El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje

Manuel Riesco González

RESUMEN

En este artículo se hace una aproximación conceptual al término "competencia" y se analiza su utilización en el ámbito académico. Partiendo de la descripción de su génesis en el contexto empresarial, se estudia la comprensión y el tratamiento que se le está dando en la universidad. Finalmente, se analizan algunas implicaciones de dicho concepto sobre la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.

PALABRAS CLAVE: Competencias corporativas, competencias académicas, competencias profesionales, competencias transversales, competencias específicas, empleabilidad, Espacio Europeo de Educación Superior, definición y selección de competencias, planificación y evaluación de competencias.

ABSTRACT

This article offers a conceptual approach to the concept of "competence" and analyses its use in the academic sphere. Starting from the description of its genesis within the business background, it studies its understanding and treatment at universities. Then it analyses the involvements about teaching and learning planning in the new background of the European Higher Education Area.

KEYWORDS: Corporative competences, academic competences, professional competences, transversal competences, specific competences, employability, European Higher Education Area, definition and selection of competences, planning and evaluation of competences.

INTRODUCCIÓN

El término "competencias" en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes.

En el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) el estudiante cobra un perfil más destacado. El sistema, diseñado conforme a la filosofía *ECTS* (European Credit Transfer System), convierte al "crédito" en la unidad básica de planificación, de actuación y de evaluación. Este concepto va siendo conocido y aceptado, pero no sucede lo mismo cuando a dicho sistema de créditos se le vincula con el aprendizaje por competencias. Esta situación es particularmente llamativa por las implicaciones estrechas y relevantes que debiera tener, al menos, en tres niveles: en la formulación de los títulos, en la utilización de métodos, actividades y recursos de aprendizaje, y en la evaluación.

Diversas instituciones han elaborado documentos de especial relieve e interés sobre el tema. Estamos de acuerdo con la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya cuando afirma en el "Documento Marco General para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas" que existe poca uniformidad en el uso de los términos para designar el concepto *competencia*: skill, capabilities, competency, attributes, learning outcom… Este panorama se complica aún más si se le añaden adjetivos como key skills, core skill, basic skills, transferable skills, generic skills, common skills, personal skills, work, employment related skills….[1]

Los conocidos informes PISA, que comparan a los estudiantes en conocimientos y habilidades en las áreas de matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, parten del supuesto de que el éxito en la vida depende de un rango mucho mayor de competencias. En el proyecto de la OCDE "Definición y Selección de Competencias" (DeSeCo) se dice que una competencia es más que conocimiento y habilidades (SEDECO, 2005:4). Incluye la habilidad para enfrentarse a demandas complejas poniendo en acción, en situaciones concretas, recursos psicológicos, habilidades y actitudes. La sociedad actual demanda cambios en las personas, enfrentadas a entornos complejos. ¿Qué implicaciones tienen estas demandas para las competencias clave que es necesario adquirir? Definir estas competencias es ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación que va a durar toda la vida.

Estas páginas no pretender ser un documento ilustrado sobre "competencias", sino una reseña y una reflexión sobre algunos aspectos importantes, procurando buscar algo de luz o, al menos, no confundir más.

3 E1 Pueden consultarse varios modelos sobre la concreción de las competencias en el *Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas,* elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002, págs. 39-43.

I. PARTE: LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO LABORAL

1. Una mirada a los orígenes del término

El EEES se apunta al movimiento de la *empleabilidad*, concepto que, al parecer, goza de buena salud y que, seguramente, tendrá larga vida: "Los títulos universitarios deben ser coherentes con el principio de libre movilidad de estudiantes y titulados. La garantía de este principio es necesaria para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior al tiempo que se constituye como un pilar básico del derecho comunitario, contenido tanto en los Tratados Fundacionales como en el derecho derivado. De este modo los títulos deben preparar para el acceso al ejercicio profesional, es decir, deben tener como objetivo la amplia *empleabilidad* de sus titulados"[2]. Veamos qué hay detrás.

1.1. *La* empleabilidad *como horizonte*

El término *empleabilidad* es, sin lugar a dudas, malsonante; pero tiene gran uso y significado. De origen anglosajón, apunta a la "capacidad de una persona para ser empleada" en un puesto que ofrece el mercado laboral. Unas personas tienen más *empleabilidad* que otras; esto depende tanto del propio individuo como de las empresas y las tendencias del mercado. Ya en 1995 la Comisión Europea en el Libro Blanco "Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento" establece cinco puntos estratégicos para potenciar las "políticas de empleabilidad":

1. Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos (evitar la obsolescencia).
2. Acercar la escuela a la empresa (para conocer sus demandas).
3. Luchar contra la exclusión social (escuela como segunda oportunidad a los adultos sin cualificación).
4. Hablar tres lenguas comunitarias (para abrir el horizonte del mercado laboral a otros países).
5. Tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y la inversión en formación (superar la idea de la formación como gasto).

La *empleabilidad* ha tenido una gran expansión cuantitativa en un mercado flexible potenciado por las ETT, dando lugar a un baile de personas de unas compañías a otras. Antes se primaba y se premiaba la fidelidad de por vida; hoy, la competencia y el compromiso. El profesor Quinn Mills de la Unv. de Harvard aborda este tema desde una postura ética y actual en estos términos: "yo, empleador, te ofrezco este trabajo mientras lo tenga; si algún día se acaba, puesto que has estado formándote continuamente, podrás encontrar otro sin grandes dificultades". Esta visión pragmática liga

2 MEC (2006). *Borrador de propuesta DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DE TITULOS UNIVERSITARIOS DE GRADO Y MÁSTER*. 21 de diciembre de 2006, Apdo. 21 (subrayado nuestro).

formación y empleo. Por su parte, Sumantra Ghoshal, indú que trabaja en la London Business School, estudia el "nuevo contrato moral". Antes, la responsabilidad y la seguridad corrían a cargo de la empresa; al empleado le correspondía obediencia y lealtad. Hoy los papeles cambian: la dirección crea las condiciones para el desarrollo y la renovación de la organización y asegura la empleabilidad; por su parte, los empleados asumen la responsabilidad de contribuir a la competitividad de la empresa y de mantenerse formados. Para sostener la empleabilidad es necesario: a. formación continua; b. rediseño de las tareas o puestos de trabajo con vistas al desarrollo profesional; c. dirección involucrada en los procesos.

1.2. *La moda de las competencias*

¿Cuándo y dónde surge el término "competencia"? ¿Cuál es su significado?

