

LAS COMPETENCIAS A DEBATE: SU PAPEL EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

SONIA AGUT NIETO Y FRANCISCO A. LOZANO NOMDEDEU

Universitat Jaume I. Castellón

RESUMEN

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene entre sus objetivos fundamentales la creación de una red universitaria homogénea, comparable y flexible, acompañada de un sistema compatible de créditos igual para todos los países europeos. La consecución de estos objetivos tiene en las competencias su piedra angular. Sin embargo, cuando analizamos con más detalle el constructo de competencia y sus implicaciones, resulta paradójico comprobar que quedan cuestiones pendientes de resolver, especialmente en cuanto a su conceptualización y su poder de aplicación real a la formación de los estudiantes universitarios. El objetivo de este artículo es debatir acerca del papel de las competencias en el proceso de convergencia en materia de educación superior y sus implicaciones para los colectivos involucrados, prestando atención a las nuevas iniciativas en torno a la enseñanza de la Psicología.

Palabras clave: conceptualización de competencia, formación y desarrollo de competencias, convergencia europea en educación superior, enseñanza de la Psicología.

ABSTRACT

Among the main goals of the construction of the European Higher Education Area we find the creation of a homogeneous, comparable, and flexible university network joint to a compatible credit system similar in all European countries. Competences are the cornerstone towards the achievement of those objectives. However, when we do a detailed analysis of the construct of competence and their consequences, it is paradoxical to see that there are pending questions to be solved; especially in relation to their conceptualisation and to whether they can be effectively applied to university student training. The aim of this paper is to discuss the role of competences in the higher education harmonization process as well as the implications for the groups involved. Special attention is paid to the new initiatives in Psychology teaching.

Keywords: conceptualization of competence, development and training of competences, European harmonization in higher education, teaching Psychology.

INTRODUCCIÓN

Desde que se acuñara el término de competencia aplicado al ámbito empresarial de la mano de McClelland, este constructo se ha convertido en una variable fundamental con vocación de facilitar

Datos de contacto:

Sonia Agut Nieto. Universitat Jaume I. Campus de Riu Sec, s/n. 12071 Castellón de la Plana (España). E-mail: sagut@psi.uji.es
Tel: 964 72 96 71 / Fax: 964 72 92 62.

o más bien revolucionar la gestión de los recursos humanos. A juicio de muchos, resulta ser un constructo más adecuado que el expediente académico y los tests de inteligencia para explicar el rendimiento particularmente exitoso de alguien en una actividad, en un contexto donde las organizaciones, las tareas, los puestos de trabajo, e incluso las características que se exigen a los trabajadores, están cambiando más rápidamente de lo que ocurría en épocas anteriores. Además, el escenario actual de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), y todo lo que ello implica (i.e., la adopción de un sistema equiparable de titulaciones, una nueva estructura universitaria basada esencialmente en dos ciclos, el establecimiento de un nuevo sistema de créditos y de calificaciones y la participación en una red europea de evaluación y acreditación de las enseñanzas con parámetros transnacionales), tiene en las competencias su piedra angular.

La razón principal de este interés por las competencias reside en que se describen como puntos fundamentales de referencia para armonizar los sistemas universitarios europeos, de manera que la estructura de titulaciones, los estudios de formación continua, la valoración de la carga lectiva y el sistema de calificaciones puedan ser homogéneos y fácilmente entendibles en todos los países implicados en este proceso. Sin embargo, cuando analizamos con más detalle este constructo y sus implicaciones, resulta paradójico comprobar que quedan cuestiones pendientes de resolver. Nos referimos, por una parte, a la ausencia de una delimitación conceptual unánimemente aceptada, como consecuencia de la diversidad enfoques en el estudio de las competencias y, por otra, a la dificultad de su aplicación real a la formación de los estudiantes universitarios, teniendo todo esto importantes implicaciones para los colectivos involucrados. Dedicamos este trabajo al debate en torno a estas cuestiones, esto es, qué entendemos por competencia a partir de los distintas tradiciones que la estudian, cómo pueden desarrollarse, centrándonos en el caso particular de la Psicología, para lo cual revisamos las nuevas iniciativas sobre la enseñanza de la Psicología y, por último, qué implicaciones tiene todo esto para los colectivos involucrados en este proceso.

