

# Las competencias: elemento básico del Marco Europeo de cualificaciones

**Sandra Bohlinger**

Profesora invitada de Estudios sobre Formación Profesional, Universidad Técnica de Berlín, Instituto de Formación Profesional y Teoría del Trabajo

## RESUMEN

La elaboración y aplicación del MEC en tanto que metamarco más amplio para fomentar la transparencia, el aseguramiento de la calidad, la movilidad y el reconocimiento mutuo de cualificaciones, se enfrentan a una serie de dificultades. Éstas se deben, entre otras cosas, a los distintos conceptos de competencias, destrezas y conocimientos. La autora hace un esbozo, utilizando el ejemplo de los países de habla alemana, de las dificultades que existen para elaborar una terminología común que sirva de fundamento para un nivel común de referencia y de algunos de los problemas resultantes para la aplicación del MEC en estos países.

## Palabras clave

Competence, knowledge, skills, EQF, mutual trust

Competencia, conocimiento, destrezas, MEC, confianza mutua

## El marco de cualificaciones como motor de la innovación

Los países que introducen un marco de cualificaciones pretenden hacer que sus sistemas educativos nacionales sean más transparentes, innovadores y competitivos. Otro objetivo es una mayor correspondencia entre el sistema educativo y el mercado laboral. En este aspecto, los marcos de cualificaciones se consideran motores de la innovación, y con su introducción se pretende hacer avanzar una serie de reformas fundamentales de largo alcance. Entre éstas se encuentran, por ejemplo, mayores posibilidades de acceso a los canales educativos, la disociación de la adquisición de cualificaciones únicamente por medio de la participación en programas educativos institucionalizados, la certificación del aprendizaje no formal e informal y la concentración en las personas en formación, al tiempo que se logra una mayor im-

plicación de los trabajadores en el proceso de descripción y valoración de las competencias necesarias para el mercado de trabajo.

Estos objetivos coinciden con los de la elaboración del Marco Europeo de Cualificaciones. Sin embargo, en la introducción de marcos nacionales de cualificaciones se ha observado una serie de dificultades similares que hacen suponer que éstas podrían presentarse igualmente en la elaboración y aplicación del Marco Europeo de Cualificaciones (MEC) (Raffe, 2003; Young 2004; 2005). Entre estas dificultades se cuentan:

- Los sistemas de crédito introducidos o perfeccionados en el contexto de los marcos de cualificaciones se basan en unidades y módulos, lo que puede provocar *conflictos* con el carácter integral de los procesos de aprendizaje y, por ende, con los conocimientos adquiridos.
- La certificación de los conocimientos, destrezas y competencias (en adelante KSC) se opone al aprendizaje permanente, en tanto que proceso sin final determinado y natural, si la certificación se entiende como la documentación de los *resultados definitivos del aprendizaje en forma de cualificaciones*.
- De este modo, la promoción de un reconocimiento basado en las competencias podría entrar en conflicto con el reconocimiento de una formación integral y su certificación si las competencias se entienden únicamente como conocimientos, destrezas y capacidades para un ámbito de actividad *específico*.
- La elaboración de descriptores comunes para la enseñanza general y la formación profesional oscila entre dos polos: la preferencia y la especialización, ya que si bien estos descriptores deben ser aplicables a la enseñanza general y a la formación profesional, se corre el peligro de que sean demasiado genéricos para poder avanzar enunciados válidos. Si son suficientemente específicos, probablemente sólo serán aplicables a uno de estos dos sectores.

Estas dificultades se ponen especialmente de relieve en la elaboración de niveles comunes de referencia para los conocimientos, destrezas y competencias (abreviadas en adelante con las siglas KSC – *knowledge, skills, competences*), los cuales representan la orientación hacia los resultados del aprendizaje del MEC. En vista de ello, en el presente artículo primero se esboza la elaboración y la estructura del MEC en el contexto de los niveles comunes de referencia. A continuación se describe el concepto de competencia por medio de los documentos principales en que se basa el MEC. En una fase posterior se abordan, por medio del ejemplo del concepto

de competencia existente en los países de habla alemana, las dificultades que plantea la elaboración de una terminología común aplicable a los KSC, tanto a nivel europeo como internacional, y se exponen sus posibles consecuencias.