Qué son las competencias profesionales

Valgan dos definiciones distintas, pero complementarias:[3]

- "Una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada". Esta definición sencilla recoge lo que la mayoría de los autores están de acuerdo y apunta a que la competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo, sino una capacidad real y demostrada.
- "El conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo"[4]. (Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional). Una persona cualificada sería una persona preparada, alguien capaz de realizar un determinado trabajo, que dispone de todas las competencias profesionales que se requieren en ese puesto.

Las competencias corporativas

Muchos autores relevantes (Hamel, Prahalat, Brian Quinnn), interesados por conocer los factores propios y exclusivos que generan ventaja competitiva en una empresa, hablan no ya de "rasgos personales", sino de "competencias corporativas" "competencia técnica", "competencia estratégica", "metatécnica", "competencia esencial",

3 Otras definiciones de expertos pueden verse en la OIT: < http://www.ilo.org/public/spanish/ .[en línea: 23/03/07/].

4 Instituto nacional de Cualificaciones: <http://www.mec.es/educa/incual/ice_faqs.html>. [En línea: 26/03/07].

etc. En este caso se entiende a la empresa como un organismo vivo con entidad propia, que crece, aprende y se adapta continuamente, algo más que la suma de competencias individuales. Pero aquí surge la siguiente cuestión: Las competencias corporativas, ¿en cuántas partes se puede dividir un todo sin que deje de ser él mismo?

Competencia y predicción de la conducta profesional. Tres enfoques

Aunque en círculos pedagógicos se venía hablando de las competencias desde los años '20, es a partir de 1973 cuando el profesor McClelland, de la Universidad de Harvard, lo saca fuera del recinto de los especialistas. Publica este año un artículo que arma mucho ruido en el que cuestiona rigurosamente que los clásicos exámenes académicos sean predictores del posterior rendimiento tanto en el trabajo como en el futuro éxito o fracaso de la persona en su vida: "los números 1 en los exámenes no son números 1 siempre y en toda ocasión". Este profesor define la competencia como "la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo". Puede ser una habilidad para negociar, una manera de enfocar los problemas de manera diferente, o disponer de un caudal grande de conocimientos que permiten resolver los problemas de manera eficiente. La competencia está directamente ligada al trabajo y puede definirse como "una capacidad, por cuanto se refiere a lo que la persona es capaz de hacer, no a lo que hace siempre en cualquier situación". Todos los modelos basados en las competencias, tienen en común que van dirigidos a mejorar los resultados de las empresas a través del perfeccionamiento de los empleados.

Mientras que en Estados Unidos los sistemas de competencias han sido impulsados por las empresas, en Inglaterra la iniciativa ha correspondido al gobierno, aunque con un objetivo semejante: mejorar la productividad del país. Desde 1985 vienen funcionando el Departamento de Educación y Empleo y el Consejo Nacional para la Certificación Laboral que vela por la normalización de puestos.

En síntesis, mientras que el primer enfoque se concentra en atributos personales (actitudes, capacidades), el segundo concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas.

Una tercera perspectiva es la holística, que integra las dos anteriores.

Cómo evaluar las competencias

El enfoque de McClelland se apoya en las entrevistas, en la persona para perfilar la "conducta situacional" de triunfadores o fracasados, describiendo los incidentes críticos que llevan a la eficiencia o a lo contrario. Luego agrupan los elementos del comportamiento en "inventarios" y elaboran los "cuadros de competencias" que incluyen "indicadores de conducta". Las técnicas británicas se apoyan en el estudio del trabajo, en el "análisis funcional" y de las actividades de la tarea y los resultados obtenidos. En una segunda fase, los técnicos de investigación utilizan entrevistas y encuestas, analizan los resultados y definen la norma (criterios de rendimiento y tablas de medición).

La principal diferencia entre una y otra concepción estriba en que los americanos ponen el acento en las personas, en los trabajadores que tienen un rendimiento excelente y tratan de extraer los requisitos del triunfo. Los británicos focalizan su atención en el trabajo, estableciendo unos mínimos de competencia como acción, conducta o resultado. Hay empresas que utilizan un sistema mixto. En enfoque americano se "vende" mejor a los empresarios que trabajan con modelos que auguran un rendimiento superior, los conjuntos de competencias son pequeños y manejables; se cargan las tintas sobre las competencias de las personas que son patrimonio individual y que son más consistentes que el contenido de las tareas. En el sistema británico cuenta más el trabajo en sí y su entorno, lo que hace que un cuadro de competencias pueda estar en peligro de constante desactualización u obsolescencia, debido a la rapidez y profundidad de los cambios en los puestos de trabajo. Otro inconveniente de este enfoque es que produce un volumen elevado de criterios y tablas de medida, difícilmente manejable y digerible.

La base de datos de Hay/Mcber dispone en la actualidad 650 diferentes tipos de competencias y alrededor de 1000 indicadores[5], resumidos en la tabla siguiente.

CONGLOMERADO	COMPETENCIAS
I. Logro y Acción	Orientación al Logro Preocupación por Orden, Calidad y Precisión Iniciativa Búsqueda de Información.
II. Apoyo y Servicio Humano	Comprensión Interpersonal Orientación al Servicio al Cliente
III. Impacto e Influencia	Impacto e Influencia Conciencia Organizacional Establecimiento de Relaciones
IV. Gerencia	Desarrollo de Otros Asertividad y Uso del Poder Posicional Trabajo en Equipo y Cooperación Liderazgo de Equipo
V. Cognitivo	Pensamiento Analítico Pensamiento Conceptual Pericia (Expertice)
VI. Efectividad Personal	Autocontrol Autoconfianza Flexibilidad Compromiso Organizacional

5 Base de datos de Hay/Mcber en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm>. [En línea: 25/05/07].

Las competencias vistas desde la OCDE

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en el documento DESECO (*Definition and Selection of competentes* (OCDE, 2002: 4) define la competencia como: "La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y no cognitivas", precisando que las competencias son sólo observables en acciones específicas. La competencia integra y relaciona las demandas externas, el contexto y las características personales, por lo que está fuertemente ligada a un contexto y a unos contenidos concretos. Los ambientes sociales y profesionales favorables y las instituciones y los recursos apropiados posibilitan y promueven el desarrollo de competencias efectivas. Hay que subrayar que el concepto de competencia suele referirse a capacidades, destrezas, habilidades o cualidades internas.

A través del proyecto *DeSeCo Project*, la OCDE ha identificado, con la ayuda de estudiantes, expertos e instituciones, un conjunto de competencias clave. Estas deberían tener estas características:

- Contribuir a evaluar los resultados.
- Ayudar a las personas a enfrentarse a las demandas importantes en una amplia variedad de contextos.
- Ser importantes no tanto para los especialistas cuando para los individuos.