ACERCA DE LA DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DE COMPETENCIA Y SUS TIPOS

El concepto de competencia deriva del latín *comp?tere*, “aspirar”, “ir al encuentro de” (competir en un evento). De esta raíz también deriva el verbo “competere”, “incumbir”, “pertener” y el adjetivo “competente” para indicar “apto”, “adecuado”; de forma que competencia hace referencia a capacitación (Levy-Leboyer, 1997). Según María Moliner, “competente” se aplica a “quien tiene aptitud legal o autoridad para resolver cierto asunto” (p.e., el juez competente) y también a “quien conoce cierta ciencia o materia o es experto o apto en la cosa que se expresa o a la que se refiere el nombre afectado por competente” (p.e., un profesor competente en historia de América). La competencia se relaciona, pues, con aptitud, capacidad, disposición.

Aunque en realidad, se ha venido hablando de competencias en los círculos pedagógicos ya desde los años 20 del siglo XX (Adams, 1995, cit. en Mertens, 1996), su aplicación al ámbito laboral fue en 1973 de la mano de David McClelland. En su obra *Testing for Competence rather than for Intelligence* introdujo el término de competencia como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo. Apuntó no sólo a factores como los conocimientos y las habilidades, sino también a otros que pueden augurar o predecir el rendimiento excelente de alguien, tales como los valores, las creencias o las actitudes. Concluyó, además, que para predecir el rendimiento laboral con mayor eficiencia era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos con las características de quienes son únicamente promedio.

Éste y otros estudios pioneros avanzaban la posibilidad de utilizar constructos más complejos que el de inteligencia o aptitud. De hecho, a partir de estas primeras investigaciones, las competencias comenzaron a convertirse en un interesante objeto de estudio, que poco a poco ha ido ganando adeptos (Alcover, Martínez, Rodríguez y Domínguez, 2004). Sin embargo, tal ha sido su

aceptación que, en ocasiones, se ha visto como un constructo panacea, atribuyéndosele la capacidad de explicar, casi de forma exclusiva, el rendimiento excelente de una persona.

Pero, ¿qué es exactamente competencia? Para responder a esta cuestión, hay que señalar, en primer lugar, que tal es la confusión y el debate al respecto, que es imposible identificar una teoría coherente o llegar a una definición capaz de acomodar y reconciliar las diferentes formas en que el término competencia se utiliza (Agut y Grau, 2001; Delamare y Winterton, 2005), pues son diversos los enfoques desde los que se estudian las competencias, como veremos a continuación. Además, trabajar con un constructo compuesto a su vez por otras variables complica enormemente la posibilidad de encontrar una definición de consenso entre los autores (Alcover et al., 2004).

1. Enfoques en el estudio de las competencias

A partir de la década de los sesenta-setenta del siglo XX en diferentes países desarrollados se emprendieron acciones encaminadas a la mejora del desempeño laboral de los recursos humanos, convirtiéndose en prioritaria la formación y el desarrollo basado en competencias. Esto permitió que en diferentes lugares emergieran distintas corrientes para su estudio (Sánchez, Martínez y Marrero, 2004). De acuerdo con Mertens (1996), pueden identificarse tres grandes enfoques: el conductista, el funcionalista y el constructivista, que surgieron y se desarrollaron en Estados Unidos, Inglaterra y Francia, respectivamente.

a) Enfoque conductista

Este enfoque se centra en el estudio de las personas que hacen bien su trabajo de acuerdo con unos resultados esperados. Se interesa, así, por el desempeño exitoso o superior y entiende que son las competencias las características de fondo que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre. A las características que no conducen a un desempeño superior, pero que permiten realizar el trabajo, se les denomina competencias mínimas. El precursor y líder de esta corriente es el estadounidense McClelland, quien argumentó que los tradicionales exámenes no eran una garantía del desempeño en el trabajo ni del éxito en la vida y que por ello era necesario buscar otras variables –competencias- que podían predecir mejor este éxito.

Otro investigador relevante que se enmarca en este enfoque, por su interés en identificar las capacidades de fondo de la persona que conducen a un desempeño superior en la organización es Boyatzis (1982), para quien las competencias son una mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades y aspectos de autoimagen o rol social que se relacionan causalmente con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto. En esta línea se encuentra el modelo de Spencer y Spencer (1993), quienes definen competencia como el conjunto de características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación. En este modelo, los conocimientos y las habilidades son características de la persona que tienden a ser visibles y relativamente superficiales, mientras que el autoconcepto, los rasgos y los motivos son “más profundos” y centrales a la personalidad.

b) Enfoque funcionalista

El enfoque funcionalista, a diferencia del conductual, entiende que el puesto está compuesto por elementos de competencia con sus correspondientes criterios de evaluación que indican cuáles son los niveles mínimos requeridos. Se hace hincapié en el desempeño o los resultados concretos y predefinidos que la persona debe demostrar, derivados de un análisis de las funciones que componen el proceso productivo. De esta forma, este planteamiento difiere del anterior en que mientras que en el conductismo se identifican las características de las personas que causan el desempeño exitoso, en el análisis funcional, que es la base de las normas de competencias inglesas (*National*

Council for Vocational Qualifications, NCVQ)- la competencia es algo que una persona debe hacer o debería estar en condiciones de hacer.

