

Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones

Jörg Markowitsch

Director Gerente de 3s Unternehmensberatung y del laboratorio de investigación 3s, Viena, Austria

Karin Luomi-Messerer

Gestora de proyectos e investigadora del laboratorio de investigación 3s, Viena, Austria

RESUMEN

El cuadro del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC), con sus descriptores para los niveles de referencia, es sin duda el cuadro más comentado en Europa. Sin embargo, las críticas que se le hacen suelen interpretarlo incorrectamente, al considerar el MEC desde una única o en el mejor de los casos desde dos perspectivas. El presente artículo pretende mostrar que el MEC sólo puede comprenderse si se emplean para ello tres perspectivas, a saber: una jerarquía de los sistemas educativos, una jerarquía de las tareas y funciones profesionales y una jerarquía de la adquisición de destrezas. Aparte de estas perspectivas sincrónicas de los descriptores se analiza detenidamente su desarrollo y se exponen los antecedentes y causas de sus modificaciones. Ambas perspectivas –la sincrónica y la diacrónica– muestran que al parecer no es posible dar un fundamento teórico al MEC y nosotros tampoco pretendemos hacerlo. Más bien ofrecemos un planteamiento hermenéutico para apreciar mejor la importancia del cuadro del MEC.

Palabras clave

Lifelong learning, learning outcomes, transparency, comparability, reference levels, qualification frameworks

Aprendizaje permanente, resultados del aprendizaje, transparencia, comparabilidad, niveles de referencia, marcos de cualificaciones

1. Introducción

El presente artículo se ocupa del origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) que se describe en la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, presentada por la Comisión Europea el 5 de septiembre de 2006. A este respecto nos referimos en particular al elemento central de este texto y del MEC: un cuadro en el que figuran los criterios descriptivos para ocho niveles de referencia. El MEC pretende ser una especie de “lenguaje común” para describir los niveles de los distintos sistemas de cualificaciones existentes en la UE. Por ello debemos considerar que se trata de un texto decisivo para la educación en Europa. En consecuencia, estimamos que dicho texto es conocido por los lectores del presente artículo. En todo caso, dicho conocimiento es necesario para poder comprender los argumentos avanzados en este artículo.

Nuestro artículo constituye una interpretación crítica que emplea ante todo planteamientos histórico-analíticos. De este modo se adopta una perspectiva determinada y aunque son posibles otras interpretaciones, éstas no se toman en consideración aquí. Queremos someter el texto a un examen tanto sincrónico como diacrónico. En cuanto a la perspectiva diacrónica, haremos referencia a los debates y documentos procedentes del Grupo de Expertos y del Grupo de Trabajo Técnico para el desarrollo de los descriptores para los niveles de referencia (2006), así como a las actividades de asesoramiento en curso para la Comisión Europea con vistas al desarrollo ulterior del MEC (2007). En relación con la perspectiva sincrónica se emplean estudios y trabajos prácticos para la clasificación de destrezas y competencias.

Ambas perspectivas -la sincrónica y la diacrónica- muestran que al parecer no es posible dar un fundamento teórico al MEC y nosotros tampoco pretendemos hacerlo. Más bien ofrecemos un planteamiento hermenéutico para apreciar mejor la importancia del cuadro del MEC.

2. Breve resumen de la historia del MEC (1)

El desarrollo y la introducción del MEC debe considerarse en estrecha relación con la realización de los objetivos de Lisboa de la UE, a saber: reforzar el espacio político y económico común europeo y, por ende, hacerlo más competitivo, manteniendo al mismo tiempo la cohesión social. El sector educativo desempeña un papel destacado en todo ello. El incremento de la transparencia de las cualificaciones y el aprendizaje permanente constituyen dos elementos esenciales de los esfuerzos por adaptar los sistemas educativos y de formación permanente de la UE tanto a las necesidades de la sociedad del conocimiento, como a la necesidad de crear más y mejores empleos. En el Comunicado de Maastricht de 2004 se acordó finalmente que era necesario dar prioridad al desarrollo de un MEC que abarcara la educación general y la formación profesional y promoviera la transparencia y la movilidad dentro de los sistemas educativos y de empleo nacionales y entre sí.

En el desarrollo de MEC participaron numerosos expertos y expertas en cualificaciones, sistemas de cualificación y marcos de cualificaciones. En el mes de julio de 2005 se presentó un proyecto de MEC para cuyo debate la Comisión Europea puso en marcha un amplio proceso de consulta en toda la UE (Comisión Europea, 2005). El resultado de esta consulta fue presentado y debatido durante una conferencia celebrada en Budapest en febrero de 2006 en el marco de la Presidencia austriaca del Consejo. Posteriormente se encargó a un pequeño equipo de expertos que revisara los descriptores de los niveles de referencia, revisión que fue ultimada por un "Grupo de Trabajo Técnico" integrado por representantes de los Estados miembros y de los interlocutores sociales europeos en el verano de 2006. En septiembre de 2006 se presentó finalmente la versión revisada de la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente.

El elemento central del MEC es, como ya se ha mencionado, la descripción de ocho niveles de referencia que expresan en general lo que deben saber y ser capaces de hacer los estudiantes con una cualificación de un determinado nivel, independientemente del lugar o la forma en que se adquieran estos conocimientos y capacidades. De esta manera, con el MEC, las cualificaciones no se comparan por medio de vías y contenidos de aprendizaje, sino a la luz de los resultados del aprendizaje. Así se resuelven –al menos teóricamente– algunos de los principales retos de la política educativa europea, ya que los ocho niveles abarcan todo el espectro de cualificaciones posibles

(1) A este respecto, véase igualmente Comisión Europea, 2006a.

desde el final de la escolarización obligatoria hasta el más alto nivel de la educación académica y la formación profesional; la concentración en los resultados del aprendizaje –independientemente de las vías de aprendizaje– permite el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, y por último, el MEC promueve la transferencia de cualificaciones entre países y, por consiguiente, la movilidad de estudiantes y trabajadores (a este respecto véase igualmente Markowitsch, 2007).

3. Desarrollo de los descriptores del MEC: perspectiva diacrónica

En esta sección expondremos brevemente el camino seguido hasta la primera propuesta del MEC que fue objeto del proceso de consulta. El análisis más preciso se centra, sin embargo, en el período comprendido entre la primera propuesta de julio de 2005 y la versión de septiembre de 2006.

3.1. Origen de la propuesta del MEC para el proceso de consulta

Los estudios encargados por el Cedefop y el Grupo de seguimiento del proceso de Bolonia (*Bologna-Follow-up-Group* – BFUG) hicieron una importante contribución al desarrollo de la primera propuesta para el MEC.

Con el estudio titulado *Niveles de referencia europeos para la educación y formación* (Cedefop, 2004) se presentó un primer proyecto de un marco que abarca todos los niveles de cualificación. Este proyecto se basó en el análisis de las experiencias de los países que ya han desarrollado o han empezado a desarrollar un marco nacional de cualificaciones (MNC). Asimismo se incluyeron trabajos internacionales de investigación sobre el tema de los diversos niveles del desarrollo de las competencias, haciéndose referencia, por ejemplo, a los trabajos de Dreyfus y Dreyfus (1986) ⁽²⁾.

En marzo de 2004, el BFUG creó un Grupo de trabajo para la coordinación del desarrollo de un marco de cualificaciones para el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (*European Higher Education Area*, EHEA). El informe de este Grupo de Trabajo (*Grupo de Trabajo sobre Cualificaciones del Proceso de Bolonia*, 2004) hizo una importante contribución para determinar con más precisión las funciones del futuro MEC, en particular por lo que se refiere a la relación entre el nivel europeo y el nacional.