Las competencias laborales en España

En España este concepto ha entrado un poco tarde, ya en los 90. Aún para muchos es un concepto ligado a la formación, a la educación y a la organización de Recursos Humanos. El Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional de España, establecido mediante la Ley orgánica 5/2002, es resultado de una trayectoria de trabajo en el ámbito de la formación que se inicia con la firma del acuerdo económico y social entre el gobierno, trabajadores y empleadores, en 1984. Posteriormente, España ha tenido dos grandes programas nacionales de formación profesional: el primero en 1993 y el segundo en 1998, a partir del cual se fue concretando la necesidad de crear un Sistema Nacional de Cualificaciones. Los programas nacionales de formación, en especial el segundo, apuntaron hacia el incremento de la calidad de la formación, la mejora de las cualificaciones de la población activa, la transparencia del mercado de trabajo y un mejor ajuste estructural entre la oferta y demanda laborales. Un factor distintivo de los programas radica en la amplia participación de empleadores y trabajadores en su elaboración.

Esta último punto reviste especial importancia debido a la necesidad de establecer nexos de coordinación entre las tres grandes modalidades de formación que existen en España, a saber: a. La *formación profesional reglada*, propia del ciclo educativo y que alcanza el nivel máximo de técnico de grado medio o técnico superior para una profesión en particular; b. La *formación profesional ocupacional*, focalizada en trabaja-

dores desempleados, con el fin de desarrollar las cualificaciones necesarias para su reinserción laboral; c. La *formación continua,* dirigida a los trabajadores empleados con el fin de actualizarlos y/o recalificarlos.

Con el propósito fundamental de promover y desarrollar las propuestas de integración de las ofertas de formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, fue creado en 1986 el Sistema Nacional de Cualificaciones, posteriormente modificado con las leyes de 1997 y 2000. Como parte del Sistema, el Consejo Nacional de Formación Profesional es el órgano que, con la participación de los agentes sociales, brinda asesoramiento al gobierno en materia de formación profesional.

En 1999 fue creado el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) por el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, como órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional y con la responsabilidad de definir y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

II. PARTE: LAS COMPETENCIAS ACADÉMICAS

2. Las competencias académicas en la universidad

En el borrador de directrices para la elaboración de títulos, el MEC dice así: "Las competencias son una combinación de **conocimientos, habilidades** (intelectuales, manuales, sociales, etc.), **actitudes y valores** que **capacitarán** a un titulado para afrontar con garantías la **resolución** de problemas o la **intervención** en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado"[6].

2.1. *Importancia del proyecto* TUNNING

En 2001-2002, ciento cinco universidades de 16 países europeos se propusieron facilitar el proceso de convergencia, establecer unos objetivos estándar de transparencia y comparación e incentivar a las universidades para que estableciesen estrategias de enseñanza y aprendizaje no solo con referencia a los contenidos sino también a las competencias generales.

En el Proyecto *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002, pp. 21) se define la "competencia" desde una perspectiva integrada, como "lo que una persona es **capaz o competente de ejecutar,** el **grado de preparación**, **suficiencia y/o responsabilidad** para ciertas tareas".

A partir de esta lanzadera, se pasó una encuesta a graduados, empleadores y académicos, y se definieron los tipos de competencias que más tarde se analizaron y desarrollaron en los "libros blancos" de cada titulación. Las competencias se cla-

6 MEC (2006, Apdo. 15). El subrayado es nuestro.

sifican en TRANSVERSALES O GENERALES Y ESPECÍFICAS. Las transversales son las propias del diseño de la titulación. Las específicas son el contrapunto y deben hacer explícitos los resultados de aprendizaje de una asignatura. He aquí el listado de las competencias transversales –competencias que por definición competen a todas las asignaturas– que deben tenerse en cuenta en el diseño de los nuevos títulos:

Competencias transversales
INSTRUMENTALES
Capacidad de análisis y síntesis
Organización y planificación
Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s
Comunicación en una lengua extranjera
Utilización de las TIC en el ámbito de estudio y contexto profesional
Gestión de la información
Resolución de problemas y toma de decisiones
INTERPERSONALES
Capacidad crítica y autocrítica
Capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos
Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad
Habilidades interpersonales
Compromiso ético
SISTÉMICAS
Autonomía en el aprendizaje
Adaptación a situaciones nuevas
Creatividad
Liderazgo
Iniciativa y espíritu emprendedor
Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida
Compromiso con la identidad, desarrollo y ética profesional
Gestión por procesos con indicadores de calidad

2.2. *Las competencias en los documentos oficiales*

¿Cómo aparece tratado el término "competencia" en los documentos oficiales? ¿Qué realce y significado se le da?

Titulaciones universitarias enfocadas hacia las competencias

Según la *Declaración de Bolonia*, la Europa de los conocimientos debe conferir "a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio".

De igual modo, el Preámbulo del *Real Decreto 55/2005*, de 21 de enero, el objetivo de las enseñanzas de grado es "propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral".

También el art. 3 del *Real Decreto 1044/2003,* de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, recoge información unificada sobre "los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación".

He aquí otros apuntes en documentos oficiales:[7]

- Deberán incluir las "Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título. (MEC, 2006: Apdo. 3.1.)
- El equilibrio entre la enseñanza teórica y práctica deberá estar en consonancia con las competencias fijadas en los objetivos. (Id., Apdo. 5.b.).
- La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:
  - Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de **adquisición de competencias** por los estudiantes.
  - Facilitar la **movilidad** estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.
  - Promover el **aprendizaje a lo largo de la vida** (Id., Apdo. 14).

Qué se entiende por competencia

- "Se utiliza el término competencia exclusivamente en su **acepción académica,** y **no en su acepción de atribución profesional**. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado" [Id., Apdo. 15] (subrayado nuestro).
- "Una combinación de **saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos** que se actualizan en una situación y en un momento particulares" (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, 2003: 43).
- **Capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas** de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habili-

7 Las palabras o párrafos destacados son nuestros.

dades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales (OCDE, 2002).

2.3. *Clases de competencias*

Según el Proyecto *Tunnig*, las competencias pueden ser transversales o específicas. Las **transversales** son genéricas y compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento. Las **específicas** están relacionadas con disciplinas concretas. Una asignatura en particular debe contemplar ambas.

Las transversales, a su vez, se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las interpersonales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. Las sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación en el trabajo, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema. Las competencias específicas se dividen en tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).