## Elaboración y estructura del MEC

La elaboración del MEC tiene carácter voluntario. Por ese motivo, y a diferencia de los marcos nacionales de cualificaciones, se sustenta en las prioridades de la Unión Europea (y no de los Estados miembros) y no contempla mecanismos obligatorios de reconocimiento para las personas. Así pues, su elaboración se basa ante todo en la confianza mutua de las partes y su voluntad de cooperación, y resulta mucho más compleja que la elaboración de un marco nacional de cualificaciones. La Comisión Europea describe el MEC de la siguiente manera: *"Un metamarco puede servir como medio para establecer un vínculo entre los distintos marcos de cualificaciones y, de este modo, constituir una referencia entre las cualificaciones de un marco y las cualificaciones clasificadas normalmente en otro. Un metamarco pretende generar confianza y fiabilidad a la hora de establecer referencias entre cualificaciones a nivel transnacional y multisectorial al definir principios de aseguramiento de la calidad, de orientación educativa y profesional, así como fundamentos para los mecanismos de transferencia y acumulación de créditos de aprendizaje, a través de los cuales puede generarse la transparencia necesaria a nivel nacional y sectorial, e incluso internacional"* (Comisión Europea, 2005, p. 16).

La elaboración del MEC comenzó a finales de 2002. Su orientación fundamental se basa en las recomendaciones del Grupo Técnico de Trabajo del ECVET y en una propuesta elaborada por los funcionarios de la *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) de Inglaterra y Gales por encargo del Cedefop (Coles, Oates, 2005).

El núcleo del MEC son los resultados del aprendizaje, que se entienden como conjunto de KSC y que pueden compendiarse para formar cualificaciones. El MEC está estructurado en ocho niveles de referencia (para todas las cualificaciones formales) y en niveles de competencia adquiridos por medio del aprendizaje informal, no formal y formal. Estos niveles de referencia se sustentan en diversos principios, directrices e instrumentos, entre los que se encuentran, entre otros, portales de información, el *Europass* y elementos de aseguramiento de la calidad.

Los niveles de referencia se distinguen entre sí por el grado de complejidad de las situaciones de actuación de acuerdo con las competencias correspondientes (estructura vertical del MEC) y se complementan con una estructura horizontal formada por tres tipos de resultados del aprendizaje (KSC). De este modo se forma una matriz de 24 celdas (3x8), para cuya descripción es necesario plantearse la siguiente pregunta: *"How big is this qualification? To reference this, we need a measurement, and "credit" is the means of measuring volume of learning. EQR therefore needs a credit metric. This is quite separate from the use of a credit system for accumulation and transfer"* (Raffe et al., 2005, p. 14).

Los niveles de referencia comunes no sólo requieren créditos como medio de traducción, sino que también permiten la existencia de celdas "vacías" dentro de la matriz. Las celdas vacías representan la opción de no describir la cualificación o de tan sólo describirla parcialmente. Por este motivo no se requieren cualificaciones uniformes por lo que respecta a su nivel, vía de aprendizaje, contenido o modo de acceso para todos los Estados miembros, sino elaborar descriptores comunes que se basen en una terminología común.

## Las competencias como término básico de los niveles de referencia

Los KSC representan los términos básicos de los niveles de referencia. En la propuesta de Recomendación del Parlamento y del Consejo presentada por la Comisión por *competencias* se entiende la "demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades". Asimismo, la competencia se describe "en términos de responsabilidad y autonomía" (Comisión Europea, 2006, p. 18).

Por *destreza* se entiende la "habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas" (Comisión Europea, 2006, p. 18). Y existe una distinción entre destrezas cognitivas y destrezas prácticas.

Por *conocimiento* se entiende el "resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje". Se refiere al "acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de estudio o de trabajo concreto" (Comisión Europea, 2006, p. 18). Por consiguiente, el MEC utiliza estos términos para describir los conocimientos teóricos y/o prácticos.

El énfasis que se da al planteamiento basado en las competencias para elaborar el MEC se debe a la creciente atención que se presta a conceptos como los procesos de adaptación y relacionados con el lugar de trabajo, el aprendizaje permanente, el aprendizaje informal o no formal, así como la capacidad y los conocimientos que son necesarios para la empleabilidad en una sociedad sometida a constantes cambios (López Baigorri et al., 2006; Rigby y Sanchis, 2006; Schneeberger, 2006). Uno de sus aspectos más destacados es el registro y la acreditación de los resultados del aprendizaje adquiridos por canales no formales y de los conocimientos implícitos. Por ello, el punto de partida para elaborar la terminología para los KSC profesionales en el MEC fue *"to establish a typology of qualitative outcomes of VET in terms of knowledge, skills and competences (KSC) that will serve as conceptual underpinning for the horizontal dimension in developing a European Credit System for VET"* (Cedefop; Winterton, Delamare-Le Deist, 2004, p. 1). La determinación inicial de los conceptos concebidos para el ECVET fue empleada posteriormente por el Grupo de Expertos como fundamento para la definición de los KSC en el MEC.

Winterton y Delamare-Le Deist (Cedefop, 2004), así como Winterton et al. (Cedefop, 2005) recurrieron a tres vías de desarrollo en su proyecto para una tipología de los KSC, vías que se han desarrollado en distintas culturas (como los Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania y Francia) y que proceden de distintos ámbitos prácticos y disciplinas científicas.