(2) En el capítulo 4 volveremos sobre los trabajos de Dreyfus y Dreyfus.

Un grupo de expertos presentó en julio de 2005 el primer proyecto del MEC, basado en estos trabajos ⁽³⁾. En siete reuniones celebradas entre el otoño de 2004 y la primavera de 2004 se elaboraron los objetivos y funciones del MEC, así como una propuesta relativa a los niveles de referencia del MEC basados en los resultados del aprendizaje. Este proyecto recogía un cuadro de descriptores divididos en ocho niveles y seis dimensiones: las tres dimensiones principales "conocimientos", "destrezas" y "competencias personales y técnicas"; la dimensión "competencias personales y técnicas" se dividía en las siguientes subdivisiones: 1) Autonomía y responsabilidad, 2) Competencias para el aprendizaje, 3) Competencias de comunicación y competencias sociales, y 4) Competencias técnicas y profesionales.

El documento presentado por el Grupo de Trabajo constituyó la base para un proceso de consulta a escala paneuropea, puesto en marcha por la Comisión Europea, que tuvo lugar entre julio y diciembre de 2005 ⁽⁴⁾. El primer gran debate internacional tuvo lugar en septiembre de 2005 en Glasgow ⁽⁵⁾. Ya entonces se pedía que el modelo europeo de un marco de cualificaciones fuera sencillo, con un carácter suficientemente general para que los sistemas y MNC de los Estados miembros pudieran remitirse a él, y que abarcara todas las formas de aprendizaje (formal, no formal e informal). Se hizo hincapié asimismo en la necesidad de adoptar un planteamiento pragmático para desarrollar el MEC, pues éste no tenía que ser perfecto para cumplir su función.

3.2. Conclusión del proceso de consulta: La Conferencia de Budapest

El proceso europeo de consulta, que en general hizo una evaluación muy positiva de la propuesta del MEC, dio lugar a una serie de preguntas, críticas y propuestas de mejora, muchas de las cuales, sin embargo, no hacían referencia a la formulación concreta de los descriptores ⁽⁶⁾. No obstante, la

⁽³⁾ Comisión Europea, 2005. Este grupo estaba integrado por expertos y expertas de todos los ámbitos de la educación y la formación (enseñanza general, educación para adultos, formación profesional, enseñanza superior), de diversos sectores y de entidades de los interlocutores sociales. El Cedefop y la Fundación Europea para la Formación (FEF) prestaron asistencia a este grupo.

⁽⁴⁾ En el proceso de consulta participaron los 32 países que participan en el Programa de trabajo *Educación y formación 2010*, entidades de los interlocutores sociales europeos, destacadas asociaciones, ONG y redes europeas, así como asociaciones europeas de diversos sectores industriales (como por ejemplo el de tecnologías de la información y la comunicación, construcción, marketing).

⁽⁵⁾ Los principales resultados figuran en el informe de la conferencia (Raffe, 2005).

⁽⁶⁾ Para más información sobre los comentarios, véase: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

opinión general apunta a una simplificación de la descripción de los niveles de referencia (denominados en lo sucesivo cuadro de descriptores o simplemente cuadro). En particular, el número de dimensiones (columnas) se consideró excesivo y las delimitaciones entre las dimensiones o sus designaciones daban lugar una y otra vez a malentendidos. Un aspecto especialmente problemático fueron la tercera dimensión principal y sus cuatro subdimensiones. En el marco de la Conferencia final del Proceso de Consulta, que llevaba por título *The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference* (El Marco Europeo de Cualificaciones. Consulta para la Conferencia de Recomendaciones) que tuvo lugar los días 27 y 28 de febrero de 2006 en Budapest ⁽⁷⁾, un seminario (en el que participaron unas 100 personas) se ocupó especialmente de esta tarea. El debate celebrado en este seminario arrojó muy pocos resultados que no fueran contradictorios. No obstante, éstos revistieron por tanto una importancia decisiva y sirvieron para formular igualmente el posterior mandato de modificación:

- El cuadro del MEC debía reformularse, por ejemplo, mediante la modificación del orden o la fusión de las columnas, así como la modificación de las designaciones de éstas. En el cuadro sólo debían figurar aquellos descriptores que fueran necesarios para poder clasificar las cualificaciones nacionales o los marcos nacionales de cualificaciones.
- Los resultados del aprendizaje debían definirse como competencias en el sentido de capacidad para actuar en contextos profesionales o sociales. Se requería una definición auxiliar, por ejemplo, que identificara las "competencias" con "resultados del aprendizaje en contextos". Después de todo, también las definiciones formuladas hasta entonces debían ser objeto de mejora.
- Era necesario mejorar el equilibrio entre competencias profesionales y competencias académicas. Al mismo tiempo, los descriptores de los niveles 6, 7 y 8, considerados excesivamente académicos, debían revisarse sin que por ello se perdiera la relación con los ciclos de Bolonia.

En relación con la simplificación del cuadro se debatieron igualmente dos soluciones posibles. Una propuesta preveía representar los descriptores únicamente en una columna central, es decir, en forma de lista, bajo el título "*Competence*", e identificar las distintas subdimensiones únicamente en el texto. La segunda propuesta contemplaba la identificación de tan solo las tres di-

(7) Un resumen de los resultados de la Conferencia se encuentra en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/back_en.html

menciones principales y disolver las subdivisiones de la tercera dimensión principal. En ambas propuestas se hacía más hincapié en el término de competencia que en la versión inicial. Por ejemplo, la segunda solución preveía cambiar el nombre de las dimensiones a "*Cognitive competence*", "*Functional competence*" y "*Professional and vocational competence*", mientras que la primera solución pretendía subsumir todos los descriptores en una definición general de competencia. Este debate estaría presente en el proceso de desarrollo ulterior hasta su versión final.

3.3. El Grupo de Expertos

Tras la Conferencia, la Comisión Europea invitó a un pequeño grupo de expertos para que debatieran y llevaran a cabo las modificaciones de los descriptores ⁽⁸⁾. En las tres reuniones celebradas en los meses de marzo a mayo, este grupo elaboró una nueva propuesta integral para el cuadro de descriptores y las correspondientes definiciones de los principales términos. En ellas se debatieron de nuevo cuestiones de importancia fundamental, como por ejemplo lo que debe entenderse por competencia. Tan sólo la cuestión relativa al número de niveles no volvió a tratarse, ya que si bien en el marco del proceso de consulta y la Conferencia de Budapest se pusieron entera de juicio, por lo visto esto no se hizo de forma suficientemente convincente e insistente.

Mientras que en las reuniones se debatieron las cuestiones de orden general, la labor de reformulación tuvo lugar en una primera fase de forma independiente, columna por columna, es decir, cada columna fue revisada por dos expertos. A fin de garantizar la coherencia de estos trabajos se fijaron unos principios generales para la revisión. Los descriptores debían definirse de tal modo que ⁽⁹⁾

- abarcaran todas las formas de resultados del aprendizaje, independientemente del contexto de aprendizaje o institucional, desde la enseñanza básica, pasando por el nivel de la educación escolar o de los trabajadores no cualificados hasta el nivel de doctorado o de los "*senior professionals*";
- establecieran una distinción suficiente entre los descriptores de los niveles más bajos o más altos, y la dimensión de la progresión se expresara claramente en relación con los niveles anteriores;
- se evitaran las repeticiones, es decir, cada nivel debía basarse en el ni-

⁽⁸⁾ De este grupo formaron parte, además de los responsables de la Comisión y Jens Bjørnåvold, del Cedefop, expertos de los "grandes Estados miembros" – Mike Coles (UK), Richard Maniak (FR), Georg Hanf (DE) – así como Mernagh (IE) en su calidad de colaborador en la elaboración de un Marco Nacional de Cualificaciones– y Jörg Markowitsch (AT) en virtud de su función de ponente del seminario antes mencionado.