CLASES DE COMPETENCIAS	
TRANSVERSALES	Instrumentales Interpersonales Sistémicas
ESPECÍFICAS	Académicas Disciplinares Profesionales

Como ilustración, el citado Proyecto pone un ejemplo en el ámbito de la química. Clasifica las competencias en:

1. Habilidades cognitivas y destrezas relacionadas con la Química
2. Destrezas prácticas relacionadas con la Química
3. Destrezas transferibles de naturaleza general y aplicable

Una alternativa a la anterior clasificación, compleja y aún más liada en los libros blancos es la presentada en el documento DESECO (2002). Recomienda buscar las competencias clave, más que hacer un listado de competencias. El término *key skills*

(destrezas, habilidades o competencias clave) se emplea, desde otros ámbitos, para describir "las competencias genéricas que los individuos necesitan para convertirse en miembros activos de un mundo profesional flexible, con capacidad de adaptación y competitivo y para el aprendizaje a lo largo de la vida"[8]. El esquema básico de la habilidad para cooperar que propone es el siguiente:

1. Actuar autónomamente
2. Usar herramientas interactivamente
3. Funcionar en grupos socialmente heterogéneos

Una tercera taxonomía es la propuesta por Rychen y Hersh (2001). Las competencias se definen como habilidades cognitivas y destrezas y se distinguen las *competencias cognitivas generales* –recursos mentales empleados para resolver una tarea en diferentes dominios y contextos– de las *competencias cognitivas especializadas o específicas* –grupos de competencias listas para ser aplicadas (por ejemplo, tocar la el violín)–. Los autores ofrecen la clasificación siguiente: competencias conceptuales, procedimentales, integradas o metacompetencias (evaluar y solucionar un problema) y competencias de un contenido determinado.

Finalmente, ROE (2002, 2003) plantea aun *modelo comprensivo* de las competencias para formar el futuro psicólogo. La adquisición de una competencia integra los *inputs* (currículo) y los *output* (práctica profesional) en la estructura conceptual de "competencia".

GRÁFICO 1: Modelo de ROE de formación de competencias (2003: 5)

8 COMISIÓN EUROPEA. (2002). *Competencias clave.* Eurydice, estudio 5, pp. 155, en <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_UN_ES. [En línea: 02/04/07].

3. La voz de los expertos

Reconoce Zabalza (2005) que los objetivos y las competencias son **temas complejos** para algunos docentes: A veces se formaliza en exceso, con listados de propósitos genéricos y poco comprometedores; otras, se confunden objetivos y contenidos. Afirma que "el término COMPETENCIA es una de las novedades que ha traído consigo el proceso de convergencia y está creando no poca confusión y controversia". En el mismo sentido otros autores afirman que "a pesar de que los diferentes documentos (declaraciones, informes) nacionales e internacionales y la normativa española sobre la materia se refieren a las competencias, sin embargo, la mayoría no contienen una definición de las mismas"[9].

Barnett (2001) se refiere al problema de los **límites de la competencia**, ya que al consistir en comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, puede reducir la autenticidad de la acción humana. Para este autor, "la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente" Id., pp. 21). Perrenoud (1999: 7) la define como "capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos"). Finalmente, Rué y Martínez, (2005: 1) opinan que es una "capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional".

El término "competencia" alude a tres aspectos (Zabalza, 2005: 20):

a. El **nivel de dominio** que se posee en relación a algo. Se habla así de competencia lingüística, social, informática, profesional (o del profesional competente). Hay varios grados de dominio, desde el básico al especialista.
b. Un dominio que implica la **capacidad para utilizar el conocimiento** en actuaciones prácticas.
c. Un dominio que abarca tanto dimensiones vinculadas al **perfil** de cada titulación como a dimensiones vinculadas a capacidades **genéricas** propias de la Educación Superior.

De modo parecido se explica Cabero (2005) al afirmar que las competencias determinan capacidades a adquirir en tres ámbitos: **conocimiento** (dominar y diferenciar conceptos, teorías, modelos y métodos), **ejecución (**saber ejecutar en la práctica un tratamiento, saber desarrollar un plan, saber presentar un informe) y **actitud** (tener una actitud ética, dominar habilidades sociales, etc.). Es decir, ser competente requiere, por una parte, un cierto conocimiento conceptual (teorías, modelos, constructos, etc.), requiere también saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y requiere, por último, adoptar un estilo concreto de actuación, unos compromisos personales con ciertos valores y actitudes hacia el trabajo.

9 DELGADO, A. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis, pp. 21.

En los objetivos de competencias habría que incluir **tres tipos de resultados**:

1. Conocimientos o habilidades a adquirir en una materia específica.
2. Competencias relacionadas con el dominio de ciertas herramientas de aprendizaje y/o de formación (competencias genéricas que no son propias de nuestra materia aunque podrían trabajarse en ella).
3. Competencias vinculadas a valores o actitudes importantes en función de la materia o de su sentido en el Plan de Estudios.

Este mismo autor subraya la importancia de expresar con claridad el **sentido de la materia de la titulación**, pues sirve de orientación y de justificación a los objetivos. Pone el siguiente ejemplo:

> "El objetivo primordial de la asignatura es que el alumno consiga una compresión global del sistema tributario español, definiéndolo y clasificándolo desde diversas perspectivas, incidiendo fuertemente en la importancia de la estructura territorial del Estado, y estableciendo las importantes relaciones que el Derecho Financiero y Tributario tiene con cuestiones políticas y sociales".

Mario de Miguel (2004) afirma que un plan de estudios debe establecer cuándo los futuros titulados tienen un desempeño cercano a los resultados de lo que se considera un profesional competente mediante una garantía de calidad. Esta garantía debe fijarse no solo con respecto a la asimilación de conocimientos actitudes y valores sino también a su capacidad para integrarlos en el trabajo. Un indicador de calidad son las buenas prácticas, las prácticas juzgadas competentes. Por ejemplo, en la titulación de Maestro la garantía de calidad para una Facultad de Ciencias de la Educación vendría dada por haber formado titulados que en su ejercicio profesional han demostrado competencia en la enseñanza; es decir, por haber conseguido llevar a la práctica las obligaciones y responsabilidades de la profesión docente en sus transacciones (planificación, enseñanza, tutoría, evaluación, etc.) con los alumnos. Este profesor elabora la siguiente tabla para clasificar las competencias:

TABLA 1. Componentes y subcomponentes de una competencia (Miguel, 2005: 30)

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos *Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.*	1.1. Generales para el aprendizaje.
	1.2. Académicos vinculados a una materia
	1.3. Vinculados al mundo profesional
2 Habilidades y destrezas *Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).*	2.1. Intelectuales
	2.2. De comunicación
	2.3. Interpersonales
	2.4. Organización/gestión personal
3. Actitudes y valores *Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc…*	3.1. De desarrollo profesional
	3.2. De compromiso personal

Distintos autores destacan que no basta con nombrar la competencia; hay que definirla y operativizarla. La literatura es exhaustiva, pero no estaría de más comprobar si hablamos de lo mismo cuando nos referimos a capacidad de análisis y de síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, conciencia crítica, comunicación oral y escrita, habilidad en TIC, etc. Y sobre todo si evaluamos lo mismo[10].