Las fuentes empleadas en sus trabajos ponen de manifiesto la problemática que plantea el debate sobre las competencias y muestran que resulta muy difícil establecer un orden sistemático y una compatibilidad entre planteamientos. Al mismo tiempo, el desarrollo de otros planteamientos para la elaboración y registro de competencias por encargo del Cedefop (Rychen, 2004; Straka, 2004, entre otros) ilustra la complejidad de este tema, si bien estos planteamientos no se toman muy en consideración en los documentos citados.

En los documentos se intenta derivar el concepto KSC de las vías de argumentación que los autores consideran predominantes a nivel nacional. Ya que estos términos no se emplean de una manera uniforme, no existe una justificación contundente para su uso. Un ejemplo de ello es el uso de los términos *competences* y *competencies* con el que se pretende utilizar una diferenciación conceptual inequívoca para cada uno de ellos. Para ello se han analizado los conceptos de KSC sobre todo de cuatro países (Estados Unidos, Inglaterra, Alemania y Francia) (Cedefop; Winterton et al., 2005, pp. 28 y sigs.). De este modo, en relación con el debate sobre las competencias en los Estados Unidos, por ejemplo, se mencionan en primer lugar fuentes relativas a la formación de gestores y en particular planteamientos para el de-

sarrollo de capacidades de carácter general, conductas y destrezas relacionadas con actividades. Para la elaboración de la tipología de los KSC se tienen en cuenta sobre todo aquellos planteamientos que hacen hincapié en los componentes laborales de las destrezas, al tiempo que se excluye el desarrollo de otros conceptos en estos países.

Asimismo se observa que el concepto de competencia en los países francófonos se caracteriza sobre todo por su carácter integral, ya que al acen-tuar simultáneamente los términos *savoir*, *savoir faire* y *savoir être* se invo-ca un concepto exhaustivo de competencia que, no obstante, no se expresa en una forma integrada, sino en una sucesión de categorías (Cedefop; Winterton et al., 2005, p. 32 y sigs.). Cabe señalar al mismo tiempo que, si se toman en consideración otras propuestas nacionales de clasificación, se podría producir una modificación de la tipología de los KSC, que los autores expresan en forma de matriz mediante un cruce con la clasificación de los niveles anglosajones: "*Knowledge (and understanding) is captured by cognitive competence; skills are captured by functional competence and „competence“ (behavioural and attitudinal, including meta-competencies) is captured by social competence*" (Cedefop; Winterton/ Delamare-Le Deist, 2004, p. 19).

Coles y Oates (Cedefop, 2005), quienes redactaron uno de los principales documentos para desarrollar la matriz, proceden de otra manera. Coles y Oates renuncian en gran parte a enunciar un discurso científico sobre los KSC, sino que avanzan un nuevo concepto, a saber, el de *zones of mutual trust* (ZMT), precisamente por la falta de claridad y consenso acerca de los términos para estos conceptos. Su idea fundamental es que el MEC en su conjunto y, por ende, las celdas de la matriz constituyen "*an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences)*" (Cedefop; Coles, Oates, 2005, p. 12).

De esta manera se elimina en gran parte la necesidad de realizar un análisis y una definición más precisa de los tres conceptos básicos (KSC), ya que su formulación y su interpretación queda en manos de los Estados nacionales, los cuales garantizan posteriormente su reconocimiento y transparencia por medio de la confianza mutua.

La representación concreta de la formulación e interpretación del concepto de KSC se pone de manifiesto en el ejemplo de los países de habla alemana que abordo a continuación. En estos países no existe un empleo uniforme de la lengua ni tampoco una tradición teórica independiente (Arnold, 1997, p. 256). Sin pretender ser exhaustivos, podemos identificar algunas tendencias básicas que pueden suponer una contribución a este tema.

## El término competencia en los países de habla alemana

El término *competencia* se utiliza tanto en relación con capacidades y actividades, como en contextos asociados a atribuciones y facultades (Vonken, 2005, p. 16). Estos últimos parecen carecer de importancia en el debate sobre las competencias y para el MEC, ya que éste último no se refiere a una trama determinada de cualificación y certificación, sino a los resultados del aprendizaje, por lo que se basa menos en las aportaciones que en los resultados.

Podemos distinguir los contextos de capacidad y de actividad de la siguiente manera:

- Planteamientos en los que la competencia se describe como la capacidad para superar situaciones. Estos planteamientos proceden de la teoría psicológica y se aplican sobre todo en el desarrollo de competencias de actuación. En ellos, la competencia se considera en parte como característica de la personalidad y en parte como capacidad de actuación que se genera a través de procesos de enseñanza y educación.
- Los planteamientos que incluyen además la capacidad de generar o posibilitar situaciones. En este caso se trata sobre todo de teorías sociales críticas en las que la competencia funge como medio con el cual los individuos pueden llevar a cabo transformaciones sociales.

