

EL CONCEPTO DE COMPETENCIA Y SU APLICACIÓN A LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Julia GONZÁLEZ

Universidad de Deusto. País Vasco

INTRODUCCIÓN

En un contexto en que la educación superior está logrando un protagonismo como en pocos momentos en el pasado y en unos ritmos fuertes de innovación y de cambio que hace repensar las raíces del proceso educativo, quizás se podría hablar de un descubrimiento o redescubrimiento de las competencias.

Se ha llegado a ellas por muchos caminos: buscando mayores cuotas de entendimiento y mayores posibilidades de comprensión en la consulta social, como punto de referencia para unos diseños curriculares convergentes, como una herramienta capaz de mantener la diversidad a la vez que la referencia común, como resultado de una educación centrada en el estudiante, como ejemplo de la importancia de un aprendizaje que mide el “output”....entre otros caminos. Lo significativo de esto es que se ha llegado de una manera colectiva y como parte de una visión de conjunto, de una manera de concebir la educación superior.

Cronológicamente, esta visión colectiva de la importancia de una formación basada en competencias y centrada en el estudiante se inició con el proyecto “Tuning Higher Educational Structures in Europe”. Lanzado en el año 2000 (a pocos meses de la Declaración de Bolonia) y fuertemente apoyado, financiera y moralmente por la Comisión Europea, el proyecto Tuning incluye ya prácticamente todos los países signatarios de Bolonia. Los resultados de este proyecto están en la base del texto que se presenta a continuación.

El trabajo de los ya miles de académicos que lo han hecho posible es reconocido por todos los países y por los agentes más significativos que participan en el proceso de Bolonia en cuyos seminarios preparatorios ha sido presentado y cuyo trabajo ha sido reconocido por la Comisión (Dirección Educación y Cultura) en los comunicados – *From Berlín to Bergen* – y – *From Bergen to London*. En el comunicado de Berlín, en Mayo del 2003, los programas educativos, las titulaciones, se identificaban como el foco central del proceso. Las coordenadas mentales y el lenguaje usado eran plenamente coherentes con el enfoque del proyecto Tuning. Los ministros fijaban que las titulacio-

nes europeas deberían de ser descritas en términos de carga de trabajo del estudiante, de nivel, de perfil y de resultados del aprendizaje y competencias.

Como secuela de la Conferencia de Berlín, el grupo de seguimiento de Bolonia, tomó la iniciativa de desarrollar un Marco General de las Titulaciones de Educación Superior en Europa (EQF para la Educación Superior) que sigue el mismo esquema mental y enfoque. Este marco fue asumido por los ministros en Bergen en mayo del 2005 y hace uso de la “Joint Quality Initiative” (JQI) y del proyecto Tuning. La (Iniciativa Conjunta de Calidad) JQI, un grupo informal de expertos de educación superior europeos que prepararon un conjunto de criterios para identificar los diferentes ciclos, de una manera general. Estos criterios, comúnmente conocidos como “los descriptores de Dublín”. Desde el principio, los descriptores de Dublín y el proyecto Tuning se han considerado y trabajado como complementarios. Los primeros quieren indicar el nivel de los ciclos y el segundo busca indicar el nivel de los ciclos desde las diferentes áreas temáticas.

El principal objetivo de los tres (EQF, JQI y Tuning) es hacer el Espacio Europeo de Educación Superior más transparente. En este sentido, la adopción del Marco General de Cualificaciones es un gran paso adelante porque guía la creación de los marcos nacionales de cualificaciones basados en los resultados del aprendizaje y en las competencias además de los créditos académicos. Podemos también observar que hay un paralelo en la importancia de mantener un diálogo y una consulta social de la educación superior a la sociedad – en el caso de EQF esta consulta es en general, en el caso del proyecto Tuning, esta consulta es específica con relación a los perfiles de las titulaciones.

Finalmente, para completar este contexto europeo, en el 2006, la Comisión Europea lanzó el Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación a lo largo de la vida (EQF para LLL). Su objetivo es encuadrar en un marco general todos los tipos de aprendizaje. Aunque los dos cuadros de cualificaciones difieren en algunos de los conceptos, los dos siguen el marco conceptual al que aquí se hace referencia y la variación está en la extensión de las áreas de educación a las que se dirige y al nivel de competencias que busca desarrollar en los programas. Las dos iniciativas tienen su valor y sus roles en el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior consistente.