⁽⁹⁾ A este respecto, véase Explanatory note, 2007.

vel inferior y abarcar todos los niveles anteriores;

- se formularan exclusivamente enunciados positivos y se evitaran enunciados sobre lo que no concuerda con las cualificaciones del nivel correspondiente;
- se evitara la jerga profesional a fin de que los descriptores pudieran ser comprendidos por personas no expertas;
- se hicieran enunciados claros y concretos (por ejemplo, sin términos como “adecuado”, “estricto”, “bueno”, etc., ni referencias como “más estricto” o “más amplio”) que al mismo tiempo fueran lo más sencillos y generales posible.

La forma en que estos principios se reflejaron en la práctica en la revisión se ilustra mediante algunos ejemplos seleccionados que figuran en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Ejemplos de la aplicación de los principios de revisión antes mencionados

Ejemplos de la columna Conocimientos (el número designa el nivel correspondiente)	Motivos de la modificación
2. Recall general knowledge and comprehend basic knowledge of a field, the range of knowledge involved is limited to acts and main ideas	Eliminación por considerar que la formulación constituye una limitación (negativa); en consecuencia se suprimió igualmente la separación entre “recall” y “comprehend”
3. Apply knowledge of a field that includes processes, techniques, materials, instruments, equipment, terminology and some theoretical ideas	Supresión por tratarse de términos técnicos, se sustituyó finamente por “knowledge of facts, principles, processes and general concepts”
4. Use a wide range of field-specific practical and theoretical knowledge	Se suprimió en su totalidad por ser demasiado general y aplicable a todos los niveles; no se observaba una demarcación respecto a los niveles inferiores y superiores

Fuente: Actas internas y correspondencia electrónica entre los expertos antes mencionados.

En este aspecto, un problema particular lo representaba la exigencia de clarificar las dimensiones del progreso, así como la graduación entre los distintos niveles. Durante la revisión, la cuestión del contenido de estas “dimensiones del progreso” permaneció en gran parte implícita. Sin embargo, al menos se pudieron identificar las siguientes dimensiones ⁽¹⁰⁾:

- la complejidad y profundidad del conocimiento y la comprensión;
- el grado de asistencia o dirección necesarias;

⁽¹⁰⁾ A este respecto, véase igualmente Explanatory note, 2007, y Luomi-Messerer y Markowitsch, 2006.

- el grado de integración, independencia y creatividad necesarias;
- la amplitud y complejidad de la aplicación o práctica;
- el grado de transparencia o dinámica de situaciones.

Se intentó resolver la exigencia de graduación por medio de la introducción o caracterización mediante palabras clave (por ejemplo, "*factual and theoretical knowledge*", en comparación con "*basic knowledge*" en el nivel inferior, o bien "*specialised knowledge*" en niveles superiores; a partir de los niveles 4 y 5 se incluye la "*supervision*" de las actividades laborales o de aprendizaje, mientras que esto no resulta pertinente en los niveles inferiores). Las palabras clave pueden entenderse igualmente como indicadores de "*threshold levels*". Aparte de estas formas de simplificación y aclaración, finalmente hubo modificaciones sustanciales relativas a la mayor o menor resolución de las subdimensiones iniciales "*Learning competence*", así como "*Communication and social competence*" y de la subdimensión "*Professional and vocational competence*" para integrarla en gran parte en la dimensión "*Skills*". Este hecho puede comprenderse con gran claridad por medio de la comparación entre la versión de 8 de julio de 2005 y la de 25 de abril de 2006 que figura en el cuadro 2.

El debate general giraba en torno a las siguientes preguntas clave: ¿Es competencia el término genérico adecuado? ¿Qué entendemos por competencia? Y ¿cómo deben designarse las columnas?

Los resultados de la Conferencia de Budapest pusieron de manifiesto que "competencia" o "competencias" es el término clave. Por ello se volvieron a abordar las diversas definiciones y tipologías de competencia, para lo cual resultaba especialmente atractiva una "triple división". Por ejemplo, la división de Katz (1974) en "Technical, human and conceptual skills" o la división en "*savoir*", "*savoir-faire*" y "*savoir-être*" que se emplea en Francia (a este respecto, véase Winterton et al. 2006). Como es natural, los expertos alemanes defendían la diferenciación muy difundida en Alemania entre "*Fachkompetenz*" (competencia técnica), "*Methodenkompetenz*" (competencia metodológica), "*Personalkompetenz*" (competencia personal) y "*Sozialkompetenz*" (competencia social), mientras que los representantes de los países de habla inglesa abogaban por la categorización habitual en su contexto entre "*cognitive competence*", "*functional competence*" y "*social competence*" (11).

Sin embargo, en el curso del debate se rechazó esta concentración en la competencia o las competencias por considerarse que el término "resultados

(11) A este respecto, véase Explanatory Note EQF, 2007.

del aprendizaje” era más amplio. Este hecho representó en la práctica una inversión de las conclusiones de la Conferencia de Budapest, pero permitió poner fin a las interminables deliberaciones sobre la definición o tipología de las competencias. En todo caso, los resultados del aprendizaje son más amplios que las competencias y por ello el término “resultado del aprendizaje” puede utilizarse como término genérico de las competencias, pero no al contrario. Los resultados del aprendizaje pueden presentarse también en forma de conocimientos que no equivalen a ninguna competencia (de actuación). Este aspecto queda claro si se utiliza la diferenciación entre conocimiento explícito, conocimiento implícito y conocimiento inerte, difundida por Polanyi y adoptada mucho más tarde por el discurso de la pedagogía profesional (véase, por ejemplo, Rauner, 2004, Neuweg, 2006, Markowitsch y Messerer, 2006). Según esta diferenciación, el conocimiento inerte es un conocimiento implícito que no corresponde a una competencia (de actuación) (componente implícito del conocimiento). Saber la altura del Monte Everest o quién pintó la “Muchacha con el pendiente de perla” no forma parte de una destreza o competencia. Así pues, el debate acerca de si los marcos de cualificaciones deben basarse en resultados del aprendizaje o en competencias, podría interpretarse perfectamente como un debate sobre la importancia del conocimiento inerte.

No obstante, el argumento convincente no era la relación entre los términos “resultado del aprendizaje” y “competencia(s)”, sino el hecho indudable de que el MEC no ha sido concebido para clasificar distintas competencias. En este sentido, el MEC no es un marco de competencias, ya que permite la clasificación de niveles y sistemas de cualificaciones. Se trata de un marco basado en los resultados del aprendizaje, cuyos descriptores definen todas las formas de resultados del aprendizaje. El error de considerar que el MEC es un marco de competencias se debe a que los resultados del aprendizaje –entre otros– se han formulado como enunciados acerca de lo que los estudiantes están en condiciones de hacer una vez concluido un proceso de aprendizaje, con lo que se establece una cierta “orientación a las competencias”. Si los resultados del aprendizaje se definieran –como sucedió hasta cierto punto– en función de lo que un estudiante sabe y no de lo que es capaz de hacer, no existiría dicha “orientación a las competencias”. Incluso podemos ir más lejos y afirmar que lo que hasta ahora se consideraba en el discurso anterior una “orientación a las competencias” se presenta ahora, con algunos matices, como “orientación a los resultados del aprendizaje”.