El concepto pedagógico de competencia tiene su origen en la teoría de las competencias lingüísticas y la filosofía del lenguaje de Chomsky. En ellas, Chomsky distingue entre competencias del lenguaje que es el conocimiento que tienen la persona que habla y la que escucha de su idioma, y utilización del lenguaje (ejecución) que es el “empleo actual del lenguaje en situaciones concretas” (Chomsky, 1970, p. 14). La diferencia entre competencia y ejecución reside en que la ejecución es resultado de la competencia y una persona con competencias lingüísticas tiene la capacidad de generar expresiones lingüísticas. Además, una persona con competencias lingüísticas no sólo sabe utilizar la creatividad y las normas del lenguaje (sintaxis, gramática, léxico, etc.), sino que también puede expresar ideas con ellas. Esta capacidad comprende igualmente la posibilidad de unir de forma coherente contenidos con normas lingüísticas, la comprensión de lo que dicen otras personas y la reacción a las expresiones lingüísticas de otras personas. Así pues, la competencia lingüística contiene un elemento social y de interacción, ya que el desarrollo de dicha competencia sólo adquiere sentido en relación con

la necesidad de comunicarse. En este aspecto, la competencia debe entenderse como “parte del equipamiento genético fundamental del género humano” (Heydrich, 1995, p. 231), que no es necesario generar, pero que es susceptible de desarrollo.

Sobre la base de la teoría del acto lingüístico y el debate sobre la intencionalidad de Searle (1991; 1996, p. 198 y sigs.), Habermas (1990) desarrolló la teoría de Chomsky añadiendo a este concepto el de generación de situaciones de comunicación, es decir, en el concepto de Habermas, las personas con competencias lingüísticas pueden formar y transformar frases. El elemento fundamental de esta nueva teoría reside en la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la construcción de una frase con el elemento de la comunicación?

Baacke (1980) también recurre a Chomsky en su planteamiento y complementa su teoría con la dimensión de la conducta: *“De este modo, el acto no se entiende únicamente como conducta dentro de los modelos de conducta ya existentes y asumidos en el proceso de socialización [...] sino que este término implica igualmente si no ya arbitrariedad de la conducta, si libertad de conducta. Proponemos que el ser humano puede “generar” incluso sus esquemas de conducta al actualizar una competencia de conducta que está a disposición de la situación interna de la motivación del individuo”* (Baacke, 1980, p. 261 y sig.).

En este sentido, la competencia es la capacidad del individuo para generar situaciones de comunicación (Habermas) y conductas (Baacke), generando así *interacciones*.

En su teoría de la “competencia crítica” para la *formación profesional* en tanto que fundamento de las actividades laborales profesionales, Geißler (1974) relaciona la capacidad de crítica en tanto que elemento de interacción con el conocimiento de los procedimientos de la crítica (Geißler, 1974, p. 34), recurriendo para ello a Chomsky. Para ello establece una diferencia entre:

- competencia crítica reflexiva;
- competencia crítica social;
- competencia crítica instrumental;

y de este modo toma en consideración el conocimiento, la capacidad y la interacción, así como una diferencia entre los distintos tipos de competencias. Asimismo, la percepción de una situación y las posibilidades para transformarla mediante la comprensión y la crítica de la integración social del individuo constituyen elementos fundamentales de su planteamiento. Por otra parte, esta opinión se aproxima a la definición de los términos de KSC en el MEC, lo que puede interpretarse como un indicio de la influencia (indirecta)



que tienen los debates nacionales acerca de la competencia sobre la elaboración del MEC.

Para elaborar otros enfoques del término *competencia* se recurre, por ejemplo, a planteamientos pedagógicos o psicológicos. En ellos, la competencia se entiende como un atributo externo, como una característica de la personalidad y como una disposición interna relacionada con determinadas opiniones (Aebli, 1980; Wienskowski, 1980; Wollersheim, 1993). En el ámbito de la formación profesional se debate sobre todo la relación entre competencia y cualificación (Erpenbeck / Heyse, 1996; Faulstich, 1998).