Aquí la atención no se centra tanto en la persona, sino en el trabajo, en establecer unos mínimos de competencia, en contemplar la competencia como una acción, conducta o resultado. Desde esta perspectiva, en el NCVQ la competencia laboral se identifica en las normas a través de la definición de elementos de competencia (logros laborales que un trabajador es capaz de conseguir), criterios de desempeño (definiciones acerca de la calidad), el campo de aplicación y los conocimientos requeridos (Ducci, 1997). También Rychen y Tiana (2004) proponen un enfoque funcional de las competencias, entendiéndolas desde una perspectiva holística, al integrar y relacionar demandas externas, atributos individuales (incluida la ética y los valores) y el contexto como elementos esenciales del desempeño competente.

c) *Enfoque constructivista*

Por último, en este enfoque no se definen *a priori* las competencias del personal, sino que se construyen a partir del análisis y el proceso de solución de problemas y disfunciones que se presentan en la organización. Por tanto, no interesa identificar como competencia las capacidades existentes y predeterminadas, sino las que emergen en los procesos de mejora, apostando así por la capacidad de aprendizaje de las personas. Desde esta aproximación, tal y como revisan Sánchez et al. (2004), se considera las competencias como una mezcla indisoluble de conocimientos y experiencias laborales en una organización específica, que es lo que puede capacitar a las personas, en función de que éstas puedan ejercer de la mejor manera posible sus funciones. Esta corriente, conformada en Francia, tiene entre sus mayores exponentes a Levy-Leboyer (1997), para quien las competencias son un repertorio de comportamientos (que integran aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos), que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Las competencias representan, pues, un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir las misiones profesionales prefijadas.

En definitiva, el enfoque conductista pone el acento en la persona, en los trabajadores que más rinden, tratando de extraer las características que poseen y que los conducen al éxito. Por su parte, el enfoque funcionalista centra su atención en el trabajo, en establecer unos mínimos de competencia, en contemplar la competencia como una conducta o resultado. Por último, la aproximación constructivista se centra más en la persona y al contrario de los enfoques anteriores, su objetivo es actuar como elemento de auditoría en torno a la capacidad del individuo y el esfuerzo de la organización por mantener su fuerza de trabajo en condiciones óptimas de empleabilidad. Como señala Mertens (1996), cada enfoque tiene sus ventajas e inconvenientes, lo que en la práctica ha supuesto que las empresas tiendan a optar por aquel que más les convenga según las características de su organización. Quizá, lo más conveniente sería adoptar un enfoque más ecléctico, tal y como proponen Sánchez et al. (2004), donde se mezclen los elementos de las tres corrientes que faciliten la implementación práctica de la gestión de los recursos humanos basada en las competencias. En este sentido, trabajos más recientes en torno al estudio de las competencias adoptarían esta perspectiva más ecléctica.

d) *Enfoque ecléctico*

Se enmarcan en esta aproximación aquellos autores que, de una forma u otra, combinan elementos de los anteriores enfoques, poniendo el acento no sólo en las características que deben poseer las personas para conseguir un desempeño exitoso, sino que se entiende que las competencias están ligadas a los procesos de la organización, sin olvidar el trabajo en sí y el entorno cambiante en que se encuentran. En este sentido plantean Kanungo y Misra (1992) su definición de competencia, como el conjunto de capacidades intelectuales que permiten realizar actividades cognitivas genéricas, esto es, tareas no programadas, no rutinarias, dependientes de la persona y que

se dan en un entorno complejo. Sin embargo, a juicio de Alcover et al. (2004), este enfoque está demasiado centrado en aspectos de aptitud cognitiva.

