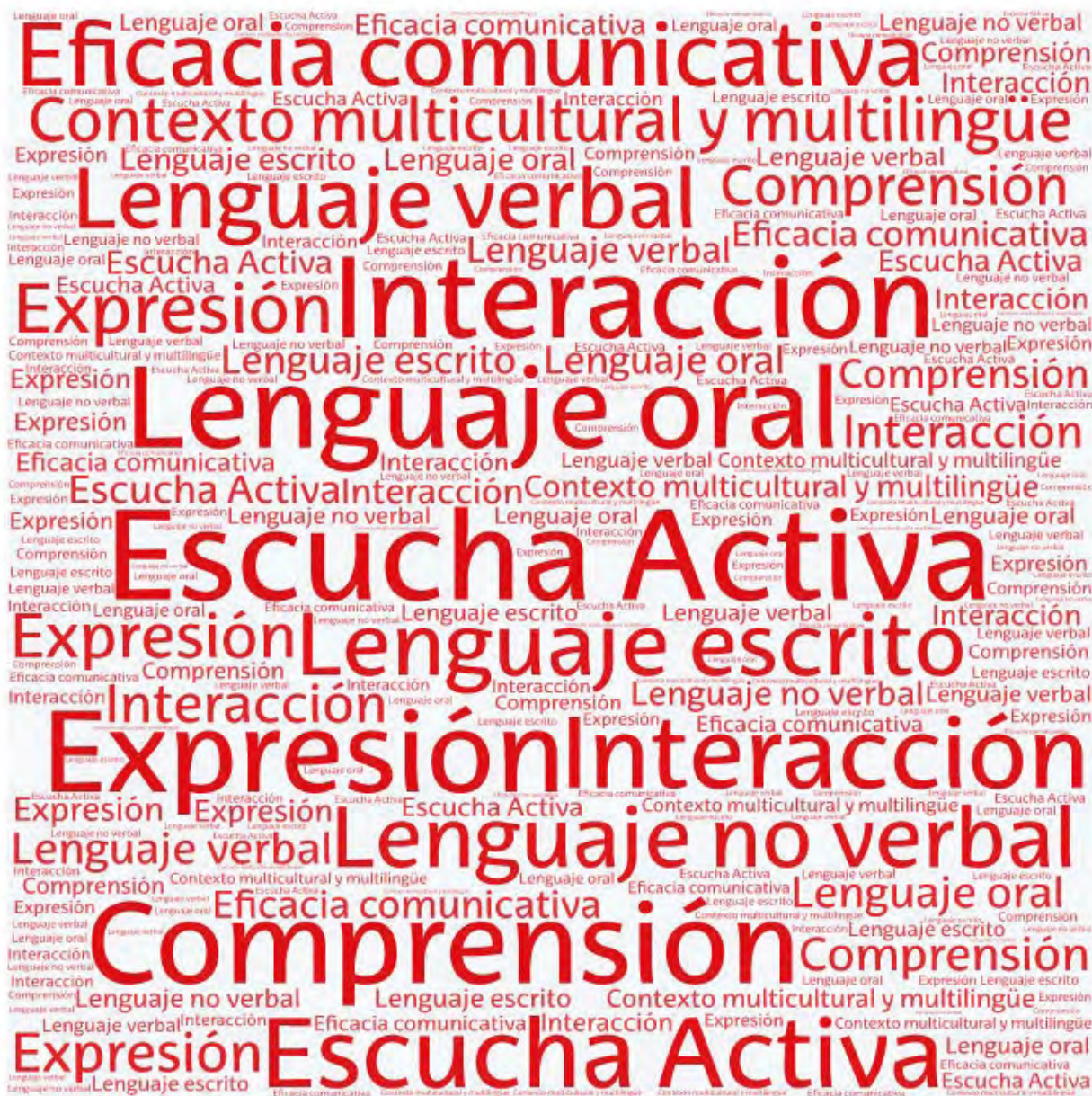
En el contexto plurilingüe de la UPV/EHU, la competencia de comunicación conlleva el desarrollo de la comunicación oral y escrita en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, tanto en el ámbito científico como en el profesional. Respecto a la comunicación oral, el dominio de esta competencia implica la eficacia en la comunicación de ideas, conocimientos y sentimientos a través de la palabra tanto en situaciones conversacionales y en actividades grupales como en presentaciones públicas ante distintas audiencias. Todo esto supone claridad y eficacia en la comunicación, organización estructurada del discurso, adaptación a la audiencia y complementariedad entre el lenguaje verbal y el corporal, en definitiva, la capacidad para transmitir realmente lo que se pretende comunicar.

Cuando nos referimos a la comunicación escrita, el dominio de esta competencia implica, además de la organización estructurada del discurso y la adaptación a la audiencia, la capacidad de transmitir ideas, información y sentimientos a través de la escritura y de apoyos gráficos. Exige orden en la exposición y claridad en el vocabulario, la construcción de frases y el uso de signos de puntuación.