Los planteamientos más recientes recurren a términos no alemanes para definir *competency* como "*a set of behaviour patterns that the incumbent needs to bring to a position in order to perform its tasks and functions with competence*" (Woodruffe, 1992, p. 17) o bien *competence* como la capacidad (*ability*) de realizar o ejecutar algo y como la destreza (*skill*) para llevar a cabo una actividad o tarea, de modo que este término puede significar igualmente talento, eficiencia y capacidad. En el ámbito de las ciencias de la educación, el término *competence* se entiende sobre todo como talento y capacidad (Roth, 1971, p. 291; White, 1965). En este contexto, Arnold y Schüßler (2001, pp. 61 y sigs.) hacen una diferenciación en seis connotaciones de este término:

**Cuadro 1:** Connotaciones de competencia según Arnold y Schüßler (2001).

Connotación	Competencia como
sociológica	Atribución
ciencias laborales	Combinación de "autorización" y "capacidad"
psicológica	Conjunto de conocimientos, metaconocimientos, "voluntad" y "valores" enunciativos y procesales
económica	Competencias generadoras de conductas
lingüística	Diferencia entre competencia y ejecución lingüística
pedagógica	Competencia de actuación profesional

La mayoría de los planteamientos coinciden en que la competencia se entiende como *capacidad de actuación* y que existe un amplio consenso en que la cualificación determina una posición y la competencia determina una disposición (Arnold, 1997, pp. 269 y sigs.; Erpenbeck/ Heyse, 1996, p. 36).

El principal criterio para distinguir entre cualificación y competencia reside en que las cualificaciones son conocimientos y destrezas funcionales que

pueden describirse, enseñarse y aprenderse de forma objetiva (Erpenbeck/Heyse, 1996, p. 36). En cambio, el concepto de competencia abarca asimismo aspectos individuales de la personalidad que tienen utilidad (profesional). Así pues, el objetivo del desarrollo de competencias es antes que nada “formar estructuras de la personalidad para hacer frente a las exigencias de cambio dentro del proceso de transformación y del cambio económico y social en sentido amplio” (Vonken, 2005, p. 50). De esta manera, los diferentes tipos de competencias, como competencia técnica, competencia metodológica o competencia social, se entienden como un conjunto de características, conocimientos y destrezas que posee un individuo para resolver con éxito un problema de un tipo determinado de actividad o exigencia que conducen a una capacidad de actuación concreto y, en sentido más amplio, a una personalidad capaz desde un aspecto económico para las transformaciones sociales, económicas y políticas.

Sin embargo, la dificultad para comprender la competencia (definición terminológica, desarrollo, medición, evaluación) se debe precisamente a que se trata de una identidad que no se representa de forma necesaria y/o evidente a través de la conducta individual: “Existe una ligera diferencia entre la demostración, por ejemplo, de la capacidad de trabajar en equipo en un examen y las actitudes personales que corresponden a dicha capacidad, etc.” (Vonken, 2005, p. 68). Y es precisamente esta diferencia, junto con la cuestión de la definición terminológica de los KSC, la que constituye el segundo problema fundamental para diseñar el contenido del MEC.

En particular porque una concepción de los KSC que sólo los considere como un medio para superar un tipo específico de actividad o exigencia se quedaría corta y dicho concepto “reducido” de competencia no constituye el fundamento del MEC. Este concepto abarca más bien, aparte de la capacidad para superar tareas y exigencias, los conocimientos en sentido general y profesional.

## ¿Competencias contra *competences*?

El término *competencia* es sin duda uno de los más ambiguos en el ámbito de la educación y la política educativa. Los esfuerzos realizados por la política educativa para definir este término han sido difusos, a pesar de que los términos “competencia” y “desarrollo de competencias” sirvan para abordar los más diversos temas o quizás precisamente por esta razón (Cedefop; Descy, Tessaring, 2001; 2005). Y aunque esta imprecisión terminológica sea

tan solo un aspecto del debate sobre la competencia, ocupa un lugar destacado en él, ya que en dicha imprecisión se refleja cuán lejos de la teoría se desarrolla este debate desde hace décadas (Vonken, 2005, p. 11). Ello podría deberse a que hasta ahora en este debate se ha recurrido con muy poca frecuencia a planteamientos de la psicología del aprendizaje, de la psicología del trabajo o de la neurología.

Los planteamientos acerca del desarrollo de las competencias que se debaten en el contexto del MEC hacen referencia a su compatibilidad con el sistema nacional de formación profesional, sobre todo en los países de habla alemana. Aparte de la larga tradición de la formación en oficios manuales en estos países, la estructura institucionalizada y fuertemente arraigada de la formación, así como la identificación con la profesión son las principales causas de las dificultades observadas (Harney, 1997; Kirpal, 2006; Lipsmeier, 1997). Por ello, aunque no se rechaza la aplicabilidad del desarrollo, la evaluación y la revisión de las competencias basadas en los resultados del aprendizaje, ésta es considerada de forma crítica (DGB, 2005; DHKT, 2006; KBW, 2005).