Más recientemente, desde el Proyecto *Tuning - Tuning Education Structures in Europe*, (2004) destinado a determinar los conocimientos que necesitan los titulados universitarios para obtener empleo a escala europea en diferentes campos, el constructo de competencia se define como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico y la capacidad para conocerlo y comprenderlo), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y saber cómo ser (los valores como un elemento integral del modo en que se percibe y se vive con los demás en un contexto social). En esta misma línea, García Sáiz (2000, 2003), apostando por un enfoque centrado en el estudio de los comportamientos observables de las personas, y por tanto, más cercano al planteamiento conductista, afirma que la competencia profesional está compuesta por distintos elementos: *saber* (conjunto de conocimientos relacionados con los comportamientos básicos de la competencia), *saber hacer* (conjunto de habilidades que permiten poner en práctica los conocimientos que se poseen), *saber estar* (conjunto de valores, creencias y actitudes personales, en tanto que elementos favorecedores o limitadores de determinados comportamientos en un contexto dado), *querer hacer* (conjunto de factores motivacionales, de carácter intrínseco y/o extrínseco, responsable de que la persona se esfuerce o no por mostrar una competencia.) y *poder hacer* (conjunto de factores relacionados con la capacidad personal, así como las condiciones y recursos disponibles en el medio). En definitiva, estos elementos configuran en conjunto la competencia, el "hacer", que resulta observable para los demás y que permite establecer diferentes niveles de desempeño (inadecuado, regular, aceptable, bueno, excelente...) de las personas en su ámbito personal y/o profesional, tanto durante la realización de tareas diversas como en sus diferentes interacciones sociales (García Sáiz, 2003).

Echeverría (2005) ofrece un planteamiento próximo al de García-Saiz (2003), al afirmar que la competencia profesional se compone de cuatro saberes básicos: saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser. De esta forma la competencia incluye conocimientos especializados, pero también el hecho de saber aplicarlos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo la experiencia a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás y tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones.

Por último, debemos hacer mención de la propuesta de Tejada (2005), quien desligándose en cierto modo de los "saberes", apunta como particularidades de las competencias las siguientes: a) comporta todo un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de *saber hacer* y *saber estar* para el ejercicio profesional, b) la competencia no reside en los recursos (capacidades), sino en la movilización misma de los recursos (*saber-actuar*), c) la experiencia se muestra como ineludible, de forma que el concepto de competencia es indisociable de la noción de desarrollo y d) el contexto es clave, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro lugar.

Como se desprende de lo expuesto hasta el momento, hay una importante diversidad de enfoques a la hora de definir competencia, lo que favorece la confusión acerca de su conceptualización. Quizá un factor que ha contribuido de forma significativa a este estado de confusión sea, como apunta Rodríguez-Trujillo (1999), el hecho de que la competencia es una entidad más amplia y difusa que los constructos psicológicos tradicionales. La competencia combina ciertas dimensiones que los constructos psicológicos tienden a separar: lo cognoscitivo (conocimientos y habilidades), lo afectivo (motivaciones, actitudes, rasgos de personalidad), lo psicomotriz o conductual (hábitos y destrezas) y lo psicofísico o psicofisiológico (por ejemplo, visión de colores y memoria auditiva). Los constructos psicológicos asumen que los atributos o los rasgos son algo permanente o inherente al individuo, que existen fuera del contexto en que se ponen de manifiesto, es decir, independientemente de él, mientras que las competencias están claramente contextualizadas, es decir, para ser

observadas, es necesario que la persona esté en el contexto de la acción de un trabajo específico. Así, mientras la psicología tradicional intenta generar variables unidimensionales que traten de garantizar una homogeneidad conceptual y también métrica para cada una de ellas, las competencias tienen un carácter multidimensional y están vinculadas al contexto donde se expresan.

2. Hacia una definición de competencia

Pese a la diversidad de enfoques en el estudio de las competencias y la dificultad que entraña su definición, desde nuestra perspectiva, la competencia es un constructo multidimensional que engloba un conjunto de conocimientos, habilidades, rasgos personales, emociones, motivación (o determinadas motivaciones), aptitudes, valores y actitudes de distinta índole y en distinto grado, que hacen posible que una persona desempeñe de forma exitosa o experta un trabajo o una actividad y que además sepa afrontar una amplia variedad de situaciones no programadas, no rutinarias, propias del complejo contexto laboral actual sometido a constantes y rápidas transformaciones.

Aunque la competencia integraría los elementos mencionados, la combinación de los mismos para afrontar una determinada demanda no es estática, sino que en realidad es variable, al depender de las demandas específicas de la situación en la que se encuentre el sujeto en ese momento. Así, para determinados tipos de actividades, por ejemplo, puede ser imprescindible que la persona demuestre especialmente que posee ciertos conocimientos y habilidades de tipo técnico, cognitivo o social, mientras que otras situaciones pueden exigir en mayor medida que demuestre determinadas actitudes (p.e., un compromiso elevado hacia su trabajo), o que sepa manejar adecuadamente determinadas emociones, dejando así el resto de elementos en un segundo plano.

En definitiva, la persona competente es aquella que puede hacer y quiere hacerlo, sabe estar, sabe lo que tiene que hacer en el momento oportuno ante una situación más o menos problemática, y además, lo hace de la forma adecuada. Esto supone una evidente ventaja competitiva para la organización y además favorece de forma significativa la empleabilidad del sujeto.