Más allá del contexto europeo que enmarca el tema de las competencias en la educación superior europea en el momento actual, el presente trabajo pretende aproximarse al tema de las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y de la globalización, ofreciendo algunos elementos de referencia sobre los siguientes puntos:

- El concepto de competencia: definición, trayectoria, medición y aprendizaje
- La clasificación de las competencias y consulta social
- Competencias en las Ciencias Sociales
- Ante el reto europeo y la globalización
- Conclusiones

Serán a modo de pinceladas de un conjunto muy amplio en el que están ya trabajando no sólo académicos europeos, sino también miles de profesores de las universidades latinoamericanas que han comprendido este lenguaje y estas referencias internacionales y lo que pueden aportarles a la formación superior de sus titulados, así como a la capacidad de dialogo y reconocimiento de titulaciones que esto conlleva. Esta necesidad de instrumentos de reconocimiento mutuo, ha sido, tanto en Europa como en Latinoamé-

rica uno de los ejes importantes que ha hecho valorar el enfoque por competencias por su capacidad de flexibilidad y de encaje con la diversidad entre las distintas tradiciones y aproximaciones culturales.

1. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA: DEFINICIÓN, TRAYECTORIA, MEDICIÓN Y APRENDIZAJE

El recorrido histórico por los conceptos que bajo la palabra competencia se han podido agrupar o el nacimiento de este concepto para la educación conectado con el empleo, ha sido ya descrito ampliamente. El contexto en el que reaparece y la necesidad de encontrar consensos como algo esencial de las nuevas exigencias, hace que esta nueva etapa se caracterice por la búsqueda de significados comunes y de referencias acordadas. De este modo las definiciones verbalizadas desde el proyecto Tuning pueden verse como respondiendo al sentido del debate actual y en consonancia con un muy grande número de agentes educativos y sociales que trabajan el tema.

En el Proyecto *Tuning* el concepto de las competencias trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

El poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

En este contexto podemos distinguir entre competencias y resultados del aprendizaje. Cada uno de estos hace referencia a un actor principal en la educación superior: el profesor universitario o los estudiantes. Los resultados deseados de un proceso de aprendizaje son formulados por los académicos, preferentemente incorporando también a representantes de estudiantes en el proceso, o, en su caso, otros agentes internos o externos. Las competencias son desarrolladas durante el proceso de aprendizaje por los estudiantes.

En este sentido los *resultados del aprendizaje* son las afirmaciones de lo que una persona que aprende se espera que sepa, comprenda y sea capaz de demostrar cuando haya completado su aprendizaje. Estos resultados del aprendizaje se pueden referir a un curso o un módulo o incluso a periodos de estudio, por ejemplo a un programa de primero, segundo o tercer ciclo. Así los resultados de aprendizaje especifican los requisitos para la obtención de los créditos.

Las *competencias* representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión de la materia, habilidades y destrezas referidas al aprendizaje. El desarrollo de las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias se

irán desarrollando a través de varios cursos y se irán evaluando en los diferentes niveles.

Desde el arranque es importante hacer el énfasis en una serie de elementos relacionados y que pueden verse como conclusión de lo expresado:

- Las competencias llevan a focalizar la mirada en el/la estudiante en lo que tiene que desarrollar para llegar a la meta y demandan la creación de perfiles de titulaciones.
- No son tarea aislada de un módulo o un profesor/a. Estas requieren una planificación coordinada y a nivel de equipo.
- Cambian el objetivo de los programas, haciendo el énfasis en el desarrollo del estudiante y no en la transmisión de conocimientos (de la que es parte importante) del profesor/a.
- Es un nuevo sistema y como tal requiere aprendizaje para poder ser eficaz. Son el resultado de un nuevo paradigma educativo que requiere comprensión y nuevo entrenamiento.

Más allá de la comprensión de lo que las competencias en sí significan y su especificidad con relación a otros términos cercanos, cada una de las competencias en el proceso educativo debe de ser definida, de manera que los encargados de la enseñanza aprendizaje tengan claro el horizonte al que tender y este, aunque ya se ha dicho anteriormente no es un horizonte marcado por un profesor/a individual sino que es marcado y acordado por el equipo. La comprensión clara y conjunta de donde hay que tender es una parte significativa de la trayectoria del proceso de aprendizaje.

Hay otros pasos que también deberán de ser marcados: la descripción de los niveles que han de conseguirse en cada paso y su relación con los diferentes módulos en los que esta competencia es ejercitada, según enfoques diversos y posiblemente no repetitivos sino complementarios. Otro paso importante en la trayectoria de aprendizaje competencial es la descripción y consenso de los descriptores de nivel que llevaran a las acciones educativas, a las experiencias y a los contextos educativos que vayan marcando el desarrollo competencial.