4. Implicaciones de las "competencias" sobre la planificación y el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje

4.1. *Competencias y diseño del currículum*

El diseño curricular de un plan de estudios y de sus correspondientes asignaturas debería construirse desde una perspectiva integrada y global. Esto quiere decir que debería hacer explícito con claridad lo que el alumno debe saber, lo que debe saber hacer y las actitudes académicas y profesionales que debe conseguir como resultados de aprendizaje. Aunque las alternativas teóricas y su formalización en las programaciones concretas pueden ser variadas. Los documentos oficiales redundan en este tema aunque de manera bastante genérica y poco clara.

¿Cómo diseñar los currículos en función del concepto "competencias? Parece que no hay una respuesta única a esta pregunta, sino que depende de las teorías subyacen-

10 Para este tema, ver Delgado o.c. pp. 30-32.

tes y de los criterios técnicos formales. Rué y Martínez (2005) señalan tres posibles modelos del currículum basado en las competencias en función de la concepción de las personas y de sus necesidades formativas.

a. Diseño curricular centrado en la *formación para la producción,* que "entrena" a las personas para el trabajo mediante la configuración de rutinas, hábitos y actividades relativamente simples.
b. Diseño curricular centrado en el *ejercicio profesional* que desarrolla de idea de formación en función del ejercicio de una profesión.
c. Diseño curricular encaminado a la *formación personal* de los profesionales, más centrado en las personas y en su formación de base.

Con respecto a su formalización, caben también diversas alternativas.

- Modelo de diseño basado en el documento *The Tuning Educational Structures in Europa Project* (2002: 23) en el que se contemplan las competencias instrumentales –habilidades cognitivas y procedimentales–, competencias interpersonales y competencias sistémicas o integradas. Como ya vimos, este modelo ha tenido una posterior especificación plasmada en los "libros blancos". En mi opinión puede generar unos diseños excesivamente burocráticos y cerrados.
- Modelo de diseño curricular basado en el *Real Decreto 55/2005*, que define la estructura de las enseñanzas universitarias de grado. Aquí se clasifican los contenidos en conocimientos, destrezas y actitudes. El significado dado al término "destreza" es muy semejante al de competencia. Sería de gran interés hacer un seguimiento de esta clasificación en la legislación posterior para comprobar su grado de asunción.
- Diseño curricular basado en otras clasificaciones más sintéticas y claras. Por ejemplo: objetivos y competencias de saber [conocimientos], objetivos y competencias referidos a saber hacer [destrezas y habilidades procedimentales] y objetivos y competencias acerca de ser/estar [actitudes]. Esta manera de planificar parece más sencilla, recoge las anteriores y es más familiar a los profesores.

El diseño del currículo debería partir del establecimiento de las competencias de cada titulación en el marco de la universidad concreta; esto es, el perfil del graduado. Luego el profesor fijará las competencias como objetivo de aprendizaje en un área de conocimiento y, en particular, en su asignatura. Para ello puede plantearse preguntas como estas: "¿Cómo puede contribuir mi asignatura al logro de las competencias transversales y las específicas? ¿Qué competencias quiero desarrollar en los contenidos? ¿Cómo evaluaré los logros y el proceso? Aquí parece conveniente poner en común y coordinar los programas de manera que todas las competencias queden integradas y tratadas. Algunos autores opinan que todas las competencias deben incluirse en todas las asignaturas; otros son partidarios de consensuar su distribución, aunque las genéricas deberían ser comunes.

La definición de las competencias debe esta explícita y de manera clara en el programa, de manera que el estudiante sepa qué se espera de él, aunque su grado y modo de concreción y exposición dependerá de cada asignatura. Esta tarea exige del profesor reflexión; no basta con poner un listado de competencias. La adquisición de competencias está muy ligada a la práctica. Aquí conviene que los profesores distingan distintos tipos de práctica: la práctica ligada al desarrollo de la asignatura -*in classroom*, podría decirse- la práctica ligada al ejercicio profesional –por ejemplo, contratos en prácticas o becarios en empresas– y el *practicum* propiamente dicho. La configuración del *prácticum* debe ser tenida muy en cuenta en el diseño de cada asignatura, pues quizás algunas de las competencias profesionales que antes se adosaban al mismo, podrían ser desarrolladas previamente en este nuevo enfoque.

En definitiva, afirma Zabalza (2005: 4) que "planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), tomar en consideración los contenidos básicos de nuestra disciplina (los *common places*, aquello que suelen incluir todos los manuales de la disciplina), tomar en consideración el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), tomar en consideración nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en consideración las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles"

En lo que sí hay acuerdo es que el objetivo general de aprendizaje debe definirse como el enunciado de una meta a alcanzar, explícita de modo que pueda ser evaluada con criterios de fiabilidad y validez; además; deben especificarse con claridad los resultados de aprendizaje, coherentes y consistentes con los bloques o módulos de contenido del área de conocimiento. De aquí deriva la necesidad de que los profesores expertos en cada una de las áreas alcancen consensos y compromisos tanto sobre el modelo taxonómico como en las atribuciones de las competencias a las distintas asignaturas.

4.2. *Competencias y metodologías de enseñanza y aprendizaje*

Si las competencias son capacidades para desarrollar una determinada actividad, su adquisición y desarrollo debe hacerse mediante el ejercicio de metodologías y recursos lo más semejantes a la realidad. Así lo entiende el MEC en la orientaciones para la elaboración de los títulos: "El plan de estudios conducente a la obtención de un título debe tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando por tanto (aunque no excluyendo) el tradicional enfoque basado principalmente en contenidos y horas lectivas. Se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Esta referencia tanto a competencias como a conocimientos es necesaria para facilitar la movilidad de los titulados universitarios dentro de la Unión Europea, de acuerdo con el artículo 7.4 de la directiva 2005/36/CE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales". (MEC, 2006, Apdo.15].

El aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados y la atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos. No hay que desdeñar la clase magistral, siempre que esté orientada a la consecución de las competencias. De igual modo hay que facilitar los materiales y recursos que faciliten el aprendizaje autónomo. La planificación puede materializarse a través de distintos documentos (plan docente, guías docentes…) y difundirse por distintas vías: en una plataforma, en la web de la asignatura, en un tablón, en un documento en papel…

El trabajo en equipo, los estudios de caso, ABP, la investigación en el campo de acción, las prácticas, las tutorías en Red, las redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias son algunas metodologías que parecen adecuadas desde el enfoque de las competencias.

4.3. *Evaluación y aseguramiento de las competencias*

La evaluación de las competencias necesarias para el ejercicio de una profesión tiene gran importancia y actualidad, debido a la incidencia sobre la formación inicial y continua. Las competencias académico-profesionales se construyen en ambos contextos: universitario y laboral. Lo ideal es que estuviesen coordinados, cosa que no suele ser frecuente. En general, las investigaciones realizadas con profesionales dicen que la mayoría del conocimiento factual (saber) se construye en el ámbito de la formación universitaria, mientras que el conocimiento procedimental (saber hacer) se logra en el desarrollo del trabajo.Varios autores afirman que no se evalúa directamente el concepto de competencia sino su ejercicio; este ejercicio es, además, una práctica de aprendizaje de la misma. La evaluación puede y debe se continua. Puede llevarse a cabo en entornos presenciales, semipresenciales o virtuales.

Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología seguidas (clases magistrales, método del caso, ABP, grupos cooperativos, trabajo por proyectos, seminarios, tutorías…) y deben hacer referencia a la aplicación del conocimiento en contextos reales. En la planificación deben contemplarse los objetivos, la metodología y actividades y los criterios de éxito y evaluación. Deberían proporcionar al estudiante *feed back,* aunque no la respuesta correcta exacta, de manera que el busque la solución adecuada.

La coherencia de la evaluación es esencial; coherencia con los objetivos de aprendizaje y con las competencias de la asignatura: medir aquello que se pretende enseñar y aprender. ¿Qué dicen los documentos oficiales al respecto?

- Las competencias propuestas (en los títulos) deben ser evaluables. (MEC, 2006, Apdo. 3.1.).
- Para los títulos de Grado, de acuerdo con los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior, se garantizará que los estudiantes (Id., Apdo. 3.1.).
- Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a

un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio;
— Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional
— Posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio;
— Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
— Puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
— Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
— El trabajo de fin de Grado y el de master deben estar orientados a la evaluación de las competencias generales asociadas a la titulación (Id. Apdo. 5.g. y 5.1).
— Los métodos de enseñanza y las actividades formativas que se recogen en un plan de estudios, deben combinar y hacer explícitas diferentes modalidades de estudio (individual, dirigido, etc.) y actividades (en las aulas o laboratorios, en forma de prácticas externas, etc.) para favorecer el desarrollo de competencias. (Id., Apdo. 17).

5. El caso de magisterio

El *Libro Blanco de Magisterio* (ANECA, 2004) recoge los resultados de las comisiones encargadas de elaborar **dos tipos de competencias específicas:**

a) *Comunes a todos los perfiles de Maestro* (algunas de las cuales a su vez, son comunes con otras titulaciones de Educación, como se señala en el Objetivo 15 y, con carácter general, con el desempeño de tareas docentes en muchos niveles educativos)
b) *Específicas de cada perfil /* Titulación de Maestro.

En las competencias **específicas comunes a todos los maestros** se encuentran las siguientes: (ANECA, 2004, vol. I, pp. 90).

1. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la Educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...)
2. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica

3. Sólida formación científico-cultural y tecnológica

Luego aparecen otros tres tipos, con sus indicadores correspondientes que fueron votadas y calificadas.

- **SABER SER**
- **SABER ESTAR**
- **SABER HACER**

Las específicas para todas las áreas de educación infantil: (Id., pp. 94)

a) conocimientos disciplinares (saber)
b) conocimientos profesionales (saber hacer)
c) competencias académicas

A continuación se expone para analizar un ejemplo de programación por competencias para la asignatura de Teoría de la Educación[11].

INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA **Debe entenderse como una disciplina de base o fundamentante para futuras asignaturas del ámbito pedagógico. En este sentido, la materia debe servir para descubrir al futuro maestro un bagaje de conocimientos fundamentales vinculados a sus propias funciones profesionales y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos. Sobre la base de este conocimiento se crean conexiones con otras materias específicas tales como: Didáctica General, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación.**
COMPETENCIAS GENÉRICAS[12]: INSTRUMENTALES 1. Capacidad de análisis y síntesis 2. Organización y planificación 3. Comunicación oral y escrita en la/s lengua/s materna/s 4. Gestión de la información 5. Resolución de problemas 6. Toma de decisiones PERSONALES 7. Trabajo en equipo 8. Habilidades en las relaciones interpersonales 9. Razonamiento crítico SISTÉMICAS 10. Aprendizaje autónomo 11. Creatividad 12. Liderazgo

11 Cfr.: Revista *Educación y Futuro*, 16, abril 2007, Sección "Materiales".

12 Para defirnir las Competencias Generales se ha tomado como referencia el listado de Competencias Transversales propuestas para el Grado de Magisterio por la ANECA (2004: 84)

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS:

1. Desarrollo de una visión global y comprensiva sobre el hecho educativo.
2. Capacidad de análisis multicausal de los procesos y condiciones vinculados a la práctica educativa.
3. Comprensión y dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados a la materia.
4. Análisis y valoración de los hechos educativos desde una vertiente teórico – práctica.
5. Desarrollo de una perspectiva científica para el análisis de los fenómenos educativos.
6. Adquisición de un lenguaje científico apropiado para la exposición articulada y rigurosa de su pensamiento pedagógico.
7. Adquisición de estrategias para la lectura de textos pedagógicos y su argumentación crítica, así como para la escritura argumentativa.
8. Análisis, síntesis y valoración crítica de las diferentes teorías de la educación propuestas en el programa y la posibilidad de aplicarlas a la realidad actual de la sociedad y de la escuela.
9. Conocimiento de la situación legislativa que regula el sistema educativo español, así como del acceso al cuerpo de maestros/as.

CONTENIDOS. TEMARIO DETALLADO.

A. MÓDULO. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

1. Concepto de Educación. Red Nomológica. Perspectiva etimológica. Características de la educación. Educabilidad vs. Educatividad.
2. Ámbitos de educación. La educación formal, no formal e informal.