De esta forma se abrió camino una denominación menos técnica de las columnas o una aproximación a las denominaciones originales, por lo que fi-

nalmente se propuso denominar las columnas "*Knowledge*", "*Skills*" y "*Autonomy and responsibility*". El hecho de que este modo desapareciera el término clave de competencia(s) tuvo en última instancia graves consecuencias, ya que posteriormente éste resultó de nuevo necesario para la tercera columna y dio lugar a continuos malentendidos y contradicciones manifiestas.

3.4 El Grupo de Trabajo Técnico

Posteriormente, la propuesta así elaborada fue presentada en un grupo de nueva creación, denominado Grupo de Trabajo Técnico (*Technical Working Group*, TWG), integrado por representantes de los Estados miembros. Dicho grupo se reunió tres veces en Bruselas durante los meses de mayo y junio de 2006, acogiendo en principio favorablemente la nueva propuesta, y manifestó esencialmente lo siguiente sobre el nuevo cuadro de descriptores: (Cedefop, 2006):

- El equilibrio entre cualificaciones profesionales y académicas sigue siendo motivo de preocupación; habría que evitar términos como "*research*" y "*scholarly*", que pertenecen más bien al mundo académico.
- Los descriptores deberían poner de relieve que una mayor exigencia no implica necesariamente una especialización. Así pues, la consecución de un nivel superior no significa obligatoriamente que las destrezas y conocimientos sean especializados, aunque en muchos contextos académicos y de investigación pueda darse este caso. En algunos contextos de aprendizaje y trabajo, un nivel superior puede significar una mayor generalización.
- Es necesario reflexionar sobre la denominación de las columnas. Mientras que las designaciones de las dos primeras columnas – "*Knowledge*" y "*Skills*" – fueron objeto de una aprobación general, algunos representantes no se mostraron de acuerdo con "*Autonomy and responsibility*".

Las sugerencias que trascendían los descriptores se referían, por ejemplo, a la aclaración de la referencia a las denominadas "*Key competences*" (Comisión Europea, 2005b), de la referencia a la ISCED (*International Standard Classification of Education*) (UNESCO, 1997) y a la CEUO (*Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*) (OIT, 1988), así como a una revisión de las definiciones. De esta manera, en esta fase no se introdujeron nuevas modificaciones estructurales, y las dos primeras exigencias pudieron satisfacerse mediante cambios relativamente nimios. Por ejemplo, la expresión "*research*" que figuraba en los niveles 7 y 8 fue completada con los términos "*and/or innovation*", o bien la expresión "*specialist research and pro-*

blem solving skills, including analysis and synthesis” fue sustituida por “*specialised problem-solving skills required in reserach and/or innovation*”. La comparación entre la versión del 25 de abril de 2006 (propuesta del Grupo de Expertos al Grupo de Trabajo Técnico) y la versión del 5 de septiembre de 2006 que se ilustra en el cuadro 2 pone de manifiesto que se trataba de pequeñas modificaciones del texto.

Sin embargo, el debate sobre la designación de la tercera columna hizo que se reavivara todo el debate sobre el término “competencia”. Para garantizar la concordancia con los documentos de la Comisión y su terminología y afianzar el término clave de competencia(s), se llegó al acuerdo de utilizar la denominación “*Competence*” (en singular) en lugar de “*Autonomy and Res-*

Cuadro 2: Sinopsis de las tres versiones de los descriptores del MEC para el nivel 1

Nivel 1	Versión de 8 de julio de 2005 (primera propuesta) (1)	Versión de 4 de abril de 2006 (propuesta para el Grupo de Trabajo Técnico) (2)	Versión de 5 de septiembre de 2006 (Versión final) (3)
<i>Knowledge</i>	<i>Recall basic general knowledge</i>	<i>Basic general knowledge Basic skills to carry out simple tasks</i>	<i>Basic general knowledge</i>
<i>Skills</i>	<i>Use basic skills to carry out simple tasks</i>		<i>Basic skills required to carry out simple tasks</i>
<i>Personal and professional competence</i>			
<i>(i) Autonomy and responsibility</i>	<i>Complete work or study tasks under direct supervision and demonstrate personal effectiveness in simple and stable contexts</i>	<i>Work and study under direct supervision in a familiar and managed context</i>	<i>Work or study under direct supervision in a structured context</i>
<i>(ii) Learning competence</i>	<i>Accept guidance on learning</i>		
<i>(iii) Communication and social competence</i>	<i>Respond to simple written and oral communication Demonstrate social role for self</i>		
<i>(iv) Professional and vocational competence</i>	<i>Demonstrate awareness of procedures for solving problems</i>		

Fuentes: (1) Comisión Europea, 2005a; (2) Comisión Europea, 2006b; (3) Comisión Europea, 2006a

possibility". Hasta entonces, en los muy diversos documentos de la Comisión se hablaba de "*Knowledge, skills and competences*" (en plural), abreviados "KSC", porque era evidente que no se había podido llegar a un acuerdo sobre un término genérico, de modo que esta serie de palabras se definió como un nuevo término que abarca todas las formas de adquisición de conocimientos y experiencias (véase, por ejemplo, Comisión Europea, 2005c). Sin embargo, a lo que se hacía referencia era a las competencias, siempre en plural, y en el sentido de capacidades. En el marco de la Recomendación relativa a la creación del MEC se utilizó finalmente el término competencia (en singular) para definir una dimensión que en realidad sólo guarda una relación indirecta con el conocimiento y la capacidad y que en sentido estricto significa responsabilidad y autonomía. De esta manera se otorgó un significado determinado al término competencia muy alejado de los términos debatidos con anterioridad y que no corresponde realmente al significado de las siglas KSC. Así pues, el término "competencias" o "competencia" se utiliza de forma distinta: en la expresión "Knowledge, skills and competences" (KSC) se hace referencia a una serie de amplias capacidades para aplicar los conocimientos, el saber hacer y la capacidades sociales, mientras que en el MEC, la competencia se describe como la asunción de responsabilidad y autonomía ⁽¹²⁾.

Esta contradicción, que sigue sin resolverse y continúa dando lugar a confusión, es por otra parte inmanente a la propia definición elegida para el término "*Competence*", ya que "*Competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal social and/or methodology abilities, in work or study situations and in professional and/or personal development. In the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy*". (Comisión Europea, 2006a, p. 17). Es decir, en la primera frase la competencia se define como capacidad y en la segunda como responsabilidad y autonomía. Casi podría decirse que de esta forma se logra la cuadratura del círculo, en la medida en que se equiparan dos significados clásicos del término competencia, a saber, capacidad y responsabilidad ⁽¹³⁾. Las constantes confusiones que se manifiestan en todo caso en el empleo del singular y el plural, y que incluso se encuentran en la propuesta

⁽¹²⁾ Véase en el apartado 4.3 una exposición más amplia del término competencia(s).

⁽¹³⁾ Incluso una aproximación etimológica al tema de la competencia pone de relieve que estos dos significados no pueden separarse con toda claridad. Además hay que tener en cuenta que el significado de este término no se ha desarrollado de igual forma en las distintas lenguas europeas (véase Ertl y Sloane, 2005, p. 8 y sig.; a este respecto, véase también Winterton et al., 2006, p. 29 y sigs. y Mulder, 2007).

de Recomendación relativa a la creación del MEC de la Comisión Europea (2006a), demuestran que esto no es tan sencillo. En este texto se habla en diversos pasajes (Comisión Europea, 2006, págs. 2, 3 y 11), por ejemplo de "*Knowledge, skills and competences*" y en las páginas siguientes se utiliza el término "*Competence*" en singular. En la versión alemana también se encuentran ambas variantes: así, en el texto se utiliza, por ejemplo, el plural ("*Kompetenzen*") cuando se mencionan las tres dimensiones de los resultados del aprendizaje (como por ejemplo en la pág. 6), mientras que en las definiciones se emplea el término "*Kompetenz*" en singular (pág. 17).