Por último, y no menos importante para algunas titulaciones, la competencia de comunicación en lengua extranjera, debe suponer para el alumnado universitario, la capacidad de comunicarse oralmente y por escrito en una lengua no oficial del territorio al que pertenece. El dominio efectivo de esta competencia supone que el alumnado tiene capacidad para comprender y producir textos, discursos y conversaciones dominando la situación en cada caso.

Además, la competencia comunicativa es necesaria para la adquisición de otras competencias transversales como: el trabajo en equipo, la alfabetización mediática e informacional, el pensamiento crítico o el liderazgo, y, a su vez, es indispensable para la adquisición de los conocimientos propios de las diferentes titulaciones (Fernández, 2010).

COMUNICACIÓN Y PLURILINGÜISMO Ejemplos de resultados de aprendizaje	
KO01	Respetar las normas ortográficas y gramaticales en la elaboración de los textos académicos.
KO02	Utiliza estructuras y normas en la comunicación escrita especializada para la elaboración de documentos académicos y/o científicos tanto en las lenguas oficiales como en las extranjeras.
KO03	Cumple con las normas de referencia y citación bibliográfica de acuerdo con el contexto académico (APA, Vancouver, ISO...).
KO04	Identifica los principios de la comunicación efectiva en su contexto personal y social.
KO05	Mantiene la escucha activa en grupos de trabajo diversos con empatía y asertividad.
KO06	Comunica sus ideas y argumentos de modo comprensible y de acuerdo a los criterios formales establecidos.
KO07	Expresa las propias ideas con eficacia comunicativa manteniendo coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal.
KO08	Muestra una expresión verbal y no verbal adaptada a una audiencia determinada en una presentación oral pública tanto en las lenguas oficiales como en las extranjeras.
KO09	Incorpora en el discurso las recomendaciones para el uso inclusivo del euskera y del castellano.
KO10	Realiza una exposición oral gestionando el tiempo y el ritmo según las necesidades del contexto.
KO11	Adecúa el uso del euskera y/o del castellano al contexto académico y/o profesional.
KO12	Hace un uso respetuoso del turno de palabra, expresando ideas propias con seguridad y desde las diferentes exigencias formales que se le requieren.
KO13	Mantiene la interacción con la audiencia específica utilizando, si procede, soportes y materiales de apoyo para facilitar la comprensión de la información.
KO14	Defiende con asertividad sus experiencias y conocimientos adquiridos haciendo uso del lenguaje científico-técnico.



2.4 Ética y Responsabilidad Profesional

Esta competencia hace referencia a las concepciones éticas y deontológicas, y a las relacionadas con la integridad intelectual. Supone interiorizar que la práctica profesional ha de estar basada en sólidos principios éticos, en el compromiso y en la responsabilidad. Implica aplicar de una manera autónoma y consecuente los elementos esenciales de la profesión, incluyendo los principios éticos, el marco legal y el código deontológico que regula su práctica. Así mismo, la integridad profesional conlleva el compromiso con los estándares de calidad en el trabajo, demostrando honestidad científica, y valorando la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

La ética profesional integra una serie de principios morales y modos de actuar en un ámbito profesional, que consiste, por una parte, en la aplicación de los principios de la ética general y, por otra, en la incorporación de los “bienes propios, metas, valores y hábitos de cada ámbito de actuación profesional” (Bolívar, 2005, p. 96).

En este sentido, atendiendo a la ética general y a las éticas profesionales específicas, Cobo (2003) propone cinco criterios fundamentales de carácter moral que podrían ayudar al alumnado a identificarse como profesional: respetar la dignidad, la libertad, la igualdad, y los derechos humanos de clientes o usuarias del servicio, así como también, de compañeros y colegas y de toda la ciudadanía; proceder siempre conforme a la justicia conmutativa y, en su caso, conforme a la justicia social; proceder con autonomía tanto en el ejercicio profesional como en la ética inherente al mismo; poner las competencias profesionales al servicio del bien a clientes o usuarias; y, actuar siempre con responsabilidad profesional que supone una mejora y una actualización continua, un cuidado de la calidad técnica y humana del servicio y que, responde a las expectativas de la ética cívica sobre su profesión.

El objetivo que persigue la formación en esta competencia es que el alumnado sepa lo que éticamente es o no correcto en el ejercicio de su profesión, pero, sobre todo, que sepa comportarse éticamente como profesional y como ciudadana y ciudadano (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

El alumnado universitario posee, en mayor o menor medida, un sistema básico y estable de opciones morales, pero es necesario seguir desarrollando esta competencia “ayudándole al discernimiento crítico, adecuada jerarquización, sistematización, fundamentación y ampliación de su esquema moral” y, aunque pueda resultar más difícil, “al replanteamiento de alguna de sus convicciones básicas” (Villa y Poblete, 2008, p. 228).

La formación integral de las y los profesionales por parte de la Universidad contribuye a la formación de una ciudadanía que haga buen uso de su profesionalidad, integrando, además de competencias científico-técnicas, una ética que, en sentido amplio, significa hacerse cargo de la dimensión moral del ejercicio profesional (Bolívar, 2005).