Uno de los elementos más importantes en todo el proceso es la adecuación del significado de cada competencia en el diseño curricular, en coherencia con el volumen de tiempo del estudiante dedicado a su consecución. Es esta una medida de consistencia que hace creíble todo el proceso y que lo lleva a niveles de calidad y coherencia.

Un último paso pero que debe de considerarse paralelo en el tiempo ya que forma parte de todo el sistema y ha de tener encaje en el volumen de trabajo total y en la coherencia de todos los desarrollos curriculares, es el tema de la evaluación de las competencias.

Es claro que un programa basado en competencias no debe de medir el resultado de otros elementos individualmente sino en cuanto incorporados en el horizonte competencial. Por eso, el aprendizaje por competencias supone un nuevo sistema de evaluación del que se informa al inicio y que está en coherencia con el desarrollo buscado.

Es desde el conjunto de cada uno de estos elementos donde el concepto de competencia tiene que ser comprendido y trabajado. En este contexto, el contenido, el conocimiento no es algo añadido o paralelo sino integrado, ya que parte de las competencias buscadas serán medidas por la capacidad del/a estudiante para comprender y manejar conceptos básicos, complejos o avanzados, según el nivel y el programa de estudio, pero

donde el énfasis no está en los conocimientos en si mismos sino en la capacidad de comprenderlos, buscarlos, actualizarlos o desarrollarlos.

Esta es una de las diferencias significativas entre los dos sistemas, uno que pudiéramos llamar- basado en los conocimientos- y otro basado en las competencias. No es el volumen de conocimientos ni el nivel de conocimientos sino el enfoque. En un caso son los conocimientos el eje, en otro es la capacidad de gestionarlos.

2. LA CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y CONSULTA SOCIAL

Existen muchos modos de clasificación de competencias, que pueden ser más o menos válidos, dependiendo de la coherencia y el eje de análisis utilizado. Cabe aclarar que toda clasificación tiene un sesgo de arbitrariedad. Desde este punto de vista, muchos programas hablan de competencias académicas y competencias profesionales o competencias teóricas y competencias prácticas, y muchas más. A nivel europeo, se ha difundido ampliamente la clasificación utilizada por el proyecto Tuning. La razón de la clasificación fue llevar a cabo una amplia consulta social que permitiera:

- iniciar la discusión conjunta a nivel europeo en este campo de las competencias, basada en consultas con grupos no pertenecientes al mundo académico (graduados y empleadores) así como con una amplia variedad de académicos
- recoger información actualizada para iniciar la reflexión sobre tendencias posibles y el grado de variedad y cambio en toda Europa.
- comenzar desde la experiencia y la realidad, con el objeto de alcanzar niveles de unidad o diversidad entre los diferentes países, iniciando el debate con preguntas específicas en un lenguaje concreto.
- enfocarse en la reflexión y el debate a tres niveles diferentes: el *nivel institucional* (el básico y el primero que tiene lugar), el *nivel de las áreas temáticas* (punto de referencia para las instituciones de educación superior) y el *nivel de conjunto* (un segundo punto de referencia relacionado con la situación a nivel europeo).

En el Proyecto *Tuning* analizamos dos conjuntos diferentes de competencias: en primer lugar, aquellas competencias que se relacionan con cada área temática. Estas competencias son cruciales para cualquier titulación porque están específicamente relacionadas con el conocimiento concreto de un área temática. Se conocen también como competencias relacionadas con las disciplinas académicas y son las que confieren identidad y consistencia a cualquier programa.

En segundo lugar, se trató de identificar atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier titulación y que son considerados importantes por ciertos grupos sociales (en este caso, por los graduados y los empleadores). Hay ciertas competencias como la capacidad de aprender, la capacidad de análisis y síntesis, etc., que son comunes a todas o casi todas las titulaciones. En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas competencias generales se vuelven muy importantes.

En el diseño y rediseño de programas educativos, es crucial que la universidad tenga en cuenta las necesidades cambiantes de la sociedad, así como las perspectivas de empleo presentes y futuras. Si bien estas no son las únicas consideraciones para el desarrollo de programas de estudio y titulaciones, son de vital importancia.

En este contexto, se realizaron dos cuestionarios. El primer cuestionario trató de identificar las competencias genéricas, también llamadas transversales y cómo eran valoradas, primero por graduados y empleadores y luego, en un segundo cuestionario, por los académicos.