3. Tipos de competencias

Quizá como consecuencia de la confusión reinante acerca de qué es competencia y qué elementos la integran, lo cierto es que los listados y taxonomías de competencias que podemos encontrar son numerosos, y no siempre aparecen publicados por sus autores, ya que en muchas ocasiones son propiedad de empresas que no pueden permitir su divulgación por motivos estratégicos (Alles, 2002). Levy-Leboyer (1997) presenta seis listas diferentes de competencias. De Ansorena (1996) habla de 50 competencias conductuales. Woodruffe (1993) plantea nueve competencias genéricas, lo que significa que hay muchas otras específicas. El Diccionario de Competencias de Hay McBer (Spencer y Spencer, 1993) incluye 20 competencias en su lista básica, ordenadas por conglomerados, y nueve adicionales denominadas competencias únicas.

En todas esas listas hay competencias que tienen el mismo nombre para el mismo concepto, pero también hay algunas que, siendo similares, reciben nombres diferentes (solución de problemas vs toma de decisiones). Igualmente, algunas competencias se agrupan de maneras diferentes (orientación al cliente puede ir en apoyo y servicio humano o en la categoría de gerencia). Como consecuencia, el número de competencias a definir puede llegar a ser muy amplio, precisamente por el hecho de que las competencias están ligadas al contexto específico en que se demuestran (Rodríguez-Trujillo, 1999).

No obstante, parece existir bastante unanimidad entre los autores a la hora de distinguir dos grandes categorías de competencias, unas de carácter específico, necesarias para el desempeño de una actividad específica, y otras de carácter general, que por el contrario son transferibles a actividades de distinto tipo. Por ejemplo, un profesional de la Psicología en su práctica profesional cotidiana, precisa de una serie de competencias específicas propias de su profesión que son imprescindibles para desempeñar su rol. Sin embargo, también se convierte en esencial que disponga de

otro repertorio de competencias que son igualmente determinantes, pero que no son exclusivas de la Psicología, sino que pueden ser esenciales también en otros ámbitos, y que por tanto, pueden ser transferibles a otras profesiones (p.e., trabajo de un albañil o un comercial).

En este sentido, De Ansorena (1996) distingue entre competencias técnicas y generales. Las técnicas son "aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas en el correcto desempeño de puestos de un área técnica o de un área funcional específica...están ligadas directamente a esta área, incluyendo, por regla general, las habilidades de puesta en práctica de conocimientos técnicos y específicos muy ligados al éxito en la ejecución técnica del puesto" (p. 172). Por su parte, las competencias generales (genéricas) son "aquellas referidas exclusivamente a las características o habilidades del comportamiento general del sujeto en el puesto de trabajo, independientemente de otros aspectos como el dominio de elementos tecnológicos o conocimientos específicos...no están ligadas directamente a una peculiar actividad o función" (p.172).

En esta misma línea se encuentra la propuesta realizada desde el Proyecto *Tuning*, donde se distinguen dos tipos de competencias que deben adquirir y/o desarrollar los futuros profesionales: las competencias específicas de la materia que permiten el desempeño de una actividad particular o un conjunto de actividades relacionadas y las competencias genéricas, que en principio son independientes de la materia, pues contribuyen a la adecuada ejecución de un repertorio más amplio de actividades. Dentro de este grupo estarían las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas.

- Las competencias instrumentales son aquéllas que tienen una función instrumental e incluyen las habilidades cognitivas, las capacidades metodológicas, las habilidades tecnológicas y las habilidades lingüísticas. Aquí estarían incluidas, por ejemplo, la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad de resolución de problemas.
- Las competencias interpersonales se refieren a las habilidades individuales relacionadas con la capacidad para expresar los propios sentimientos a los demás, las habilidades críticas y autocríticas, así como las habilidades sociales relacionadas con la capacidad para trabajar en equipo o la expresión social del compromiso ético. Este grupo de competencias tiende a favorecer los procesos de interacción social y de cooperación. Ejemplos de competencias de este tipo serían el trabajo en equipo o las habilidades en las relaciones interpersonales.
- Las competencias sistémicas son habilidades concernientes con los sistemas como un "todo". Se supone que son una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento y que permiten que uno pueda ver cómo las partes de un conjunto están relacionadas entre sí y forman un "todo" y requieren una base de adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales. Hablamos, por ejemplo, de la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y la iniciativa y espíritu emprendedor.