ÉTICA Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
EE01	Actúa respetuosamente en los diferentes contextos académicos y de práctica profesional sin incurrir en discriminación por razones socio-culturales y/o de género.
EE02	Guarda confidencialidad sobre los datos de carácter académico y profesional que maneja en diferentes contextos de actuación y relación.
EE03	Explicita aquellos elementos que son necesarios para que una acción sea defendible desde un punto de vista ético.
EE04	Identifica los múltiples intereses éticos que afectan a una situación de práctica profesional.
EE05	Argumenta la pertinencia ética y deontológica de los comportamientos y juicios emitidos.
EE06	Formula los propios valores éticos que afectan a su actuación en una situación concreta.
EE07	Valora las consecuencias éticas de las decisiones a tomar en una situación concreta aplicando el código deontológico de la profesión.
EE08	Toma decisiones acordes a los principios éticos de la profesión, respetando el código deontológico.
EE09	Reflexiona sobre la responsabilidad individual y colectiva del uso euskera en el ámbito profesional.
EE10	Mantiene una actitud proactiva hacia el uso del euskera en contextos académicos, profesionales y de investigación.
EE11	Integra los aspectos éticos que existen en el manejo de la documentación personal, el plagio y/o la propiedad intelectual dentro de los trabajos y/o proyectos del área.
EE12	Valora las cuestiones éticas relacionadas con el desarrollo de la investigación en un área de conocimiento determinado.
EE13	Analiza el impacto social y/o medioambiental de las soluciones científico-técnicas propuestas, valorando su funcionalidad y pertinencia según criterios de sostenibilidad y de justicia social.
EE14	Realiza propuestas, de carácter individual o colectivo, orientadas a la mejora de la profesión.
EE15	Desarrolla proyectos ajustándolos a los estándares de calidad con honestidad intelectual y rigor científico.



2.5. Gestión de la Información y Ciudadanía Digital

Esta competencia hace referencia al manejo de fuentes de información con una actitud crítica y responsable que garantice la fiabilidad del tratamiento de la información científica. Implica el acceso a los contenidos y a los recursos analógicos y digitales, su almacenamiento de forma segura, su transformación de acuerdo a las necesidades, y su uso compartido para contribuir al desarrollo del conocimiento científico-técnico y de la práctica profesional. En el terreno de los entornos virtuales conlleva el cumplimiento de unas normas de uso adecuado para el desarrollo de una identidad segura que garantice la participación activa. Incluye el respeto a los derechos de autor y a la protección de datos.

En una era digital como la que estamos viviendo, llena de herramientas tecnológicas que median nuestro quehacer diario, la sociedad se ha convertido en un ente en constante cambio y transformación. La inestabilidad en el ámbito de la información, la comunicación y el conocimiento ha consolidado una sociedad líquida basada en la incertidumbre (Bauman, 2016). Para hacer frente a este flujo inestable de producción de información y conocimiento, la gestión de la información se ha convertido en un eje fundamental en la formación de cualquier ciudadana o ciudadano.

La Comisión Europea, a través de su Instituto de Estudios de Prospectiva Tecnológica del Centro Común de Investigación, ha puesto en marcha el Proyecto DIGCOMP que ha desarrollado el Marco Europeo de Competencias Digitales. En el mismo, recomienda el desarrollo de la gestión de la información entre la ciudadanía. En su planteamiento recoge el área de la alfabetización informacional entre los componentes clave de la competencia digital (Carretero, Vuorikari y Punie, 2017; Ferrari, Punie y Brecko, 2013; Vuorikari, Punie y Carretero, 2016). Este hecho aconseja a las instituciones educativas poner el foco en fortalecer ciertas habilidades relacionadas con la búsqueda, el almacenamiento, el filtrado, la transformación y la compartición de la información y del conocimiento. El alumnado universitario debe ser capaz de desarrollar dichas habilidades mediante un manejo seguro de las tecnologías digitales en ámbitos tan diversos como el laboral, el ocio, la salud y la participación social. Para ello, debe poner en práctica estrategias personalizadas, avanzadas y adaptadas a las diferentes necesidades de información y de recursos en contextos complejos y cambiantes, en base a criterios de calidad y relevancia científica.

Los derechos de autoría y las licencias tienen también un peso importante dentro de una utilización correcta de la información y la producción de nuevo conocimiento. El alumnado universitario debe profundizar en la comprensión de cómo se aplican estos derechos a sus creaciones y a los materiales que utilizan en su labor académica o de investigación. Asimismo, debe proteger los datos y la información personal a la hora de realizar tareas en entornos virtuales, y realizar un uso responsable y seguro de las tecnologías mediante la protección y cuidado de su identidad y reputación digital.

La participación ciudadana y el manejo de la identidad digital se han convertido en elementos fundamentales dentro de la sociedad actual, siendo factores de empoderamiento necesarios para la ciudadanía del siglo XXI.

GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y CIUDADANÍA DIGITAL Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
IF01	Utiliza herramientas y recursos digitales y/o analógicos adecuados para una óptima gestión de la información en la organización y desarrollo de proyectos.
IF02	Diseña estrategias de búsqueda personalizada en bases de datos científicas y portales web especializados para dar respuesta a las necesidades de la práctica profesional y/o de la investigación.
IF03	Filtra la información de diferentes bases de datos científicas y portales web especializados de acuerdo con los criterios de búsqueda y con los objetivos planteados en la tarea.
IF04	Identifica los riesgos y amenazas relacionados con la protección de datos y la seguridad informática cuando se participa en entornos digitales.
IF05	Participa de forma responsable en los distintos entornos digitales, respetando la audiencia y las normas de conducta básicas.
IF06	Identifica las consecuencias que tiene en su identidad digital y bienestar psicológico la manera en la que participa y comparte datos e información.
IF07	Valora de forma pertinente la información obtenida en diferentes entornos en base a su fiabilidad y su relevancia científica.
IF08	Organiza la información a través de programas informáticos y herramientas digitales para facilitar su recuperación y posterior utilización.
IF09	Utiliza de forma colaborativa entornos digitales para la realización de trabajos académicos y/o de investigación.
IF10	Aplica medidas de protección y seguridad en los equipos informáticos para protegerse de los peligros en línea.
IF11	Identifica las conductas inadecuadas dentro de un entorno digital para evitarlas.
IF12	Respetar la privacidad de las personas adoptando medidas para proteger la información personal y los datos sensibles recogidos en trabajos académicos o de investigación y compartidos en entornos digitales.
IF13	Interactúa con comunidades, foros o redes científicas para construir y divulgar conocimiento científico en entornos digitales.

2.6. Innovación y Emprendizaje

Esta competencia hace referencia a la generación, la transformación y la puesta en práctica de una idea, un procedimiento o una actitud para dar respuesta satisfactoria a distintas necesidades. Puede suponer tanto la creación de algo nuevo, como el empleo de manera diferente de algo ya conocido. Requiere de la aceptación de lo nuevo y lo diferente, la identificación de las necesidades y las oportunidades de mejora, el afrontamiento y la superación de las dificultades, el manejo de la incertidumbre, la tolerancia a la frustración, la iniciativa, el liderazgo y la creatividad.

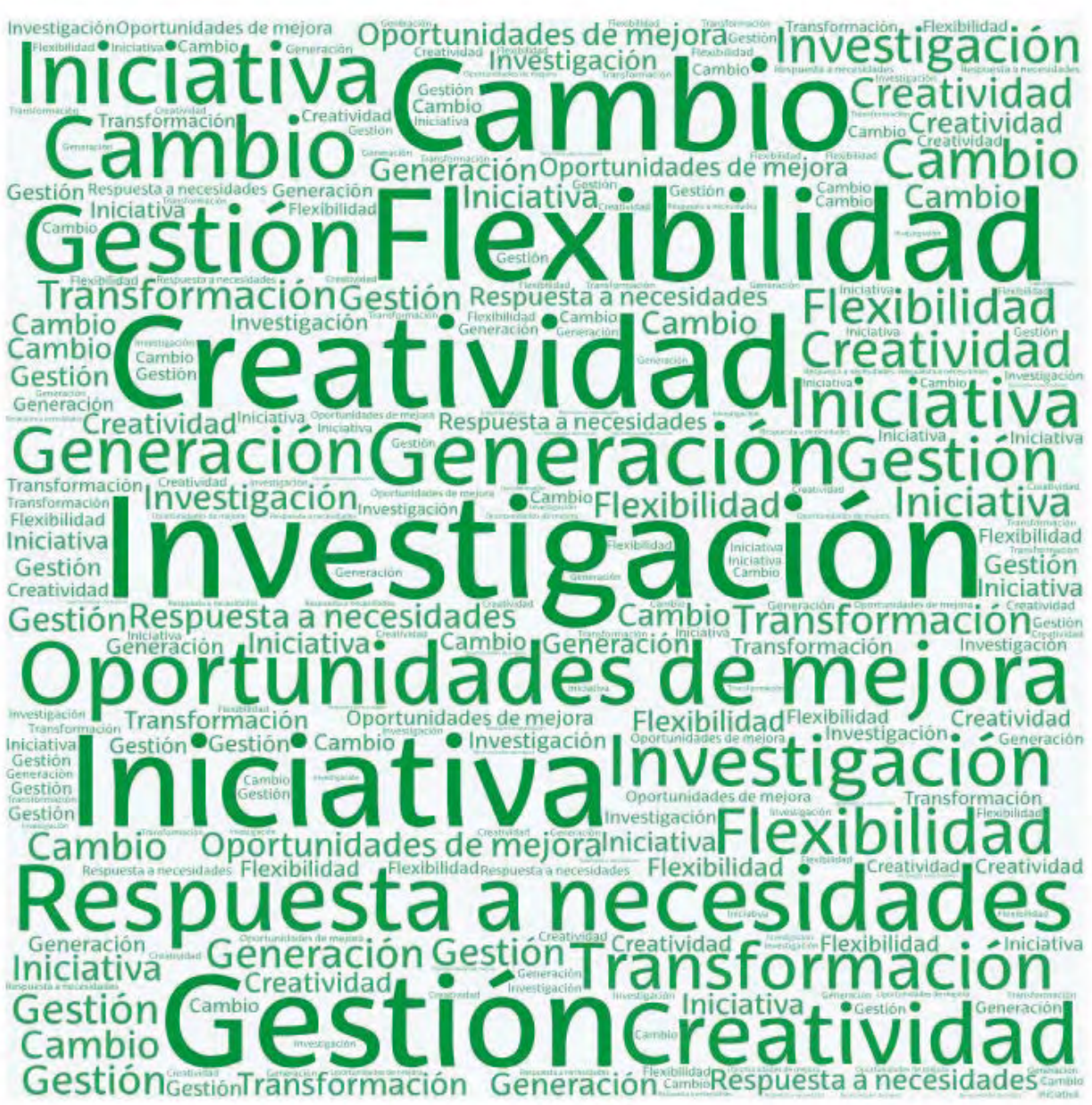
La innovación supone la introducción de algo nuevo y valioso en una realidad existente y es un proceso de transformación que contribuye al crecimiento personal y social (Gervilla, 2003). Implica el desarrollo y aplicación de ideas producidas y generadas gracias a la creatividad (Nájera, 2016) y se entiende como una respuesta exitosa a las necesidades de tipo social y personal, definidas en términos de mayor equidad, sostenibilidad e igualdad de oportunidades; y en este sentido, la capacidad humana de aprender, crear e innovar adquiere relevancia social.