Obviamente, la lista de competencias identificadas y objeto de estudio y reflexión son innumerables. La elección del número de apartados para ser incluidos en un cuestionario es siempre parcial y discutible como lo son también las diferentes clasificaciones. Con el fin de preparar el cuestionario para graduados y empleadores se llevaron a cabo estudios en el campo de las *competencias genéricas*. Se elaboró una lista de 85 competencias diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. Luego se clasificaron en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se enunciaron las siguientes clasificaciones provisionales:

- **Competencias instrumentales:** competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:
 - Habilidades *cognoscitivas*, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos.
 - Capacidades *metodológicas* para manipular el ambiente: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
 - Destrezas *tecnológicas* relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.
 - Destrezas *lingüísticas*, tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.
- **Competencias interpersonales:** capacidades *individuales* relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- **Competencias sistémicas:** son las destrezas y habilidades que conciernen a los *sistemas como totalidad*. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver como las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios, de manera que puedan hacerse mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. Las competencias sistémicas o integradoras requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

La distribución de las competencias mencionadas en las fuentes que consultamos (sin considerar la frecuencia de las repeticiones de la misma competencia), con base a la tipología mencionada anteriormente, fue la siguiente:

- Competencias instrumentales (38%)
- Competencias interpersonales (41%)
- Competencias sistémicas (21%)

Al considerar la frecuencia y al tratar de amalgamar los conceptos relacionados, el porcentaje cambió de la siguiente manera:

- Competencias instrumentales (46%)
- Competencias interpersonales (22%)
- Competencias sistémicas (32%)

Fue interesante que las competencias interpersonales representaran el porcentaje mayor en términos del número de diferentes competencias (41%). Sin embargo, como éstas parecían excesivamente variadas y no estaban bien precisadas, cuando se analizaron por su frecuencia el porcentaje bajó a un 22%. Parece que las competencias instrumentales estuvieron bien delimitadas y coinciden a través de muchos enfoques diferentes; por ejemplo, las competencias tecnológicas (entendidas como el uso de un ordenador personal) o competencias lingüísticas (comunicación oral y escrita).

Por otra parte, las competencias interpersonales estaban muy dispersas. Se refieren a los aspectos personales (concepto de sí mismo, confianza en sí mismo, autocontrol, etc.) o aspectos interpersonales tan variados como personalidad afirmativa, comunicación interpersonal, compromiso social, estilo de comunicación cara a cara, etc.

El cuestionario definitivo contenía las siguientes 30 competencias:

- **Competencias Instrumentales**

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimientos básicos de la profesión
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas de manejo del ordenador
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones

- **Competencias interpersonales**

- Capacidad crítica y autocrítica
- Trabajo en equipo
- Habilidades interpersonales
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

- **Competencias sistémicas**

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Habilidades de investigación
- Capacidad de aprender
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Liderazgo
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Habilidad para trabajar de forma autónoma

- Diseño y gestión de proyectos
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Preocupación por la calidad
- Motivación de logro

El cambio y la variedad de contextos requieren una exploración constante de las demandas sociales para diseñar los perfiles profesionales y académicos. Esto subraya la necesidad de consulta y revisión permanentes de lo que es adecuado. El lenguaje de las competencias, dado que viene de fuera de la educación superior, resulta apropiado para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad que no están directamente involucrados en la vida académica y puede contribuir también a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y de sistemas permanentes de actualización de los ya existentes.

No es el objetivo analizar aquí los procedimientos, la metodología y los resultados de la consulta, sino más bien incorporar un ejemplo de lo que puede significar el estudio previo a una elaboración de un nuevo programa de estudio o reformulación de uno ya existente. El estudio completo se encuentra disponible en el Informe 1 y 2 del proyecto Tuning, que pueden consultarse en la página Web del mismo (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>). Es importante resaltar aquí algunas de las consideraciones más significativas de los grupos consultados.

- En lo que respecta a la importancia que se da a las diferentes competencias, los mensajes de los graduados y empleadores tienen una gran trascendencia. De hecho, uno de los más sorprendentes resultados del cuestionario es el alto grado de correlación que existe entre la opinión de los graduados y de los empleadores en relación a la importancia que se da a las diferentes competencias enumeradas.
- Estos dos grupos consideran que las competencias más importantes a desarrollar son: la capacidad de análisis y síntesis; la capacidad de aprender; la capacidad de resolver problemas; la capacidad aplicar los conocimientos en la práctica; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; la preocupación por la calidad; las habilidades de gestión de la información; la capacidad para trabajar de forma autónoma y trabajo en equipo.
- Al observar el otro extremo de la escala aparecen las siguientes competencias: conocimiento de culturas y costumbres de otros países; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en un contexto internacional; liderazgo; habilidades de investigación; habilidades para diseño y gestión de proyectos y conocimiento de una segunda lengua. Uno de los aspectos más notables es la concentración de las competencias “internacionales” en el nivel más bajo de la escala en lo que concierne a su importancia, quizás son estas competencias emergentes y aún no suficientemente valoradas.
- Las *competencias interpersonales*, que reciben la clasificación más alta en orden de importancia de parte de los graduados y empleadores y menor por parte de los académicos, que colocan la destreza en una posición considerablemente más baja. En general, todas las competencias interpersonales tienden a ser clasificadas más bajas por los académicos que por los graduados y empleadores. La mayoría de las competencias que aparecen en la posición más alta de la escala, tanto en términos de importancia como de realización, son las instrumentales y las sistémicas.