Precisamente, esta tipología de competencias se recoge en el Proyecto *EuroPsyT*, iniciativa europea orientada a la valoración de aquello que los profesionales de la Psicología deben adquirir a lo largo de su formación (para un resumen véase Peiró, 2003).

Ahora bien, en el Libro Blanco de Psicología (2005), documento elaborado por distintas universidades españolas que recoge la propuesta de plan de estudio y título de grado en Psicología, se distingue entre conocimientos básicos y específicos, competencias específicas (adaptadas a partir del modelo de evaluación de competencias de Bartram y Roe, 2005) y competencias transversales o genéricas, diferenciándose aquí cuatro clases de competencias: instrumentales, personales, sistémicas y otras competencias adicionales. La propuesta de Programa Oficial de Posgrado en Psicología (Conferencia de Decanos de Psicología, 2006) también sigue las directrices de este libro blanco. Lejos de clarificar la cuestión, el documento oficial de Ficha técnica de propuesta de título universitario de grado elaborado por el Consejo de Coordinación Universitaria (2006), habla, no obstante, de conocimientos (acción y efecto de conocer), capacidades (aptitud, talento) y destrezas (habilidades) que se obtienen con el título.

A partir de lo expuesto, tenemos algunas reservas acerca de la conveniencia de apoyar el proceso de convergencia europea en materia de educación superior en un constructo como el de competencia, sin antes alcanzar un consenso entre las partes implicadas acerca de su delimitación conceptual y tipologías, unificando así las diferentes tradiciones en el estudio de las competencias. Esta diversidad de enfoques puede dificultar enormemente el proceso de convergencia en materia educativa. Ahora bien, esto no puede convertirse en una excusa que justifique la no implementación de los cambios que se precisan para llevar a buen término la construcción de este espacio europeo con plenas garantías de calidad y éxito. Muy posiblemente, en las anteriores reformas de los planes de estudios universitarios las partes implicadas no entendían lo mismo por docencia (instrucción, enseñanza, educación...) y no por ello dejaron de llevarse a cabo estos cambios.

ACERCA DE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS: EL CASO DE LA PSICOLOGÍA

Las competencias se pueden aprender y/o mejorar por medio de procesos formativos adecuados y cada vez más se pone el acento en la adopción de planes de formación basados en competencias. Prueba clara de ello es el proceso de construcción del EEES basado en competencias profesionales. Este interés obedece, según Alcover et al. (2004), a razones organizacionales y también individuales. En cuanto a las primeras, cabe citar "la necesidad de adaptación sistemática a las nuevas necesidades de las organizaciones en un contexto tecnológico, sociológico, demográfico y económico novedoso y cambiante y la concienciación por parte de los directivos sobre las evidentes ventajas que la implementación de competencias comporta para la organización. Entre las individuales se pueden destacar que los trabajadores comienzan a percibir las competencias como una posibilidad real de desarrollo y estabilidad profesional dentro de un mercado laboral cada vez más flexible, y por tanto, inestable", además "si la organización implanta un sistema completo de gestión por competencias, los empleados comenzarían a percibir que parte de sus salarios dependen en buena medida..." "...de lo competentes que sean" (p. 377).

Es más, los procesos de desarrollo de competencias están directamente relacionados con el concepto de "la organización que aprende" (*learning organization*). La organización que aprende podría definirse a partir de sus miembros, como un grupo de personas que continuamente está aumentando su capacidad para crear lo que precisamente quieren crear, y donde aprender y desarrollar de forma continua las competencias resulta básico para tener una visión global y enriquecedora (Senge, 1990). Esta etiqueta de organización que aprende se aplica al tipo de organización preocupada por la necesidad de sobrevivir en un entorno cambiante, a partir de su capacidad para crear productos o servicios de difícil imitación. La clave está en crear una cultura basada en valores que potencien esta orientación, sustentada en algunos principios básicos: la utilización de nuevas tecnologías de la información, el diseño participativo, la flexibilidad en el trabajo, la orientación hacia el cliente y el desarrollo de las competencias profesionales (Alcover et al., 2004). En esta línea, Hamel y Prahalad (1996) mencionan que las competencias son el aprendizaje colectivo de la organización, especialmente al coordinar diversas habilidades para realizar una función productiva.

La respuesta está en la preparación completa de los trabajadores, con el objetivo de que ellos mismos se conviertan en los agentes de cambio. Thayer (1997) resalta la necesidad de que el individuo se convierta en un aprendiz a lo largo de toda su vida (*lifelong learner*), como forma de "supervivencia" en el entorno laboral actual y futuro sometido a rápidas y constantes transformaciones. De ahí la importancia, a todos los niveles, de la capacidad del ser humano para aprender, hacerlo permanentemente y de forma autónoma.