4. Las dimensiones de los descriptores del MEC: perspectiva sincrónica

Si no tomamos en consideración el desarrollo del cuadro de descriptores del MEC, sino que éstos se consideran únicamente en su versión final, en ellos podemos distinguir al menos tres jerarquías implícitas:

- una jerarquía de programas u ofertas educativas;
- una jerarquía de tareas y funciones profesionales u organizativas, así como
- una jerarquía de adquisición personal de destrezas o de desarrollo de competencias.

Estas jerarquías desempeñan un papel ambivalente, pues se han integrado de forma implícita en diversos momentos del desarrollo de los descriptores, por una parte, y a menudo habiendo, por otra, un distanciamiento explícito con respecto a ellas por determinados motivos. Muestran una amplia concordancia con las tres dimensiones del MEC "*conocimientos, destrezas y competencia*", aunque no pueden equipararse exclusivamente a éstas. Al menos en el caso de las dos primeras jerarquías existen igualmente clasificaciones internacionales reconocidas y vinculantes, como la CIUO y la ISCED. A continuación queremos exponer primero en qué se reconocen estas jerarquías implícitas, así como su relación con las clasificaciones ya existentes.

4.1. Jerarquía educativa

La Recomendación para la creación del MEC excluye de forma decidida en su versión final una referencia a alguna forma de jerarquía de los programas educativos. En la primera versión de este documento figuraba un cuadro complementario (Comisión Europea, 2005a) para explicar los descriptores, que apuntaba de forma concreta a correspondencias con niveles y programas edu-

cativos ya conocidos. Como explicación del nivel 2 se señala, por ejemplo: "*Learning at this level is formally acquired during compulsory education*"; o del nivel 6: "*Learning for level 6 qualifications usually takes place in higher education institutions*" (Comisión Europea, 2005a, p. 22). Este cuadro y esta forma de explicación fueron objeto de múltiples objeciones durante el proceso de consulta y finalmente se eliminaron sin mucho debate. Sin embargo, esta jerarquía se pone de manifiesto, incluso sin este cuadro complementario, en relación con los niveles 5, 6, 7 y 8, y con la presunta coincidencia explícita entre estos niveles y los denominados ciclos de Bolonia (*Short-Cycle, Bachelor, Master, PhD*) (Comisión Europea, 2006a, p. 20). De este modo, al menos para estos niveles es evidente la existencia de una jerarquía educativa, lo que permite suponer su existencia también para los demás.

También en los propios descriptores se puede entender dicha relación. Por ejemplo, la primera columna hace referencia al conocimiento que no se formula en forma de resultados del aprendizaje (por ejemplo, sin enunciados "*can do*") y además recuerda objetivos educativos de diversas formaciones (niveles de formación). Cabe mencionar, por ejemplo, la referencia a los "conocimientos básicos generales" en el nivel 1, que encontramos tan a menudo en los objetivos educativos de la escuela para adultos o de la enseñanza básica. O la formulación que figura en el nivel 7: "*highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study*", que a menudo encontramos en forma de requisito legal para la obtención de títulos de licenciatura y de posgrado en forma de "trabajos científicos autónomos".

La ISCED (*International Standard Classification of Education*) (UNESCO, 1997) constituye una clasificación internacional común de programas educativos que distingue seis niveles, desde la escuela para adultos (nivel 1) hasta los estudios de doctorado o programas de postgrado (nivel 6). Resulta interesante que la ISCED intente igualmente abarcar el aprendizaje en su totalidad y haga referencia a "*knowledge*", "*skills*" y "*capabilities*":

"Se considera que la noción de "nivel" está relacionada en términos generales con la gradación de las experiencias de aprendizaje y con las competencias que el contenido de un programa educativo exige de los participantes para que éstos puedan adquirir los conocimientos, destrezas y capacidades que el programa se propone impartir. En términos generales, el nivel se refiere al grado de complejidad del contenido del programa". (UNESCO, 2006, p. 16)

“Por lo tanto, la noción de “nivel” es esencialmente una construcción basada en el supuesto de que los programas educativos se pueden agrupar, tanto en el plano nacional como transnacional, en una serie ordenada de categorías que corresponden en términos generales a los conocimientos, destrezas y capacidades que se exigen de los participantes para que puedan terminar con éxito los programas de esas categorías. Estas representan grandes pasos de la progresión educativa, desde experiencias muy elementales hasta más complejas, dado que cuanto más complejo sea el programa, más elevado será el nivel de educación”.

Así pues, la ISCED y el MEC son plenamente comparables por su intención de describir las experiencias del aprendizaje y la adquisición de competencias en una estructura jerárquica. Asimismo, el hecho de que la ISCED sirva para clasificar los programas educativos y que el MEC pretenda clasificar cualificaciones o sistemas de cualificaciones, no supone a primera vista una gran diferencia. Todos los programas clasificados mediante la ISCED sin excepción ofrecen igualmente las cualificaciones correspondientes. Asimismo, el hecho de que la ISCED haga referencia al aprendizaje en el marco de programas educativos formales y de que el MEC incluya igualmente otras formas de aprendizaje no constituye un argumento en contra de la comparabilidad de ambos instrumentos. Si pensamos en exámenes para estudiantes externos (como por ejemplo, la *Berufsreifeprüfung* austriaca o la obtención de títulos escolares fuera del sistema educativo tradicional), gran parte de los resultados del aprendizaje correspondientes no se adquieren en el sector formal (por ejemplo, en establecimientos de educación para adultos). Sin embargo, el sistema de la ISCED permite clasificar incluso títulos que tienen una correspondencia en el sistema formal. La diferencia fundamental entre la ISCED y el MEC reside en que las intenciones de este último son más amplias, pues pretende incluir también el sector informal y utiliza exclusivamente descriptores basados en los resultados del aprendizaje, mientras que la ISCED emplea descriptores como requisitos de ingreso, edad mínima, cualificación del personal docente y otros similares.

4.2. Jerarquía profesional

La tercera columna del cuadro del MEC describe la dimensión de responsabilidad y autonomía en los distintos niveles. De este modo hace referencia esencialmente a contextos funcionales o de organización, como los que podemos observar en el mundo de las profesiones. Por ejemplo, en los niveles superiores se menciona la responsabilidad de dirigir equipos, mien-

tras que en los inferiores el grado de autonomía está tan limitado que exige que el aprendizaje o trabajo sea supervisado por otra persona. Esta forma de descriptores se utiliza a menudo en las clasificaciones de profesiones o se basa también en las descripciones de los grupos salariales de los convenios colectivos.

La CIUO (*Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*) (OIT, 1988) emplea igualmente esta idea de un nivel de exigencia ascendente:

“El marco necesario para la concepción de la CIUO-88 se basa en dos grandes conceptos: el del tipo de trabajo realizado, es decir, el empleo, y el de la competencia. [...] Las competencias – definidas como la capacidad de desempeñar las tareas inherentes a un empleo determinado – se caracterizan, a los fines de la CIUO-88, por las dimensiones siguientes: a) El nivel de competencias, que es función de la complejidad y de la diversidad de las tareas; y b) La especialización de las competencias, que se relaciona con la amplitud de los conocimientos exigidos, los útiles y máquinas utilizados, el material sobre el cual se trabaja o con el cual se trabaja, así como la naturaleza de los bienes y servicios producidos.”