B. MÓDULO. EVOLUCIÓN TEORÍAS EDUCATIVAS

3. El naturalismo: Rousseau, una nueva concepción de la infancia.
4. El pragmatismo: Dewey y el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva.
5. La escuela Moderna de Freinet: por una escuela del pueblo.
6. Neill y la Escuela de Summerhill.
7. Pedagogía Institucional: Grupo de Educadores Terapéuticos (G.E.T.) y Grupo de Pedagogía Institucional (G.P.I.).
8. Teorías de la desescolarización: Illich, Reimer, Goodman, Macluhan, Holt.
9. Freire: concientización y liberación.

C. MÓDULO. MARCO LEGISLATIVO ESPAÑOL

10. Configuración del sistema educativo español: Ley Moyano (1857), Ley General de Educación (1970), Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) y Ley Orgánica de Educación (2006).
11. La formación de maestros y maestras. Trayectoria histórica de las Escuelas de Magisterio. La profesión docente en la actualidad.

6. Un estudio sobre educación superior y empleo

Según un estudio presentado por Jean-Jacques Paul (2006), del Instituto de Investigación IREDU de Bourgoñe, desde 1998 a 2000 se investigaron a 36.000 graduados de 9 países europeos tratando de estudiar la relación entre la educación superior y el empleo, cuatro años después de su graduación. Se elaboró una lista de 36

competencias y se les preguntó en qué medida las tenían cuando se graduaron y hasta qué punto las necesitaban en su trabajo actual. Estas competencias puede agruparse en tres categorías: conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento comportamental.

El conocimiento teórico incluye cuatro competencias, entre las que están el conocimiento general y el conocimiento teórico sobre un campo específico. El conocimiento práctico engloba, a su vez, siete competencias; entre ellas, las habilidades de comunicación escrita, dominio de una lengua extranjera y habilidades en el uso de las TIC. Para el conocimiento comportamental se tuvieron en cuenta dos niveles: el individual (unión entre el trabajador y las demandas de su tarea: habilidad para resolver problemas, trabajo bajo presión, gestión del tiempo, poder de concentración) y el colectivo (el trabajador como miembro de un equipo: asunción de responsabilidades y toma de decisiones, trabajo en equipo, liderazgo, planificación, organización y coordinación).

Los resultados confirman que las empresas demandan más competencias generales que específicas. La educación universitaria tiene un déficit de especial relevancia en las siguientes: habilidad para resolver problemas, resistencia a la presión laboral, gestión del tiempo y habilidades para utilizar las TIC; toma de responsabilidades y decisiones, planificación, coordinación y organización. Las cuatro primeras son necesarias para desarrollar el trabajo individual y las cuatro últimas están relacionadas con el desarrollo colectivo del trabajo. Aunque hay diferencias entre los países, España e Italia se ubican por debajo de la media en la mayoría de las competencias; los países nórdicos destacan por su habilidad para resolver problemas y trabajar bajo presión. Suecia, Noruega y Reino Unido parecen entrenar mejor a sus estudiantes para la toma de responsabilidades y decisiones, para planificar, coordinar y organizar sus tareas.

7. Conclusiones y reflexiones finales

1. *Empleabilidad* es un término que orienta y da sentido al término *competencia*. El sistema de créditos basado en el aprendizaje por competencias vincula la formación universitaria con el mundo profesional, en conexión con la libre circulación de profesionales en la UE. Se trata de un elemento crucial para permitir la comparación de los títulos, ya que les dota de transparencia y facilita la movilidad de los estudiantes.
2. El término "competencias" en el ámbito universitario europeo está ligado al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes.
3. Definir estas competencias es ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación que va a durar toda la vida.
4. Una definición de competencias para iniciar el camino, propuesta por el MEC, reza así: "Las competencias son una combinación de **conocimientos**, **habilida-**

des (intelectuales, manuales, sociales, etc.), **actitudes** y **valores** que *capacitarán* a un titulado para afrontar con *garantías* la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado"

5. La clasificación más común categoriza las competencias en transversales o generales y específicas. A partir de aquí las subcategorías se complican en exceso y esto seguramente no aporta grandes beneficios, sino lo contrario. La subdivisión que el *Proyecto Tunning* hace de las competencias específicas –Académicas, Disciplinares y Profesionales– es confuso y sin sentido. Parece más adecuada la división propuesta por el MEC en el punto anterior: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; o si se quiere rizar el rizo: saber, saber hacer, saber estar y saber comportarse.
6. La atomización de la conducta en un listado de indicadores de competencias o incompetencias, esperando que la respuesta de la persona ante una situación tal sea como estaba previsto, no es real. En rigor, solo puede afirmarse que los que alcanzan los primeros puestos en los exámenes son los primeros en el terreno académico, pero no necesariamente en otros escenarios, como, por ejemplo, el laboral. Las personas actuamos de manera global, esto es, integrando en cada situación nuestros conocimientos, habilidades y actitudes. Además, conviene tener presente que las competencias nombradas deben contemplarse en la planificación y evaluación. Por esto, en los programas hay que buscar la combinación del rigor, la claridad y la precisión; y evitar los listados inútiles y las divisiones artificiales y farragosas.
7. Habrá que esperar a los planes de estudio definitivos, con los descriptores y las competencias generales. Mientras tanto, hay que ir ensayándose en la planificación y desarrollo de este enfoque y también evaluando o compartiendo las experiencias. La organización de las enseñanzas deberá hacerse bajo los objetivos de:
   - Adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje al objetivo de **adquisición de competencias** por los estudiantes.
   - Facilitar la **movilidad** estudiantil durante el periodo de formación y su contacto con el mundo profesional.
   - Promover el **aprendizaje a lo largo de la vida**

8. Cada institución o universidad debe incluir en sus modelos pedagógicos, en consonancia con su proyecto educativo, las competencias generales para todos sus alumnos, distinguiendo entre valores sustantivos propios y el "mercadillo" de valores para ser consumidos por las modas o el marketing; en decir: cultura organizacional sí; competencias culturales, no.
9. En todo este proceso de cambio y adaptación sigue siendo muy útil y clarificador lo que se venía haciendo hasta ahora: distinguir entre conocimientos, habilidades y actitudes, y tratar de imbricarlos en el "nuevo" de competencias, que, evidentemente es algo más.
10. El EEES puede conseguir transformar la universidad en el sentido de que su basamento y su orientación no sea la docencia sino el aprendizaje. Este enfo-

que, traducido en términos de competencias y aplicado a la planificación y a la práctica cotidiana del profesor significa que es necesario llegar a un consenso sobre el significado y alcance de las competencias en el ámbito educativo. Esto no es fácil, entre otras cosas por las aristas epistemológicas, la amplitud polisémica del mismo concepto y por las afectaciones de los contextos en donde se les inscribe.