Esta visión de los contextos de aprendizaje como generadores de creatividad e innovación se incluyen dentro de concepciones educativas como la formación para el emprendizaje, el desarrollo sostenible, la responsabilidad global y la educación intercultural (Fernández, Eizagirre, Arandia, Ruiz de Gauna y Ezeiza, 2012).

La innovación se asocia con el pensamiento emprendedor que Krueger, Reilly y Carsrud (2000) definieron como una forma de pensamiento que enfatiza de forma intencional las oportunidades sobre las amenazas. Las personas emprendedoras tienen una alta motivación de logro que les impulsa a mejorar, afrontar objetivos desafiantes y asumir logros, además de una sensibilidad especial para detectar oportunidades, movilizar recursos, interconectar información y la capacidad de convivir con la incertidumbre manteniéndose optimista (Sánchez, Gutiérrez, Carballo, Quintana y Caggiano, 2010).

Las sociedades del conocimiento necesitan de la innovación y de la creatividad. Sin embargo, pocas instituciones educativas enseñan a crear conocimiento, centrándose principalmente en el consumo del mismo. En la sociedad actual, es importante educar a las personas en estos aspectos, enseñándoles a observar y evaluar las oportunidades para que puedan desarrollar su potencial e incidir positivamente en el mundo, en las organizaciones y en la profesión (Shoop, 2014 citado por Nájera, 2016; Scott, 2015a, 2015b).

INNOVACIÓN Y EMPRENDIZAJE Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
BE01	Identifica las necesidades de mejora existentes en una situación, valorando su importancia y estableciendo un orden de prioridad.
BE02	Describe las ventajas y las oportunidades que los cambios producidos en una situación concreta pueden suponer.
BE03	Propone de manera creativa soluciones innovadoras ante una situación o problema.
BE04	Muestra una actitud constructiva y positiva ante los cambios y las dificultades que se le presentan.
BE05	Modifica las propias concepciones, procedimientos y/o actitudes, reajustando sus expectativas para afrontar nuevos retos.
BE06	Diseña un proyecto de innovación vinculado a algún ámbito de intervención profesional, dando respuesta a las necesidades y demandas planteadas.
BE07	Propone estrategias y/o proyectos emergentes, gestionando los recursos disponibles y valorando los riesgos y beneficios de su desarrollo.
BE08	Pone en marcha acciones para dar respuesta a necesidades y mejoras concretas, siguiendo el plan de trabajo establecido y sin necesidad de un requerimiento externo.
BE09	Emprende acciones novedosas, mostrando capacidad de iniciativa y resolución.
BE10	Lleva a la práctica nuevas ideas, integrando los conceptos y procedimientos propios de un área y actuando con seguridad y determinación ante la incertidumbre.
BE11	Transfiere a un área de conocimiento conceptos y procedimientos propios de otras áreas, realizando los cambios y las adaptaciones necesarias.
BE12	Afronta nuevas propuestas de investigación que requieren descubrir y comprender procedimientos de trabajo de otros grupos o áreas diferentes.
BE13	Evalúa oportunidades de actuación para desarrollar su potencial creativo e incidir positivamente en el cambio y la mejora de una organización.
BE14	Lidera acciones de innovación para contribuir a la mejora de un proceso o producto determinado.



2.7 Pensamiento Crítico

Esta competencia hace referencia a un proceso intelectual y sistemático que precisa de la movilización de diversas acciones mentales como el cuestionamiento, el análisis, la interpretación, la síntesis, la valoración y la emisión de juicios razonados. Este proceso conduce a la comprensión profunda de una situación compleja para construir un conocimiento, un comportamiento o una actitud que se adapte, y en su caso, transforme la misma. Además, requiere de una actitud abierta, reflexiva y constructiva que posibilite la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Las personas tenemos la capacidad de pensar, pero no siempre empleamos esa capacidad de una forma crítica para afrontar los problemas y tomar las decisiones oportunas ante situaciones complejas. Pensar críticamente es pensar con un propósito y una actitud hacia la vida y, por este motivo, las personas con un buen nivel de pensamiento crítico pueden manejar adecuadamente problemas complejos, intercambiar puntos de vista, asumir posiciones razonadas, llegar a conclusiones basadas en evidencias, etc. (Blanco Portillo y Blanco Peral, 2010).