1. Cómo pueden desarrollarse las competencias: La dificultad del proceso

De acuerdo con Roe (2003), las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica en un proceso de 'aprender haciendo' (*learning by doing*), es decir, realizando tareas, responsabilidades

y roles requeridos. Un planteamiento pormenorizado lo ofrece García Sáiz (2003), quien propone que la formación en competencias es posible. Según este autor, la formación debe seguir un proceso progresivo, sistemático y continuo en el que se generen experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias,

Esta formación persigue los siguientes objetivos: 1) adquirir competencias que se necesitan para realizar el trabajo, pero que no constituyen el repertorio de comportamientos de la persona, 2) perfeccionar aquellas competencias que sí figuran en el repertorio, pero a un nivel inferior al exigido en el trabajo, 3) fomentar el empleo de determinadas competencias que ya figuraban en el repertorio, pero que no han sido necesarias para la realización del trabajo hasta el momento actual y 4) inhibir el empleo de competencias que a diferencia de las anteriores, han dejado de ser necesarias o se han convertido en un obstáculo en la actualidad. También establece que de acuerdo con la idiosincrasia de cada componente de las competencias, se pueden llevar a cabo distintas acciones formativas. En particular:

- 1) En cuanto a *saber* apela a la transmisión de conocimientos que faciliten una mejor comprensión, aplicación y adecuación de la competencia. No se trata exclusivamente de proporcionar datos, sino también de facilitar la adquisición de nuevos conocimientos y su integración con los que ya se poseían previamente.
- 2) En cuando a *saber hacer* propone actividades de entrenamiento de las diferentes habilidades (cognitivas, emocionales, sociales y técnicas) implicadas en una correcta ejecución de la competencia.
- 3) En cuanto a *saber estar* alude a las tácticas de persuasión o adoctrinamiento a los individuos con el fin de que adquieran o desarrollen valores, creencias y actitudes congruentes con las políticas y cultura de la organización.
- 4) En cuanto a *querer hacer* apuesta por el establecimiento de las condiciones motivadoras que fomenten el desarrollo de la motivación tanto extrínseca como intrínseca.
- 5) Por último, en cuanto a *poder hacer* distingue dos puntos de vista para dirigir su aprendizaje. Por una parte, desde el punto de vista de la capacidad individual, las aptitudes y los rasgos se contemplan como potencialidades que pueden mejorarse por medio de experiencias de aprendizaje apropiadas. Por otra parte, señala que deben optimizarse y/o proporcionarse en la medida de lo posible las condiciones y recursos necesarios para la ejecución de la competencia (p.e., tiempo suficiente, información necesario, etc.).

Ahora bien, debemos señalar que si bien García Sáiz (2003) delimita qué acciones formativas pueden utilizarse para el desarrollo los diferentes componentes de las competencias, profundiza y se centra especialmente en el entrenamiento en habilidades sociales. Del resto de componentes establece únicamente ciertas pautas sobre su desarrollo, pero sin establecer de forma detallada cómo debe plantearse exactamente.

Lo cierto es que pocos autores que abordan el estudio de las competencias, se detienen en tratar de forma pormenorizada cómo éstas se pueden aprender y/o mejorar. Quizá esto se deba, como ya hemos comentado, al carácter multidimensional del constructo de competencia (combina ciertas dimensiones que los constructos psicológicos tienden a separar) y al hecho de que guarda una relación directa en el contexto donde se expresan, lo cual dificulta su desarrollo.

También prueba de esta dificultad es la propuesta de Spencer y Spencer (1993), que si bien en su Modelo del Iceberg profundizan en la delimitación del constructo de competencia, son conscientes de la dificultad que entraña evaluar y desarrollar todos sus componentes de forma similar. Consideran que los conocimientos y las habilidades son características que tienden a ser visibles y relativamente superficiales, mientras que el autoconcepto, los rasgos y los motivos son "más profundos" y centrales a la personalidad; de ahí que los conocimientos y las habilidades sean relativamente fáciles de desarrollar y que la formación constituya la forma más adecuada de asegurar estas capacidades, en función de un análisis coste-efectividad. Por el contrario, los motivos y los rasgos esenciales son los más difíciles de evaluar y desarrollar.

Si a estas dificultades unimos la carencia de una definición plenamente aceptada acerca de competencia, vemos que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva cuenta con importantes obstáculos. Por este motivo nos preguntamos con cierto escepticismo, cómo los docentes desde la universidad podemos y debemos organizar los contenidos formativos para garantizar la adquisición y/o el desarrollo de las competencias que se precisan y cómo se puede saber si realmente se ha tenido éxito en dicha labor.