No obstante, resulta interesante que la CIUO no recurra a una descripción propia de los niveles de competencia (*Skill levels*), sino que emplee los descriptores de la ISCED que se basan casi exclusivamente en indicadores de aportación (*Input*). Es decir, el nivel de exigencia del CIUO se define en última instancia a través de un programa educativo vagamente clasificado. Y decimos vagamente clasificado en la medida en que la CIUO afirma que no es necesario asistir a este programa para adquirir competencias, sino que el nivel de exigencia de las competencias debe ser equiparable. Al transferir los descriptores de la ISCED al mundo de las profesiones, la CIUO también permite, por así decirlo, el acceso a competencias adquiridas de manera informal y suprime la relación con los programas educativos, aunque sin renunciar a la pretensión de comparabilidad.

4.3. Jerarquía de adquisición personal de destrezas o de desarrollo de competencias

El análisis precedente de la ISCED y la CIUO muestra que, si bien el MEC no ha sido concebido para la clasificación de programas educativos ni para la clasificación de profesiones, presenta tantos puntos en común con estos sistemas de clasificación que podría utilizarse para ello, aunque desviando-

lo de su finalidad original. La ISCED y la CIUO son sistemas de clasificación que se desarrollaron específicamente para la clasificación de programas educativos y profesiones, respectivamente. El MEC sólo presenta una jerarquía educativa parcial (por ejemplo, una cualificación de un nivel superior del MEC muy probablemente estará unida a un nivel superior de la ISCED) o una jerarquía de profesiones (por ejemplo, una cualificación de nivel inferior del MEC muy probablemente conducirá a un ejercicio profesional vinculado a un nivel inferior de cualificación de la CIUO). No obstante, el MEC se centra en los resultados del aprendizaje en forma de conocimientos, destrezas y competencias, independientemente de los programas educativos o las profesiones. De este modo, el MEC constituye un nuevo instrumento que ofrece la posibilidad de combinar taxonomías educativas y profesionales entre sí, por lo que en cierto modo representa un puente entre la ISCED y la CIUO ⁽¹⁴⁾.

De manera similar, el MEC puede utilizarse también para describir la adquisición de distintas destrezas y competencias, a pesar de que se señale una y otra vez que ésta no es su finalidad. La frecuencia con la que se debe destacar este hecho pone de relieve la similitud entre el MEC y una escala jerárquica de la adquisición de destrezas o competencias (*skills acquisition*) o una clasificación de destrezas o competencias.

Aquí debemos hacer una aclaración más sobre los principales términos que se utilizan en este artículo. Si bien hasta ahora hemos utilizado los términos conocimientos, destrezas y competencia(s) fundamentalmente en su respectivo contexto de uso (Recomendación y debate sobre el MEC, ISCED, CIUO, etc.), a continuación no podemos evitar hacer una interpretación propia de ellos. Para ello no nos esforzaremos en distinguir entre competencias y destrezas, ya que dicha diferencia no tiene ningún efecto “en la práctica”. El hecho de que aquí hablemos de competencias, de destrezas o de capacidad de actuación es tan sólo una cuestión de preferencias. Se trata del desarrollo de cada uno de estos términos, los cuales muy a menudo se utilizan como sinónimos (y con razón). Por ello hablamos –a fin de evitar confusiones en la medida de lo posible– de “destrezas o competencias”, incluso en el título de este apartado. Sin embargo, lo importante para comprenderlos posiblemente sea que el empleo de esta interpretación de las siglas KSC se aproxima más que el significado específico de competencias que aparece en el MEC.

Una clasificación de destrezas o competencias (*skills classification*) presenta, al igual que una clasificación de profesiones (véase más arriba) dos

⁽¹⁴⁾ A este respecto, véase Explanatory Note EQF, 2007.

dimensiones principales, el nivel de las destrezas o competencias y la especificación técnica y de contenido de las competencias. Para determinar la primera podemos utilizar una jerarquía, como la propuesta, por ejemplo, por Dreyfus y Dreyfus (1986), a saber: de novicio a experto. Para la especificación técnica y de contenido se requieren sistemas más extensos debido a la amplitud del mundo de las profesiones.

Actualmente se está desarrollando un sistema de este tipo para Europa denominado DISCO (*Dictionary of skills and competences*, DISCO nd). Se trata de una amplia recopilación de términos (unos 7.000) correspondientes a competencias y destrezas, como los que se emplean cada vez más a menudo en los currículos profesionales, los anuncios de selección de personal, las descripciones de puestos de trabajo y otros documentos similares, disponibles en forma estructurada en siete lenguas. Mediante este tesoro pueden realizarse tanto traducciones automáticas de partes de currículos profesionales, así como elaborar currículos, etc. Aunque el principal interés de DISCO reside en las destrezas y competencias (específicas), comprende asimismo términos que no se adscribirían a éstas en sentido estricto, como por ejemplo valores y actitudes o características físicas.

Un paso aún mayor en esta dirección lo ha dado O*Net, que se emplea desde hace algunos años en los Estados Unidos (O*Net nd). O*NET es un sistema de información sobre profesiones que utiliza, entre otras cosas, taxonomías y escalafones perfeccionados de competencias generales o competencias clave. A diferencia de DISCO ofrece también niveles de exigencia para las distintas capacidades y destrezas. En el modelo de O*Net en la categoría *skills* se distingue entre *basic skills* y *cross functional skills*, y comprende igualmente las categorías *knowledge* y *education* como requisitos de trabajo. En dicho modelo figuran casi en el mismo nivel las características de trabajo, que se dividen en valores (*values*), estilo de trabajo (*work style*), intereses profesionales (*occupational interests*) y capacidades (*capabilities*), así como otras características, como los requisitos profesionales (*occupational requirements*) o la información específica sobre las profesiones (*occupations-specific informations*). El término "competencias" no aparece en este modelo, que se pierde en cierto modo entre los términos *skills*, *capabilities*, requisitos profesionales e información específica sobre las profesiones, que se describen como tareas y actividades (!). O*net demuestra de forma impresionante que para describir con precisión las profesiones y puestos de trabajo se requieren más dimensiones que conocimientos, destrezas y competencia, y pone de relieve el planteamiento reduccionista que emplea el MEC para abordar las cualificaciones.

El modelo VQTS (véase Luomi-Messerer y Markowitsch, 2006; Markowitsch et al., 2006; Markowitsch et al., 2007), por ejemplo, sigue una especificación técnica para describir las calificaciones: en este modelo, desarrollado en el marco del galardonado proyecto austriaco del Programa Leonardo da Vinci denominado "*Vocational qualification transfer system*" (VQTS ⁽¹⁵⁾), las competencias y su desarrollo se determinan por medio de estudios empíricos de las actividades profesionales. Estas competencias y sus fases de desarrollo se formulan en referencia al proceso de trabajo. Una "matriz de competencias" representa estas competencias en relación con las principales tareas laborales ("áreas de competencia") en un ámbito profesional específico y la progresión del desarrollo de competencias ("fases del desarrollo de competencias") de forma estructurada en un cuadro. Por medio de esta "matriz de competencias" pueden representarse las "fases del desarrollo de competencias" que deban adquirirse en el marco de una formación o bien las fases que ya ha superado una persona en un momento determinado en forma de perfil de competencias. Entre otras cosas, este instrumento puede utilizarse para comparar cualificaciones ente sí y también para facilitar su clasificación en el marco de cualificaciones.