Aprender no significa simplemente adquirir conocimientos y/o reproducirlos, aprender profundamente requiere el dominio, la transformación y la utilización de los conocimientos, realizando múltiples operaciones mentales y estableciendo relaciones significativas entre ellos. En este sentido, el aprendizaje profundo excede la adquisición del conocimiento y supone su comprensión profunda (Valenzuela, 2008). Para lograr este tipo de aprendizaje es necesario un pensamiento de buena calidad, lo que implica un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo (Beas et al., 2011 citados por Báez y Onrubia, 2016).

El pensamiento crítico fue definido por Facione (1990, citado por Correa y España, 2017) como un juicio deliberado y auto-regulador que se compone de habilidades cognitivas (la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación), además de disposiciones afectivas (cuestionamiento permanente, perseverancia, flexibilidad, etc.).

Es un modo de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual la persona mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar (Paul y Elder, 2003; 2008); y es valorado como una forma superior de pensamiento que permite una mejor adaptación al entorno (Da Silva y Rodrigues, 2011).

En la sociedad actual se genera de forma ininterrumpida una gran cantidad de información de fácil acceso, consumo y reproducción, y en el que se producen cambios rápidos e innovaciones imprevisibles, es fundamental el cuestionamiento continuo de todo lo que rodea al ser humano. En este contexto, se hace imprescindible educar el pensamiento crítico para ayudar a las personas a identificar la información relevante, utilizarla para tomar de manera autónoma decisiones sólidas que permitan solucionar los problemas de la mejor manera posible y resolver con eficacia diferentes situaciones (Barnes, 2005; Facione, 2013; Franco, Almeida y Saiz, 2014; Scott, 2015a, 2015b).

PENSAMIENTO CRÍTICO Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
PK01	Utiliza la observación sistemática como una técnica básica para reflexionar sobre distintas situaciones.
PK02	Identifica el problema subyacente en una situación, recopilando la información necesaria y seleccionando los elementos relevantes para su comprensión objetiva.
PK03	Formula hipótesis explicativas de una situación o un problema, identificando los diferentes aspectos objetivos y subjetivos que la definen.
PK04	Elabora síntesis de textos científicos sobre temas relevantes del área de conocimiento.
PK05	Interpreta la información obtenida de diferentes fuentes valorando desde una perspectiva crítica la pertinencia y el alcance de la misma.
PK06	Cuestiona la realidad que le rodea analizando los principios, hechos, actitudes y valores implicados en la misma para definir su propia posición.
PK07	Describe posibles vías de solución a un problema o a una situación, argumentando cada una de ellas.
PK08	Identifica el proceso a seguir para la aplicación práctica de las posibles vías de solución a un problema o a una situación determinada.
PK09	Diseña de forma sistemática el plan de trabajo a seguir para el logro de los objetivos previamente establecidos.
PK10	Contrasta diferentes opciones en la resolución de un problema identificando los hechos, los principios y los valores implicados.
PK11	Analiza los resultados obtenidos en la resolución de un problema, aplicando un procedimiento científico.
PK12	Formula conclusiones argumentando los juicios emitidos a partir de la interpretación de datos y evidencias.
PK13	Plantea posibles propuestas orientadas a la mejora de una acción, una situación o un problema de un área determinada, siguiendo los parámetros de la investigación científica.
PK14	Resuelve un problema seleccionando una forma de actuar entre varias alternativas posibles, basando la elección en el análisis del alcance y las consecuencias de dicha actuación.
PK15	Relaciona conocimientos de diferentes áreas para dar una respuesta interdisciplinar a situaciones complejas.



2.8 Trabajo en Equipo

Esta competencia hace referencia a la relación e integración en un grupo, colaborando de forma activa para lograr objetivos comunes, intercambiando informaciones, asumiendo responsabilidades y funciones de liderazgo, resolviendo dificultades y contribuyendo a la mejora y al desarrollo colectivo. Para trabajar de manera eficaz en equipo es necesario establecer las normas de funcionamiento y los objetivos comunes a lograr. Además, es imprescindible asumir tanto la responsabilidad individual como colectiva, respetando en todo momento la diversidad de género, cultura y lengua.

La transformación de las organizaciones de los últimos tiempos ha promovido una forma de trabajar más colaborativa y cooperativa. Ya en el proyecto Tuning, aparece el trabajo en equipo como una de las competencias que los empleadores demandan y es tenida en cuenta a la hora de diseñar los nuevos planes de estudio del EEES (González y Wagenaar, 2006).