- En relación a la realización en términos de las competencias que las universidades consideran desarrollar al más alto nivel, de nuevo se observa una correlación muy alta entre los empleadores y los graduados. Los ítems que los graduados clasifican en los lugares más altos de la escala son: capacidad de aprender; conocimientos generales básicos; habilidad para trabajar de forma autónoma; capacidad de análisis y síntesis; habilidades de gestión de la información; habilidades de investigación; capacidad para resolver problemas; preocupación por la calidad y motivación de logro. Seis de esos ítems coinciden en la opinión de graduados y empleadores y tienen una puntuación alta en la escala. Las restantes reflejan las tareas que las universidades han desempeñado durante siglos.
- Al observar el extremo inferior de la escala, las competencias señaladas son: liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; conocimiento de una segunda lengua; capacidad de comunicarse con expertos de otros campos; habilidad para trabajar en un contexto internacional y capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar. Es notable que todas estas competencias aparezcan al final de la tabla por orden de importancia.

A este punto, es importante recordar que más allá de las competencias genéricas, las competencias específicas son decisivas para la identificación de titulaciones, para su comparabilidad y para la definición de títulos de primero, segundo y tercer ciclo. Dichas competencias han sido analizadas individualmente por grupos de expertos. La identificación y discusión inicial de un conjunto de competencias específicas para el primero, segundo y tercer ciclo podría considerarse una de las mayores contribuciones en lo que respecta al desarrollo de puntos de referencia europeos.

3. COMPETENCIAS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Una de las características del nuevo paradigma en educación es hacer de las universidades focos especializados donde la diversidad sea un elemento cualificador. Esto llevaría a buscar perfiles profesionales lo más amplios y variados posibles. Si de cara a la convergencia y al reconocimiento de titulaciones el mantener elementos comunes e identificadores ayuda a la movilidad y sobre todo a la posibilidad de trabajo en otros países, la variedad de matices y especialidades será lo que de identidad a una titulación en concreto.

En este contexto, todas las titulaciones deberían de ser distintas, pero es particularmente en el área de sociales donde dicha diversidad debería ser aún más evidente. Precisamente, desde este contexto de diversidad, se hace más necesario el acuerdo en puntos de referencia comunes. Si tuviéramos que identificar las características específicas de las ciencias sociales en cuanto a un sistema basado en competencias podríamos subrayar las siguientes:

- Son más flexibles a la hora de admitir caminos diversos para alcanzar un horizonte común, por ejemplo una carrera de historia, relaciones internacionales, geografía, sociología... es lógico que los contenidos varíen de acuerdo con el país. De esta forma, el estudio de geografía en Francia tendrá unos focos, particularmente el adentrarse en las concepciones y relaciones espaciales en dicho país, lo mismo que si esa carrera se imparte en Inglaterra o en Italia. Sin embargo, el elemento crucial

y las competencias en las que pueden coincidir todas es el conocimiento y comprensión profundo de los espacios y el impacto que esto tiene para el desarrollo de las sociedades. Lo mismo se puede aplicar a la historia, la sociología, las relaciones internacionales, etc.