Ninguno de estos planteamientos ha permitido establecer hasta ahora una clasificación internacional vinculante. Sin embargo, cabe preguntarse si en vista de la creciente importancia del aprendizaje informal y de la orientación general de las competencias, por una parte, y las insuficiencias de las actuales clasificaciones de profesiones y de formación que ha revelado el MEC, por otra, no es realmente urgente establecer una clasificación internacional normalizada de las competencia o *skills* (*International standard classification for skills*, ISCS), que tenga en cuenta al menos estas dos dimensiones.

4.4. El MEC en su conjunto

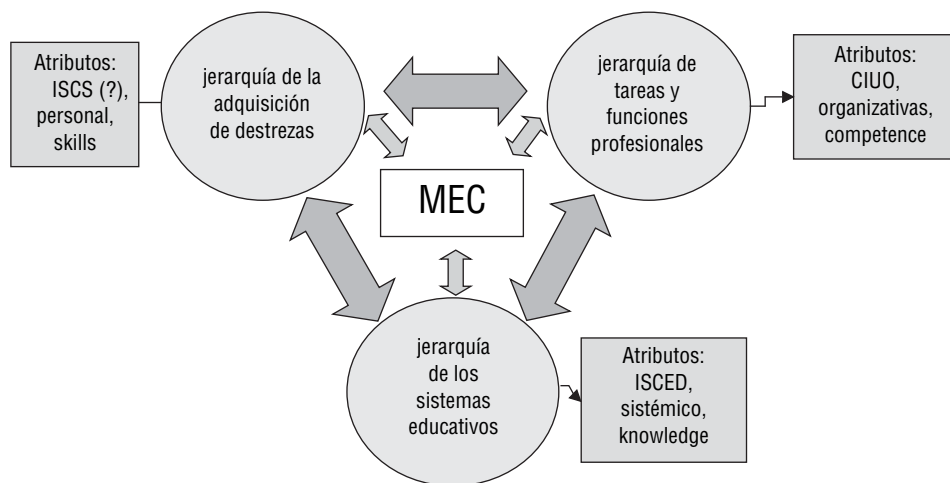
El análisis sincrónico muestra que el MEC incluye tres jerarquías implícitas, a saber, una jerarquía educativa, una jerarquía profesional y una jerarquía de destrezas o competencias, por lo que podría servir en la práctica para clasificar programas educativos, profesiones y destrezas y competencias, a pesar de que no haya sido diseñado a tal fin. Por medio de la figura 2, que representa gráficamente estas relaciones y sus atributos, a continuación podemos interpretar algunas críticas al MEC y mostrar por qué la mayoría de ellas no ha tenido el efecto deseado.

⁽¹⁵⁾ Para más información sobre este proyecto y el modelo VQTS, visite el sitio web del proyecto en: www.vocational-qualification.net.

Si establecemos una relación entre las distintas jerarquías implícitas del MEC observaremos necesariamente una serie de contradicciones. A ello se refiere una crítica expresada en particular antes y durante el proceso de consulta. Por ejemplo, a menudo se argumenta que las personas con cualificaciones diferentes (por lo que se refiere a los títulos) pueden ejercer la misma profesión, o a la inversa, que el mismo título no cualifica necesariamente para la misma profesión, es decir, no existe una coincidencia exacta entre el eje de los sistemas educativos y el de las profesiones. Asimismo cabe pensar que el mismo nivel de formación (por ejemplo, la formación en prácticas y la enseñanza superior básica, que figuran en el nivel 3 de la ISCED) puede dar lugar a destrezas o competencias sumamente diferentes, por lo que no deberían equipararse, es decir, tampoco existe una coincidencia directa entre la jerarquía del sistema educativo y la jerarquía del desarrollo de destrezas (fases de competencia), por lo que esta crítica también está justificada. Por último, no existe una coincidencia directa entre el nivel de destrezas o competencias y la profesión o la responsabilidad y autonomía, aunque probablemente con mucha menor frecuencia. Es posible que a personas cuyas destrezas o competencias no destaquen en un ámbito determinado, se puedan encomendar tareas profesionales de alto nivel (por ejemplo, con una función de dirección).

Como ejemplo concreto de esta forma de crítica, que podría aplicarse a otras, nos remitimos a los argumentos y ejemplos de Rauner (2006). Rauner (2006, p. 47) señala acertadamente que los graduados de cursos de formación "puramente" académicos deben adquirir primero una serie de competencias profesionales en el marco del trabajo práctico, es decir, que en nuestro modelo estas cualificaciones deben clasificarse en un lugar alto dentro de la jerarquía educativa, aunque en un lugar más bajo en la jerarquía del desarrollo de destrezas o competencias. Si por el contrario consideramos la formación profesional de doble vía, en particular "en lo que se refiere a las actividades que deben realizarse en el proceso de trabajo", ésta debería clasificarse en un lugar más alto al que le correspondería en la jerarquía de los sistemas educativos. Así se pone de manifiesto la falta de coincidencia entre la jerarquía educativa y la jerarquía del desarrollo de destrezas (jerarquía de competencias). En otro ejemplo, Rauner (Ibíd.) señala que un oficial cuenta con una considerable experiencia profesional gracias al examen que ha superado y puede asumir sin un período de preparación prolongado la dirección de un concesionario de automóviles moderno, mientras que un graduado del curso de *bachelor* correspondiente requiere por lo menos una fase de aprendizaje de dos a tres años. De este modo plantea la falta de coincidencia en-

Figura 1: Las tres dimensiones del MEC y sus posibles atributos



Fuente: Los autores

tre el título de formación (jerarquía educativa) y la jerarquía de tareas y funciones profesionales (por ejemplo, dirección de empresa).

Podríamos mencionar muchos otros ejemplos de este tipo. Ahora bien, el aspecto interesante en relación con el MEC reside en que estos ejemplos y las críticas que conllevan siempre siguen estos ejes, por lo que en la práctica únicamente abarcan dos dimensiones. Por decirlo así, no abarcan el MEC en su conjunto. Es cierto que las cualificaciones que proceden de la formación profesional de doble vía se clasifican en un lugar más bajo por lo que respecta a la actual jerarquía educativa (por ejemplo, la del ISCED) y en un lugar más alto por lo que respecta a la adquisición de competencias –debido a las diferentes experiencias prácticas que conllevan– que las cualificaciones adquiridas a través de una formación académica. Sin embargo, si añadimos la tercera dimensión, a saber, una tarea o función profesional comparable, este ejemplo se presenta de otra manera. La contradicción desaparece ante esta nueva dimensión o, dicho de otra manera, la probabilidad de realizar una clasificación contradictoria se reduce con la inclusión de la tercera dimensión correspondiente.

El aspecto central del MEC no se comprende debido a esta crítica y al hecho de que no se percibe en su totalidad, ya que el MEC no se basa en una de estas jerarquías ni tampoco en la segunda de ellas, sino que abarca las tres. En vista de nuestro análisis, el MEC podría interpretarse igualmente como una clasificación de profesiones y programas educativos completada con una

dimensión para las destrezas (*skills*) y, por ende, como una ampliación o fusión de la ISCED y la CIUO.