Aunque los equipos de trabajo son grupos, no todos los grupos son equipos (Cortese, 2005). Johnson, Johnson y Holubec (2006) diferencian cuatro tipos de grupos: el pseudogrupo, el grupo de aprendizaje tradicional, el grupo de aprendizaje cooperativo y el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento. En el pseudogrupo sus integrantes acatan la consigna de trabajar de manera asociada, pero no existe una identidad grupal. En el grupo de aprendizaje tradicional sus miembros se reparten las tareas, pero éstas no requieren de un trabajo conjunto y habitualmente cada persona espera sacar algo del intercambio con el resto. En el grupo cooperativo, sus miembros emplean diferentes técnicas y dinámicas grupales, comparten un objetivo común y, además, cada miembro promueve el buen rendimiento de los demás y se prestan un apoyo mutuo que aumenta su motivación. El grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento, reúne las características del anterior, pero se diferencia de él por el éxito del grupo y por su elevado nivel de compromiso recíproco.

La competencia de trabajo en equipo supera el trabajo en grupo porque supone, además de la disposición personal y la colaboración con otros en la realización de actividades para lograr objetivos comunes, el intercambio de informaciones, la asunción de responsabilidades, y la resolución de dificultades que se presentan y contribuyen a la mejora y desarrollo colectivo. Vista así, esta competencia integra cuatro dimensiones fundamentales: identidad (individual y colectiva), comunicación (interacción para el funcionamiento óptimo), ejecución (puesta en práctica de objetivos comunes) y regulación (procesos de ajuste del equipo) (Torrelles, 2011). Además de estas dimensiones, se señalan como condiciones básicas el respeto, la empatía y la motivación. Por ello, para calificarse como trabajo en equipo, el grupo ha de ser un conjunto dinámico, y no una suma de individualidades, ha de tener una intencionalidad dirigida hacia un fin, fruto de un acuerdo común, en un ambiente de comunicación y respeto (Muñoz, 2010).

TRABAJO EN EQUIPO Ejemplos de Resultados de Aprendizaje	
TL01	Muestra actitud de respeto tanto en la expresión como en la recepción de las ideas que se manifiestan dentro del equipo.
TL02	Identifica los roles y las normas de constitución y funcionamiento de un equipo de trabajo orientado al logro de unos objetivos comunes.
TL03	Valora el trabajo en equipo aceptando el potencial de la diversidad como oportunidad de aprendizaje.
TL04	Intercambia información, compartiendo recursos personales, aportando ideas y propuestas de trabajo para contribuir a la eficacia del equipo.
TL05	Participa en el diseño de un plan de trabajo colaborativo, realista y factible, identificando las tareas propias y las colectivas.
TL06	Lleva a cabo con responsabilidad las tareas que le corresponden para lograr los objetivos y el resultado colectivo.
TL07	Coordina las reuniones con eficacia utilizando habilidades colaborativas como el liderazgo compartido y rotatorio.
TL08	Actúa de manera proactiva movilizándolo a otras personas en el diseño y desarrollo de un plan de actuación.
TL09	Identifica los factores asociados a situaciones de conflicto que afectan al clima de trabajo y rendimiento del equipo.
TL10	Contribuye a la búsqueda de soluciones colectivas, orientadas a la resolución de conflictos para el logro de los objetivos acordados.
TL11	Comparte sus reflexiones y argumentos para realizar la coevaluación del proceso desarrollado y los resultados obtenidos por el equipo.
TL12	Desarrolla un proyecto académico y/o de investigación desde la diversidad a partir del trabajo en equipos interdisciplinarios.
TL13	Colabora con otros equipos en la construcción de redes científicas y/o profesionales.

3. REFERENCIAS



- Aznar, P. y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad, *Revista de Educación, número extraordinario*, 219-237. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_10.pdf
- Báez Alcaíno, J. y Orrubia Goñi, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(1), 94-113. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/347>.
- Barnes, C. A. (2005). Critical Thinking revisited: Its past, present and future. *New Directions for Community Colleges*, 130, 5-13. doi: <http://doi.org/dp2p4b>
- Barraycoa, J. y Millet, O. L. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, 111, 66-70.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Blanco Portillo, M. y Blanco Peral, M. L. (2010). El pensamiento crítico. En A. Caruana Vañó. *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva* (pp. 322-339). Valencia: Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana. Recuperado de http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/aplicaciones_educativas.pdf
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123. Recuperado de <http://comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB06n01es.pdf>
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use - EU Science Hub - European Commission*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>
- Cobo, J.M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la Educación*, 15, 259-276.
- Consejo Europeo (2017). *Conclusiones del Consejo sobre una agenda renovada de la UE para la educación superior (2017/C, 429/04)*. Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1214\(01\)&from=](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1214(01)&from=)
- Corno, L. (2008). Work habits and self-regulated learning: Helping students to find a "Will" from a "Way". En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 197-222). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Correa Velasco, F. y España García, M. (2017). El Pensamiento Crítico en la Investigación Científica. *INNOVA Research Journal*, 2(9) 34-41. Recuperado de <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/267/400>
- Cortese, A. (2005). Trabajo en equipo: descubriendo el talento colectivo. *Liderazgo y Mercadeo*, 2(4). Recuperado de <https://www.liderazgoymercadeo.co/descubriendo-el-talento-colectivo/>
- CRUE (2011). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad en el Curriculum*. Recuperado de https://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Declaraciones/Directrices_Sostenibilidad_Crue2012.pdf
- Da Silva Almeida, L. y Rodrigues Franco, A.M. (2011) Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología*, 29(1), 175-195. Recuperado de <http://dev.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n1/a07v29n1.pdf>