Una de las causas de la actitud crítica hacia la orientación basada en las competencias y, por ende, en los resultados – como he intentado mostrar – reside en las peculiaridades del término *competencia* que se ha establecido en los países de habla alemana y que (aún) se opone en numerosos aspectos al de *competences*:

## Cuadro 2: Diferencia entre competencia y competencias.

Basado en Clement (2003).

<i>Competences</i>	competencia
Relacionada con el objeto	Relacionada con el sujeto
Unidad de aprendizaje concluida para fines de certificación	Categoría para un amplio ámbito potencial de disposición
Relacionada con las cualificaciones	Relacionada con el contenido
Nivel de formación basado en tareas y situaciones profesionales	Nivel de formación basado en conocimientos, reflexiones y experiencias profesionales
Vía para alcanzar de competencias más bien no formalizadas	Vía para alcanzar competencias altamente normalizadas y formalizadas
La idea básica es la confirmación y certificación de capacidades y destrezas personales => orientación hacia los productos	La idea básica es la normalización de un proceso de aprendizaje para ampliar los conocimientos y el ámbito de disposición => Orientación hacia las aportaciones

La principal diferencia es que el término *competences* no describe el proceso de aprendizaje, sino su resultado, por lo que se orienta hacia los resultados, mientras que el concepto en lengua alemana se concentra en las aportaciones. Desde la óptica de los países de habla alemana, aunque los modelos anglosajones para el desarrollo de competencias indican el desarrollo de competencias y, en consecuencia, de programas de estudios, no los determinan, lo que representa una renuncia a regular el propio proceso de aprendizaje y formación en este ámbito y, por consiguiente, a la estructura y organización de la formación: *"Una reflexión sobre las experiencias internacionales pone de manifiesto que las reformas didácticas a menudo van acompañadas de una transformación de las tareas administrativas, ya que junto a la nueva definición de los contenidos se produce una descentralización de las competencias para diseñar los procesos de la formación; podría decirse igualmente que tiene lugar una separación entre contenido y método, entre proceso y resultados"* (Clement, 2003, p.. 136).

Por el contrario, la concentración exclusiva en las aportaciones puede hacer perder de vista la transmisión de competencias de actuación cuando se transmiten principal o únicamente capacidades y destrezas cognitivas.

Y ha sido precisamente debido a la fuerte institucionalización, al sólido arraigamiento del sistema de exámenes en la legislación y a la formalización del sistema educativo en los países de lengua alemana, sobre todo en la formación profesional, que la cuestión de los resultados de los procesos de aprendizaje ha ocupado un lugar secundario durante mucho tiempo. En estos países, la confianza se basa ante todo en que la regulación de las aportaciones conduce casi forzosamente al resultado deseado. En consecuencia, el debate sobre las competencias (sobre todo en la formación profesional inicial) ha adquirido una enorme importancia a nivel europeo e internacional desde el comienzo del proceso de Brujas y Copenhague y del debate sobre los objetivos de la educación y la formación.

A pesar de esta ambivalencia y contradicción de los debates conceptuales y semánticos acerca de los términos *competencia* y *cualificación*, o incluso del término *profesión*, cabe subrayar que los distintos conceptos de competencia en el discurso internacional se han aproximado entre sí y podrían seguir haciéndolo, lo que se debe a una creciente integración y cooperación entre los actores de esta esfera. Comienza a perfilarse una terminología común. Sin embargo, primero se plantea la cuestión de las consecuencias que puede tener para los países de habla alemana el reconocimiento de los resultados del aprendizaje y las cualificaciones, si fundamentalmente se basa en la confianza recíproca.

## Conclusiones provisionales

La elaboración del MEC pone de manifiesto que el debate sobre las competencias se utiliza en muchos de sus aspectos como un importante complejo temático para fines de política social y económica, en el que se ha optado por un modo de proceder más práctico que metódico. Esto es lo que sucede en particular con la definición del concepto de los KSC y, por ende, de las características descriptivas de los resultados del aprendizaje en el MEC. Este tipo de consenso intenta satisfacer intereses tanto políticos como científicos desde distintas perspectivas y disciplinas (como la economía, las ciencias de la educación y la sociología, entre otras). Durante su perfeccionamiento y aplicación deberían concretarse y, en su caso revisarse, algunas características. Así, por ejemplo, este metamarco no ha sido aplicado aún en ámbitos profesionales o sectoriales específicos.