5. Conclusiones y cuestiones pendientes

Como se ha mostrado, una visión no histórica más precisa de los descriptores puede exponer claramente las jerarquías implícitas del MEC que se han integrado durante su desarrollo, y su relación con los sistemas de clasificación ya existentes o en fase de elaboración. Si podemos sacar alguna conclusión de la suposición expuesta aquí sobre la existencia de las jerarquías implícitas y consideramos el MEC desde la perspectiva de su finalidad principal, a saber, la clasificación de cualificaciones, cabe preguntarse si realmente se abordan los componentes esenciales de las cualificaciones. ¿Se describen de modo suficiente las cualificaciones por medio de los conocimientos, destrezas y competencias en el sentido de autonomía y responsabilidad? O dicho de otra forma, ¿se describen mejor las cualificaciones mediante clasificaciones de profesiones, formaciones y competencias? De esta cuestión se deriva otra pregunta: ¿Es correcta la teoría empleada para el diseño de los descriptores que podría atribuirse al MEC?

De hecho, esta interpretación se adaptaría más a una consideración de las cualificaciones desde múltiples perspectivas que a la perspectiva unidimensional o bidimensional que se utiliza tan a menudo. Sin embargo, al mismo tiempo quedaría claro que el término cualificación no sería sustituido por el término competencia ni se subsumiría en éste, sino que la(s) competencia(s) simplemente representa(n) un complemento de las actuales dimensiones para describir las cualificaciones. Si esto se confirma, a la larga el término "cualificación" se situará de nuevo en el centro del debate.

El análisis histórico señala adónde puede conducir la pugna por aclarar el término "competencia" y pone de manifiesto hasta qué punto el MEC es un instrumento político-pragmático y no científico-empírico. La propia práctica demostrará pronto hasta qué punto el hecho de que el MEC no pueda recurrir a un fundamento científico o al menos sistemático, sino que por el contrario lleve la firma de un gran número de pequeños compromisos políticos, resulta perjudicial para este instrumento. Mostrará igualmente si los descriptores con su carácter general y tras su simplificación permiten realmente establecer una relación entre los distintos sistemas nacionales de cualificaciones.

En todo caso, queda por resolver la relación entre el instrumento general para describir cualificaciones que es el MEC y otros instrumentos más es-

pecíficos para la descripción de cualificaciones, como los sistemas DISCO o O*Net ya mencionados, o los sistemas desarrollados en el marco del ECVET, como por ejemplo el modelo VQTS. ¿Puede considerarse el MEC como “punto de partida”, como el nivel más alto del sistema, en el marco de un nuevo sistema de clasificación de cualificaciones? Y de ser así, ¿cómo se presentan las siguientes fases y cuántas hacen falta?

Para responder a esta pregunta se requieren proyectos futuros que comprueben la posibilidad de utilizar los sistemas DISCO, O*Net o incluso el modelo VQTS para describir cualificaciones y estudiar las posibilidades de relacionarlos con el MEC. Si al final de ello se llega a una clasificación normalizada para *skills* y competencias, no sólo la ciencia y la política saldrían ganando, sino que también el MEC habría ganado una enorme eficacia y ofrecería un modelo de explicación coherente.

Bibliografía

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. *A Framework for qualifications in the European Higher Education Area*. 2004. Disponible en Internet en: http://www.jointquality.nl/content/ierland/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf (27.08.2007)
- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust*. Cedefop Panorama series 109. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. Disponible en Internet en: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5146_en.pdf (27.08.2007)
- Cedefop. *EQF Technical Working Group*. Primera reunión de 2 de mayo de 2006 en Bruselas, 2006.
- Cedefop; Westerhuis, Anneke. *European structures of qualification levels*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001.
- Cedefop; Winterton, Jonathan C. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series 64. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006.
- Comisión Europea. *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. COM(2006) 479. Disponible en

- Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf (27.08.2007)
- Comisión Europea (a). *Proposal for a Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, COM (2006) 479. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf (27.08.2007)
- Comisión Europea (b). *Proposed revised set of EQF reference level descriptors: explanatory note for the first meeting of the Technical Working Group on 2 May 2006*.
- Comisión Europea (a). *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. SEC (2005) 957. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (27.08.2007)
- Comisión Europea (b). *Implementation of 'Education and Training 2010' work programme. Focus Group on Key Competences, Report June 2005*. Disponible en Internet en: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf> (27.08.2007)
- Comisión Europea (c). *European Credit System for VET (ECVET. Technical Specifications (Report of the Credit Transfer Technical Working Group)*. Brusel, 28/06/2005, EAC/A3/MAR. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_en.pdf (27.08.2007)
- DISCO. *European Dictionary of Skills and Competencies* [en línea]. Disponible en Internet en: <http://www.skills-translator.net> (27.08.2007)
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Nueva York: Free Press, 1986, revisado en 1988.
- Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E. *Einführende und zusammenführende Bemerkungen; der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive*. En: Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E (eds.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 2005.
- Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. 5. Diciembre de 2006. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinkicom_en.pdf [cited 27.08.2007]
- Katz, Robert L. *Skills of an Effective Administrator*. *Harvard Business Review* 9-10, 1974.
- Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*. Continuation of the

- Copenhagen Declaration of 30 November 2002. 14 de diciembre de 2004. Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf [cited 27.08.2007]
- Luomi-Messerer, Karin; Markowitsch, Jörg (eds): VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition. Vienna: 3s research laboratory, 2006.
- Markowitsch, Jörg. *How do we ensure that the EQF levels and descriptors are relevant and acceptable? Rapporteur's presentation – conclusions of workshop 1 – 'The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference', 27-28 February 2006 in Budapest.* Disponible en Internet en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/bu_da-work1.pdf
- Markowitsch, Jörg. Reformmotor für nationale Bildungssysteme: Der Europäische Qualifikationsrahmen, ein: *Upgrade 1/07*, pp. 42-45. Disponible en Internet en: http://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/upgrade/upgrade_1.07_markowitsch.pdf (27.08.2007)
- Markowitsch Jörg; Becker Matthias; Spöttl, Georg. *Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (EC-VET)*, en: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (eds.): *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe.* Reihe: *Bildung und Arbeitswelt*, volumen 16, 2006
- Markowitsch Jörg et al. Berufliche Kompetenzen sichtbar machen – Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik. En: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 03/2007.
- Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin. Practice-oriented methods in teaching and learning in higher education – Theory and empirical evidences. – En: Tynjälä, P., Välimaa, J. und Boulton-Lewis, G. (eds.): *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges.* Pergamon Press, 2006, pp. 177-194
- Mulder, Martin: Competence – the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of vocational training*, 2007/1, Nr. 40, S. 5-21.
- Neuweg, Hans Georg. *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyi.* 4ª edición, Münster [e.o.]: Waxmann, 2006.
- OCDE. *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. An OECD activity.* Report from Thematic Group 1: The development and use of 'Qualification Frameworks' as a means of reforming and

- managing qualifications systems, 2005. Disponible en Internet en: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/33977045.pdf> (19.04.2007)
- OIT. *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones – CIUO-88*. 1988. Disponible en Internet en: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/isco88/index.htm> (27.08.2007)
- O*Net. *Occupational Information Network* [en línea]. Disponible en Internet en: <http://online.onetcenter.org> (27.08.2007)
- Raffe, David. *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across Boundaries*. Report of the Glasgow Conference 22-23 September 2005, University of Edinburgh. Disponible en Internet en: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/glasgow/report.pdf> (27.08.2007)
- Rauner, Felix. *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Forschungsbericht 14/2004, enero de 2004, Universidad de Bremen, 2004.
- Rauner, Felix. Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbrieftete Freizügigkeit der Beschäftigten. En: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (eds.): *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Reihe: *Bildung und Arbeitswelt*, volumen 16, 2006, pp. 35-52
- UNESCO. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997*. Disponible en Internet en: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm (27.08.2007)
- UNESCO. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997, 2006*. Disponible en Internet en: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf (27.08.2007)