- Escajedo, L., Inza, A., Lledó, M., Moreno, G., Merino, M., Rebato, E., Jelenkovic, A., Suñén, E., De Renobales, M., Rocandio, A., Bilbao, S., Dapena, P., Calvo, J., López, A., Romero, F. J., Aldasoro, U. y Alonso, I. (2018). Competencias transversales de compromiso ético y social en TFGs y TFM's vinculados a la promoción de la autonomía alimentaria y la sostenibilidad. En Inza, A. (coord.), *Compromiso social y otras competencias transversales* (pp. 102-124). Bilbo: UPV/EHU.
- Facione, P. A. (2013). *Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment*. Recuperado de https://www.nyack.edu/files/CT_What_Why_2013.pdf
- Fadel, Ch. (2008). *Global Lead, Education Cisco Systems, Ins. OECD/CERI, Paris, May. "21st century skills; How can you prepare students for the new global economy?.* Recuperado de <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Fernández Herrero, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10133>
- Fernández Fernández, I., Eizagirre Sagardia, A., Arandia Loroño, M., Ruiz de Gauna Bahillo, P. y Ezeiza Ramos, A. (2012). Creatividad e Innovación: Claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/551/55124596003/>
- Ferrari, A., Punie, Y. y Brecko, B. N. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Franco, A. R., Almeida, L. S. y Saiz, C. (2014). Pensamiento crítico: Reflexión sobre su lugar en la Enseñanza Superior. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 81-96. doi: <http://doi.org/10.6018/j/202171>
- Gervilla Castillo, A. (2003). Creatividad, calidad e innovación. *ICONO14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 1(2), 1-28. doi: <http://doi.org/cz28>
- González J. y Wagenaar R. (Eds.)(2006). *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao, España: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Octaedro.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2006). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje*. Irlanda: University College Cork.
- Krueger, N., Reilly, M. y Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5/6), 411-532.
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a01.htm>
- Ministros Europeos (1999). *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. Bolonia. Recuperado de <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En Monereo (Coord.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (pp.11-28). Barcelona: Graó.

- Muñoz Galiano, I. M. (2010). *Formación basada en competencias: el trabajo en equipo como oportunidad para el alumnado de ciencias sociales*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Nájera, S. (2016). Liderazgo, creatividad y pensamiento crítico. *INNOVA Research Journal*, 1(4), 1-4. Recuperado de <http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/17>
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios, *Encounters on Education*, 12, 77-91. Recuperado de https://www.unav.edu/documents/29007/8315083/formacion_etiticocivica.pdf
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList>
- ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Paul R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoanal%C3%ADtico.pdf>
- Paul, R. y Elder, L. (2008). Pensamiento crítico. *Revista El Educador*, 4(16), 14-15. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/files/educador%2016%2017.11%20baja.pdf>
- Rekalde, I. y Bujan, K. (2014). La e-Rúbricas ante la evaluación de las competencias transversales en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-74. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/41594/42940>
- Reyzábal, M. V. (2016). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2988>
- Sánchez, J. C., Gutiérrez, A., Carballo, T., Quintana, R. y Caggiano, V. (2010). El emprendedor desde el enfoque de la Psicología positiva. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 35-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324003.pdf>
- Scott, C.L. (2015a). *El futuro del aprendizaje 2: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el S.XXI? Investigación y prospectiva en Educación*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Scott, C.L. (2015b). *El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Investigación y prospectiva en Educación*. París: UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa
- Torrelles, C., Paris, G., Roure, J., Isus, S., Carrera, X. y Coiduras, J. (2011). *La competencia de Trabajo en Equipo de los Profesionales de la Formación Continua*. I Congrés d'Intel·ligència Emocional a les Organitzacions "La intel·ligència emocional com avantatge competitiu". Lleida, 24-25 de marzo.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de https://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO (2016). *Preparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852>

- UPV/EHU (2018). *Plan Estratégico UPV/EHU 2018-2021*. Recuperado de <https://www.ehu.es/web/idazkaritza-nagusia/plan-estrategikoa-2018-2021>
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(7), 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1914>
- Vallaes, F. (2008) Responsabilidad social universitaria: una nueva filosofía de gestión ética e inteligente para las universidades. *Revista de Educación Superior y Sociedad*, 13(2) 194-220. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182170>
- Villa, A. y Poblete, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbo: Universidad de Deusto.
- Vuorikari, R., Punie, Y. y Carretero, S. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. - EU Science Hub - European Commission. Recuperado de <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-20-digital-competence-framework-citizens-update-phase-1-conceptual-reference-model>
- Weinstein, C.E, Husman, J. y Dierking, D. (2000) Self-Regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp.727-47). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY, US: Guilford Publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En E. M. Ferrari (Ed.), *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, N J: Erlbaum.