11. A pesar del revuelo del nuevo enfoque, la universidad no debe estresarse… Su misión no es resolver también los problemas laborales, aunque debe estar ligada a la empresa y a la sociedad.
12. En esta nueva filosofía, el profesor debe ser en primer lugar un aprendiz y, en segundo lugar, un maestro que guía al alumno en su proceso de desarrollo y de transformación de los datos y la información al conocimiento, con miras a la empleabilidad. Debe centrarse no tanto en la enseñanza cuanto en el aprendizaje autónomo del alumno, proporcionándole ocasiones, estrategias y herramientas adecuadas.
13. El profesor debe abrir el campo de la docencia y del aprendizaje al mundo real del ejercicio de las profesiones concretas. Esto exige a los profesores actuales un esfuerzo añadido de formación continua en contextos específicos de su especialidad.
14. La organización de los aprendizajes por competencias va a suponer una mayor coordinación de los expertos por áreas y de equipos interdisciplinares, de manera que se conjuguen de manera equilibrada las competencias generales y las específicas.
15. Hay que ponderar con equilibrio la distribución de créditos y las horas relacionadas con la formación de competencias específicas, directamente ligadas con la materia y el mundo laboral, distinguiendo entre las prácticas propias de la asignatura, el *prácticum* y la práctica laboral propiamente dicha.
16. El enfoque por competencias exige a las universidades crear una cultura de aprendizaje personal y organizacional permanentes, estrechamente ligada a la sociedad y a los contextos laborales propios de cada especialidad. Los acuerdos con empresas, colegios, etc. son más necesarios que nunca. Hay que supera la ruptura actual entre la formación inicial y la actualización.
17. Los profesores necesitan ser expertos en planificación y desarrollo de programas. La planificación es una de las competencias básicas del profesor y no está reñida con el sentido común. Requiere, según Zabalza (2005) tener en cuenta las prescripciones y descriptores legales, los contenidos comúnmente aceptados por la comunidad académica, el contexto curricular de la asignatura, la propia visión de la disciplina y su didáctica, la experiencia docente y el estilo personal, las características de los alumnos y los recursos disponibles.
18. Las metodologías, los recursos y la evaluación deben ser coherentes con las competencias explícitas en los programas.
19. Un problema añadido es la medición y predicción de las competencias, mediada por la subjetividad de los evaluadores. Hay que procurar buscar procedimientos para atenuarla.

20. El término competencias no está reñido con el de la formación en actitudes críticas y creativas: educar y ejercitar a los alumnos en el amor al conocimiento, a la sabiduría y a la verdad a través de la reflexión, la investigación y el cuidado del talento. Todo lo contrario: en la sociedad actual, marcada por la incertidumbre y el cambio, su adquisición se revela fundamental.
21. Por razones estratégicas, las universidades deben cuidar tres aspectos básicos. Por una parte, la producción de innovación, la modernización tecnológica y la reorganización de los procesos de producción y de trabajo; por otra, la formación permanente de personas sustentada sobre modelos o paradigmas adecuados; finalmente, la constitución de alianzas o nexos de cooperación con otros actores. Con respecto a las cuestiones segunda y tercera, resulta evidente la necesidad de articular vías de cooperación entre los distintos niveles educativos (desde el enfoque de las competencias, la universidad no puede encerrarse en la tercera enseñanza); cooperación entre la universidad y el mundo laboral, en particular, los destinos futuros de sus estudiantes, con el objeto de facilitar la formación permanente, la movilidad y el crecimiento mutuos. Esto debería desembocar en programas concretos de formación en competencias –másters, postgrados, cursos expertos…–.
22. Parece apropiado utilizar la nomenclatura de objetivos generales para el diseño curricular de la materia disciplinaria con el fin de obtener una visión de la meta y utilizar el concepto de competencias específicas para el desarrollo de aquellas resultados concretos. El diseño de competencias específicas debiera hacerse delineando bloques de contenidos por ser éstos la base sobre la que se desarrollan las destrezas cognitivas o procedimentales, que debe dominar el alumnado como consecuencia de su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2002). *Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Barcelona.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2003). *Marco general para la integración Europa*. Barcelona.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio, vol. I y II.* Madrid.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, pp. 122.

Cabero Almenara, J. (Dir.) (2005). *Formación del profesorado universitario en estrategias metodológicas para la incorporación del aprendizaje en red en el espacio de educación superior.* Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.

Delgado, A. (coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: MEC, Programa de estudios y análisis.

DESECO – OCDE. (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*" en http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf.

González, J. y Wagenar, R. (Edts.). (2003). *Tuning educational Structures in Europe.* Informe final. Proyecto piloto –Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

MEC (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Titulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: MEC.

MEC (2005). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.*

MEC (2005). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. Publicado en el BOE nº 21 de 25 de enero de 2005.

Miguel Díaz , M. de (dr.) (2004). *Adaptación de los Planes de Estudio al proceso de convergencia europea.* Madrid: MEC, Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis.

Miguel Díaz, M. de (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.* Madrid: MEC. Dirección General de Universidades. Programa de Estudios y Análisis.

OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. París: OCDE.

OCDE (2005). *The definition and Selection of key Competencies. Executive Summary.* París: OCDE.

Paul, J. (2006). "At the centre of the Bologna process: european universities train their students to face knowledge-based societies?" Revista española de educación comparada. Madrid: UNED.

Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela.* Santiago de Chile: Dolmen.

Revista *Educación y Futuro*, 16, abril 2007, Sección "Materiales".

Rodríguez Diéguez, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.

Rué, J. y Martínez, M. (2005). L*as titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.*

Rychen, D. y Salganik, L. (Eds.). (2001). Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Zabalza, M (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Universidad de Santiago de Compostela.

Zabalza, M. (2005). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES.* Universidad de Santiago de Compostela.

BIBLIOWEB

Organización internacional del trabajo:
<http://www.ilo.org/public/spanish/>
Instituto nacional de cualificaciones
<http://www.mec.es/educa/incual/ice_faqs.html>. [En línea: 26/03/07].
Base de datos de Hay/Mcber en: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sel_efe/tab_i.htm>. [En línea 25/05/07].
Versión española deL Proyecto Tunnig: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/ >
COMISIÓN EUROPEA. (2002). Competencias clave. Eurydice, estudio 5. en http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/031DN/031_UN_ES.
OCDE. (2002). Definition and Selection of Competences (DESECO): Theoretical and conceptual foundations. Strategy Paper. http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html [En línea: 02/04/07].
The Tuning Educational Structures in Europa Project (2002) en http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf. [En línea: 02/04/07].