- Parece frecuente que el aprendizaje de las ciencias sociales no es solo relevante para carreras específicas de la disciplina. Existe una presencia significativa de competencias de las ciencias sociales no sólo en carreras específicas sino como componentes complementarias en otras titulaciones, de otras áreas. El grupo de Historia en el proyecto Tuning realizó todo un estudio de las carreras de Historia y de sus salidas profesionales en conjunción con otras titulaciones, no estrictamente del área, pero con componentes significativos de historia en sus programas. Esto parece significar que hay otras titulaciones que requieren de competencias históricas, la capacidad de comprender una sociedad en el tiempo, que requieren de este complemento.
- Podría observarse que la amplitud en la concepción de lo que constituye cada una de las áreas de las ciencias sociales hace necesario una comprensión de las raíces de las mismas a la vez que una conexión muy fluida con la realidad.
- A la hora de dialogar entre dos sistemas, es fundamental tener en claro las competencias que permiten desarrollar puntos de conexión entre los mismos, a la vez que la capacidad de comprender lo diverso y saber relacionarlo.
- Como estas ciencias tienen a la sociedad como base de su estudio son áreas específicamente sensibles a la rapidez de los cambios y la necesidad de actualizar continuamente los conocimientos. Esto hace que un sistema basado en competencias sea particularmente apropiado para estas ciencias dada la velocidad de las transformaciones sociales y la necesidad de ser capaces de incluir dichos conocimientos, manejarlos y ponerlos al día.
- Reflexionando sobre los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones podríamos decir que las competencias de las ciencias sociales deberían de centrarse, con los matices específicos de cada ciencia, en un conocimiento y comprensión de los ejes que permitan la lectura y el entendimiento de distintas sociedades (su dimensión en el espacio y en el tiempo) de acuerdo con niveles básicos, complejos o muy avanzados según el caso. En un segundo término, contaríamos con el indicador de competencias que pudieran llevar a la práctica ese conocimiento mediante grados de intervención social y de capacidad de juicio críticos del desarrollo de las sociedades.
- Si para todas las ciencias la necesidad de seguir aprendiendo es crucial, para las ciencias sociales es de suma relevancia ya que el objeto y sentido de la misma está en la sociedad y el individuo. En este contexto, el grupo de ciencias de la educación consideraba la labor del educador como un “blanco móvil”, un objetivo siempre inalcanzable y en permanente movimiento hacia delante. No es el cúmulo de conocimiento, sino la competencia de aprender permanente y actualizarse la que nos permite acercarnos a este objetivo.
- Finalmente, el indicador de capacidad de comunicarse en diferentes niveles y situaciones parece ser una competencia muy relevante para quien tiene que transmitir los contextos y las distintas situaciones en los grupos sociales. Asimismo, parecerían competencias importantes de resaltar las vinculadas a la comprensión de sociedades pluriculturales y la capacidad de comunicarse, comprender y valo-

rar distintas lenguas, costumbres y culturas. Este último aspecto que se presenta es particularmente relevante a la hora de pensar en una sociedad europea y también global diversa, tejida de tradiciones diferentes, pero con una clara necesidad de entendimiento y cohesión.

4. ANTE EL RETO EUROPEO Y LA GLOBALIZACIÓN

En el marco de las Declaraciones y Comunicados de Bolonia, Praga, Berlín y Bergen, la creación del Área de Educación Superior Europea responde a una serie de oportunidades y necesidades que conciernen a la sociedad europea en general y a la educación superior en particular. Dentro de las necesidades más apremiantes se destacan: la profundización de la cooperación entre las instituciones de educación superior europeas con todo el potencial que esto conlleva; el aumento de la ventaja competitiva de Europa en lo que se refiere a la educación superior, particularmente con una imagen clara y consistente de los sistemas educativos y la necesidad de crear una atmósfera favorable a la libre movilidad de los profesionales a nivel europeo.

En la Declaración de Bolonia, en uno de los apartados que se refiere a estas necesidades se menciona el desarrollo de titulaciones compatibles y comprensibles. El proyecto *Tuning* considera que las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desempeño profesional de los poseedores de dichos títulos es comparable y si sus perfiles académicos y profesionales también lo son.

La comparabilidad difiere de la homogeneidad y es evidente que la diversidad no constituye un inconveniente en lo que respecta a los perfiles académicos y profesionales, sino más bien una ventaja. La definición de perfiles profesionales se relaciona con las muchas y variadas necesidades y demandas de la sociedad. Por esa razón, debe tenerse en cuenta las opiniones de los diferentes grupos sociales y la consulta con los organismos profesionales a nivel local, nacional e internacional sobre los objetivos de cada titulación. Estas consultas son esenciales, y pueden hacerse de diversas maneras y debe buscarse el estilo y la forma más apropiada para cada caso.

En la búsqueda de un lenguaje común para expresar los perfiles académicos y profesionales, el proyecto *Tuning* propone como válido el de las competencias para expresar la comparabilidad en términos de las capacidades que pueden desarrollar los poseedores de una titulación. Las competencias pueden expresar también puntos comunes para las diferentes áreas temáticas al ofrecer un marco no normativo de referencia para la comunidad académica (en este caso la Comunidad Académica Europea). Es además un lenguaje que puede ser comprendido por los organismos profesionales y otros grupos y representantes de la sociedad interesados en la educación. Se considera que el desarrollo de las competencias en los programas educativos puede contribuir significativamente a abrir un área importante de reflexión y trabajos conjuntos a nivel universitario en Europa sobre: el nuevo paradigma educativo; la necesidad de calidad y el incremento del acceso al empleo y la ciudadanía responsable y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La sociedad actual se caracteriza por sus cambios acelerados. Una serie de factores generales tales como la globalización, el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, la administración del conocimiento y la necesidad de patrocinar y gestionar la diversidad hacen necesario un entorno educativo significativamente diferente.