El desarrollo del MEC y el perfeccionamiento y fusión simultáneos del EC-VET y del ECTS implican, para los países que hasta ahora no han adoptado una lógica basada en los resultados del aprendizaje para el marco de cualificaciones, el peligro de que el MEC y los sistemas de créditos, en tanto que instrumentos para promover la confianza mutua y el reconocimiento recíproco de cualificaciones, no sean capaces de resolver los problemas fundamentales existentes, pues el requisito previo para el reconocimiento mutuo es el empleo voluntario de los instrumentos correspondientes y la confianza en los créditos de aprendizaje realizados en un sistema educativo extranjero, así como en su equivalencia con los esfuerzos realizados en el sistema educativo propio. Además resulta obvio que dicha clasificación – independientemente del instrumento utilizado para realizarla – constituye únicamente un indicador de *equivalencias estimadas* y no una *transferibilidad patente* de los resultados y esfuerzos del aprendizaje, precisamente porque la confianza mutua no puede convertir 1:1 en créditos. Si bien el MEC y el ECVET simplifican el reconocimiento mutuo mediante una medición puramente cuantitativa de los créditos de aprendizaje, no implican su equivalencia cualitativa (Bohlinger, 2005). A este respecto cabe preguntarse hasta qué punto se toleran las particularidades nacionales y quién decide y mediante que criterios de evaluación con el fin de evitar una *wording rigidity* (Le Mouillour et al., 2003, p. 8), es decir, un reconocimiento de las competencias<sup>(1)</sup>, que se base exclusivamente en las similitudes entre dos o más sistemas de formación profesional. En segundo lugar, se corre peligro de que un reconocimiento demasiado amplio y gene-

---

(1) Y en un sentido más amplio, también de conocimientos y destrezas.

roso pierda credibilidad en el mercado laboral y no refleje el valor real de los créditos de aprendizaje. Este peligro se presenta ante todo cuando los objetivos de la política económica, como la promoción de la movilidad, la competitividad y la empleabilidad, reciben prioridad sobre los objetivos de la política educativa, si bien estos dos tipos de objetivos no tienen por qué excluirse mutuamente. Por el contrario, también sería posible un examen sumamente costoso y formalizado de los resultados del aprendizaje, como el que ya se observa en el marco del proceso de Bolonia en la enseñanza superior de algunos países, y que trae consigo un considerable aumento de los recursos personales, financieros y de tiempo.

Además, el debate acerca de la certificación y normalización de las competencias, lo que implica su comparabilidad, muestra claramente la heterogeneidad de los procedimientos actuales (Clement et al., 2006), que el MEC y el ECVET deben fusionar o hacer compatibles.

A pesar de todas estas dificultades, la esperanza radica en que la actuación competente pueda pasar a formar parte de las categorías de objetivos de un MEC basado en los resultados del aprendizaje, si no ya mediante una definición comunitaria de los términos y procedimientos, al menos mediante la confianza mutua entre los actores y los objetivos que éstos han acordado, en vista de la complejidad de este tema y de las bases jurídicas existentes en el ámbito de la educación.

Es muy posible que las dificultades antes mencionadas se reduzcan considerablemente con el tiempo, sobre todo en vista de que no es obligatorio que se presenten. Ello dependerá de la voluntad política de los actores, del rumbo que tome la integración europea y de la cooperación en el ámbito social y del empleo entre los actores.

De este modo, el enunciado central sería que la articulación de competencia y actuación competente en el MEC requiere sobre todo tiempo, tiempo que es necesario para llevar a cabo las tareas del MEC, para establecer la confianza entre los actores y los países, y para aprender más sobre los planteamientos de los países que acumulan desde hace largo tiempo experiencias con los marcos y metamarcos de cualificaciones.

## Bibliografía

- Achtenhagen, Frank; Baethge, Martin. Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Ansätze. In: Gonn, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold; Huisinga, Richard (eds.). *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Stuttgart, 2005, pp. 25-54.
- Aebli, Hans. *Denken, das Ordnen des Tuns*. Stuttgart, 1980.
- Arnold, Rolf. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft QUEM (ed.). *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation*. Münster, 1997, pp. 253-307.
- Arnold, Rolf; Schüßler, Ingeborg. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In: Franke, Guido (ed.). *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld, 2001, pp. 52-74.
- Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz*. Munich, 1980.
- Bohlinger, Sandra. ECTS und ECVET: Kredittransfersysteme als Beitrag zur europäischen Integration im Bildungsbereich. *Berufsbildung*, 2005, Vol. 59, pp. 16-18.
- Cedefop; Coles, Mike; Oates Tim. *European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust*. (Study commissioned to the QCA-London). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004. (Cedefop Panorama series;109).
- Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2001. (Cedefop Reference series; 31).
- Cedefop; Descy, Pascaline, Tessaring, Manfred. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2005. (Cedefop Reference series; 61).
- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise; Stringfellow, Emma. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2006. (Cedefop Reference series).

- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise. *Extended outline of the study on the developings Typology for knowledge, skills and competences* (Cedefop project). Working document, Salónica, 21 de junio de 2004.
- Chomsky, Noam. *Current Issues in Linguistic Theory*. London, 1964. (Problemas actuales en teoría lingüística. Siglo XXI).
- Clement, Ute. Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: Arnold, Rolf (eds.). *Berufsbildung ohne Beruf?* Hohengehren, 2003, pp. 129-156.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias. *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.
- Comisión Europea. *Aplicación del Programa comunitario de Lisboa. 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 final. Bruselas, 2006.
- Comisión Europea. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Bruselas, 2005.
- DGB. *Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Konsultationsdokument "Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit"*. Berlín, 2005.
- DHKT – Deutscher Handwerkskammertag. *Herausforderungen für die berufliche Bildung – Zukunft der Bildungszentren im Handwerk*. Berlín, 2006.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker. Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. Arbeitsgemeinschaft QUEM (eds.). *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996, pp. 15-152.
- Faulstich, Peter. *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. Munich, 1998.
- Geißler, Karlheinz A. *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. Munich, 1974.
- Habermas, Jürgen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. (Observaciones preliminares a una teoría de la competencia comunicativa) In: Habermas, Jürgen, Luhmann, Niklas (eds.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung? (Teoría de la Sociedad o Tecnología Social. ¿Qué resultados produce la investigación del sistema)?* Fráncfort del Meno, 1990, pp. 101-141.



- Harney, Klaus. Geschichte der Berufsbildung. In: Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (eds.). *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen, 1997, pp. 209-245.
- Heydrich, Wolfgang. Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer, Jürgen; Volkmer, Ingrid (eds.). *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt*. Opladen, 1995, pp. 223-234.
- Kirpal, Simone. Identidades laborales en perspectivas comparativas: el papel de las variables contextuales, nacionales y sectoriales. *Revista Europea de Formación Profesional*. 2006, n.º. 39, 3, pp. 25-54.
- KWB – Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Vocational Training for Europe: EQR and ECET*. Bonn, 2005.
- Le Moullour, Isabelle; Sellin, Burkhardt; Jones, Simon. *First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. October 2003. Bruselas, 2003.
- Lipsmeier, Antonius. Berufsbildung. In: Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (eds.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. Munich, 1997, pp. 447-489.
- Lopez Baigorri, Javier; Martínez Cia, Patxi; Monterrubio Ariznabarreta, Esther. El reconocimiento oficial del saber profesional obtenido por la experiencia. Hacia la convergencia de políticas sociales en Europa.. *Revista Europea de Formación Profesional*. 2006, n.º. 37, 1, pp. 24-38.
- Raffe, David. National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. *SAQA Bulletin*, Vol. 8, 2005, pp. 24-36.
- Raffe, David; Howieson, Cathy; Tinklin, Teresa. The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. *Scottish Educational Review*. 2005, Vol. 37, pp. 46-57.
- Rigby, Mike; Sanchis, Enric. El concepto de cualificación y su construcción social. *European journal of vocational training*, 2006, n.º. 37, 1, pp. 24-35.
- Roth, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. Hannover, 1971.
- Rychen, Dominique Simone. An overarching conceptual framework for assessing key competences. In: Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas 2004, pp. 313-331.
- Schneeberger, Arthur. Cualificados para la sociedad del conocimiento y de los servicios. Tendencias que determinan la futura demanda de formación inicial y continua. *Revista Europea de Formación Profesional*, n.º. 38, 2006/2, pp. 7-26.

- Searle, John R. *Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Francfort del Meno, 1991. (Trad. esp.: *Intencionalidad*. Ed. Tecnos. Madrid, 1992.
- Searle, John R. *Die Wiederentdeckung des Geistes*. Francfort del Meno, 1996. (trad. esp.: *El redescubrimiento de la mente*. Ed. Crítica. Barcelona, 1996.
- Straka, Gerald A. Measurement and evaluation of competence. In: Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2004, pp. 263-311.
- Vonken, Matthias. *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden, 2005.
- White, Robert W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In: Gordon, Ivan J. (eds.). *Human Development. Readings in Research*. Chicago, 1965, pp. 10-23.
- Wienskowski, Peter. *Die Theorie der sozial-kognitiven Entwicklung*. Dortmund, 1980.
- Wollersheim, Heinz-Werner. *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Francfort del Meno, 1993.
- Woodruffe, Charles. What is meant by competency? In: Boam, Rosemary; Sparrow, Paul (eds.). *Designing and achieving competency?* Londres, 1992, pp. 16-30.
- Young, Michael. *Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations*. Paper presented to the Symposium on European Qualifications, Estrasburgo, 30.09.- 01.10.2004.
- Young, Michael. *National Qualifications Frameworks, their feasibility and effective implementation in developing countries*. Report prepared for the International Labour Organisation. Institute of Education, University of London, 2005.