Cualquier reflexión sobre la futura evolución de la educación debe situarse en este contexto.

En el paradigma enseñanza-aprendizaje se está produciendo un cambio en el cual los esfuerzos educativos se centran, cada vez con mayor intensidad, en el individuo que aprende. La “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje”. Estas ideas están íntimamente relacionadas con la concepción de la educación dentro de un contexto más amplio: educación continua, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes.

La necesidad de reconocer y valorar el conocimiento tiene también su impacto en las cualificaciones y en la construcción de los programas educativos que conduzcan a las titulaciones. En este contexto, la consideración de las competencias junto a la valoración del conocimiento ofrece innumerables ventajas que concuerdan con las demandas que surgen del nuevo paradigma.

En la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales, las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos apropiados para determinados fines.

Las tendencias son procesos complejos y a veces discontinuos cuyos efectos en los individuos sufren variaciones. Sin embargo, la tendencia de dirigirnos hacia una “sociedad del aprendizaje” ha sido aceptada ampliamente y se halla consolidada desde hace algún tiempo. Esto supone el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. Al reflexionar sobre los diferentes aspectos que caracterizan esta tendencia, se hace evidente la relevancia del enfoque de las competencias. El paradigma anterior suponía un énfasis en la adquisición y transmisión del conocimiento. Los elementos incluidos en el cambio de este paradigma son: una educación centrada en el estudiante, el cambiante papel del educador, una nueva definición de objetivos, el cambio en el enfoque de las actividades educativas, el cambio de énfasis del suministro de información (*input*) a los resultados de aprendizaje (*output*) y un cambio en la organización del aprendizaje.

El interés en el desarrollo de las competencias en los programas educativos corresponde a un enfoque de la educación fundamentalmente centrado en el estudiante y su capacidad de aprender, que exige de éste más protagonismo y cuotas más altas de compromiso puesto que es el/la estudiante, quien debe desarrollar la capacidad de acceder a la información original, manipularla y evaluarla en una gran variedad de formas (biblioteca, profesores, Internet, etc.)

Lo expresado anteriormente se relaciona explícitamente con el cambiante papel del profesor que de ser la persona que estructuraba el proceso de aprendizaje, el protagonista principal en la enseñanza y articulación de conceptos clave, así como el supervisor y director del trabajo de los estudiantes cuyos conocimientos evaluaba, pasa a ser, en la visión centrada en el estudiante, un acompañante en el proceso de aprender, que ayuda al que estudia a alcanzar ciertas competencias. Si bien el papel del profesor continúa siendo crítico, se desplaza cada vez más hacia el de un consejero, orientador y motivador que señala la importancia y lugar de las áreas del conocimiento, la comprensión y capacidad necesarias para aplicar ese conocimiento, que relaciona éste con los perfiles que deben lograrse y las necesidades que deben satisfacerse, con los intereses

personales, las lagunas de conocimiento y las capacidades individuales, la selección crítica de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje, etc.

El énfasis en el hecho de que el estudiante debe adquirir una competencia particular o una serie de ellas afecta también la transparencia en la definición de objetivos que se fijan para un determinado programa, puesto que añade indicadores con alta probabilidad de medición, a la vez que hace esos objetivos más dinámicos, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo.

Los cambios afectan también el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y una gran variedad de situaciones didácticas, puesto que estimulan el compromiso sistemático del estudiante con la preparación individual o en grupo de temas importantes, presentaciones, feedback, etc.

Además, este desplazamiento de incorporación de conocimientos a resultados del aprendizaje se refleja en la evaluación del estudiante, que de estar centrada en el conocimiento como referencia dominante, y a veces única, pasa a incluir una evaluación basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionadas con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y a su articulación con los perfiles profesionales definidos con anterioridad. Todo esto muestra una gran riqueza de estrategias de evaluación (portafolio, trabajo de tutoría, trabajo de curso, etc.) así como la consideración del aprendizaje de situaciones.

Finalmente, las diferentes maneras de participar en el proceso educativo (a tiempo completo, a medio tiempo, etc.), los contextos cambiantes y la diversidad afectan también el ritmo al que individuos y grupos se incorporan y toman parte en el proceso de su educación. Esto no solamente tiene un impacto en la forma y estructura de la entrega de programas, sino en el enfoque global de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas mejor enfocados, cursos más cortos, cursos con estructuras más flexibles, y una forma más flexible de transmitir la enseñanza, proporcionando más apoyo y ayuda.

Además de la importancia de encontrar en las competencias una respuesta posible al proceso cambiante de la sociedad europea y global, en cuanto a la concepción y manejo del conocimiento, las competencias ofrecen también la posibilidad de ser puntos de referencia para el diseño curricular. Permiten flexibilidad y autonomía en la construcción de los programas a la vez que ofrecen un lenguaje común para describir los horizontes a los que el programa tiende y por lo tanto aportan un camino para la comparabilidad de los programas a nivel europeo y global.

El cambio al que se hace referencia requiere niveles significativos de reflexión. La idea de que dicha reflexión conjunta lleve a mayores cuotas de calidad parecería una consecuencia. Dicha calidad considerada como base fundamental, es la condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el Espacio Europeo de Educación Superior.

La confianza mutua y la transparencia han sido los rasgos distintivos de la cooperación europea; a esto se une la calidad, que puede relacionarse con la transparencia de propósitos, procesos y resultados. En todos ellos, la reflexión e identificación de competencias académicas y profesionales pueden agregar calidad y relevancia.

La relevancia puede leerse especialmente vinculada a la capacidad de acceder al empleo, lo cual tiene que reflejarse de diferentes maneras en los currículos dependiendo de si las competencias que se adquieren son para acceder al empleo después de la primera o segunda titulación. La capacidad de acceder al empleo, en la perspectiva de la educación continua se considera fortalecida a través de enfoques diversos y de per-

files de asignaturas, la flexibilidad de programas con puntos múltiples de entrada y salida y el desarrollo de las *competencias genéricas*.

Las competencias y resultados de aprendizaje van más allá del empleo para incluir también las demandas y patrones que la comunidad académica ha establecido en relación con determinadas cualificaciones. Pero el empleo sigue siendo un elemento importante; en este contexto las competencias pueden relacionarse mejor y preparar a los graduados para la solución de problemas cruciales en el mundo laboral en una sociedad en permanente transformación. Este es uno de los temas que exige un análisis riguroso que abra paso a la revisión constante de programas y unidades.

La consideración de educación para el empleo debe ir en paralelo a la concepción de una educación para la ciudadanía responsable, que incluya la necesidad de desarrollarse como persona y ser capaz de afrontar responsabilidades sociales.

Este enfoque contribuye a reforzar la consistencia de los sistemas de acreditación al aumentar la información sobre los resultados de aprendizaje; favorece asimismo el desarrollo de marcos comunes de cualificaciones y por tanto estimula la comprensión, la claridad y el atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior.

5. CONCLUSIONES

Son varias las potencialidades del uso de un sistema basado en competencias para la educación superior. El desarrollo de estas competencias en programas educativos puede contribuir significativamente a abrir a la reflexión y al trabajo conjunto, a nivel de la universidad europea, sobre los nuevos paradigmas de la educación, la necesidad de calidad, la mejora de la empleabilidad y la ciudadanía, en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

La focalización en competencias promueve el desarrollo de titulaciones fácilmente comprensibles y comparables, y de ese modo aporta mayores niveles de transparencia a la educación europea. Siguiendo el proyecto Tuning podemos considerar que las titulaciones son comprensibles y comparables si los resultados del aprendizaje y las competencias de los perfiles de las titulaciones son comparables.

La comparabilidad difiere de la homogeneidad y, refiriéndonos a los perfiles académicos y profesionales, la diversidad no es un punto negativo sino positivo. La definición de los perfiles se relaciona con las necesidades de la sociedad y con frecuencia estas demandas son muy variadas. Esto requiere la capacidad de consultar con los grupos sociales y con los cuerpos profesionales a niveles locales, nacionales e internacionales, dependiendo de la naturaleza de la titulación. En este contexto la consulta a los agentes sociales se torna muy importante. Una consulta que puede llevarse a cabo de muchos modos de acuerdo con el objetivo buscado.

En los contextos europeos y globales surge simultáneamente la necesidad de una gran flexibilidad y variedad que cubra nichos y requerimientos específicos con la demanda de unos puntos de referencia comunes expresados en competencias que puedan permitir la comprensión y el reconocimiento de la calidad allí donde surja, y sobre todo que permita a una sociedad, donde la movilidad es una de sus características significativas, poder desarrollar su trabajo en diversos contextos geográficos, sociales y culturales.

El cambio de sistema requiere comprensión, preparación y compromiso, pero encierra también la capacidad de llevar a la educación superior europea a unas cuotas de reflexión y de calidad más altas.