Sin embargo, pese a que en la actualidad existen cuestiones pendientes de ser resueltas, lo cierto es que en los últimos años los diferentes países implicados en el proceso de convergencia están dedicando y dedican un gran esfuerzo a hacer posible este proyecto, como lo demuestra la implementación de múltiples iniciativas que tienen como base el desarrollo de competencias profesionales. A continuación nos centramos en aquellas iniciativas destinadas a establecer cómo debe ser la futura formación de los psicólogos europeos.

2. Iniciativas sobre la enseñanza de la Psicología en Europa y España

En el marco del proceso de construcción del EEES se han venido desarrollando dos importantes actuaciones a nivel europeo en el ámbito de la Psicología. La primera es el proyecto europeo denominado *EuroPsyT* (a *European Framework for Psychologists' Training*) que tiene como objetivo determinar las bases para un currículo europeo de enseñanza superior de la Psicología. La segunda es el proyecto *EuroPsy-EDP* (*Developing a European Diploma in Psychology*), destinado a la formulación de las bases y los requisitos para el establecimiento de un Diploma Europeo de acreditación de cualificaciones y competencias en Psicología (véase Buela-Casal y Peiró, 2005; Peiró, 2003).

El proyecto *EuroPsyT*, desarrollado por un grupo de profesores universitarios y de profesionales de diversos países europeos, estructura la formación del psicólogo en dos ciclos y establece que la duración mínima de esa formación es de 360 ECTS (6 años), siendo el último año de práctica bajo supervisión. Concretamente, el primer ciclo (3 años) tiene como objetivo orientar a los estudiantes en las distintas subdisciplinas de la Psicología, para lo que se propone una formación básica en las principales teorías y técnicas psicológicas. También se pretende una primera aproximación a las habilidades profesionales del psicólogo y en el ámbito de la investigación. No obstante, se enfatiza que esta formación no es suficiente para practicar la Psicología en el ámbito profesional.

Los contenidos previstos en el segundo ciclo están dirigidos a la preparación del estudiante para el ejercicio profesional independiente. En esta fase se admite una cierta flexibilidad en el currículo, así, se puede potenciar una formación más orientada a un futuro doctorado o para el trabajo como "profesional general" en Psicología o se puede confeccionar un currículo más orientado a una especialidad profesional concreta, como Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Psicología Educativa, Psicología Clínica y de la Salud u otra área. En cualquier caso se exige que el estudiante adquiera habilidades en investigación, de hecho, se debe presentar un proyecto de investigación o tesina.

El segundo ciclo se divide, a su vez, en dos fases. La primera se corresponde con el cuarto año, donde se cursan distintas materias. Durante la segunda (quinto año) se realiza una investigación, que se presenta en forma de tesina, y una estancia de prácticas en una institución profesional de Psicología (en algún país europeo), que esté certificada para tal fin. El objetivo de dicha estancia es introducir a los alumnos en el ámbito profesional y facilitar la integración de los conocimientos teóricos y prácticos. Esta estancia puede consistir en la observación de la actividad de un psicólogo o el uso de procedimientos básicos bajo supervisión de un psicólogo.

Por último, la tercera fase de la formación en el Título Europeo de Psicología consiste en un período de práctica supervisada durante un año (60 ECTS) en un área profesional de la Psicología. La práctica profesional supervisada se considera un período de entrenamiento profesional cuya finalidad es la preparación para la actividad de psicólogo con licencia profesional. Ésta se realiza una

vez superado el segundo ciclo y, dependiendo de las regulaciones nacionales en materia de educación superior, puede ser ofrecida por las propias universidades o bien por instituciones profesionales. Aunque tras el año de práctica supervisada ya se habría alcanzado la cualificación profesional para la práctica independiente como psicólogo, se esperaría que la formación y el entrenamiento recibidos en los dos ciclos, más el período de práctica supervisada, sirva para transmitir a los psicólogos la necesidad de seguir formándose a lo largo de todo su recorrido laboral, de cara a mantener un continuo desarrollo profesional dentro del campo elegido (Lunt, 2000).

Por su parte, el proyecto *EuroPsy-EDP* establece que el Diploma Europeo de Psicología se concede a quienes estén en posesión de unos requisitos establecidos. Su duración es de 7 años, pudiendo ser renovado mediante la acreditación de la práctica profesional y el desarrollo profesional continuado durante el período anterior. El diploma acredita para la práctica independiente como psicólogo en cualquier país de la UE o cualquier otro que haya aceptado el diploma y su normativa. En el documento que acompañará al diploma se describirá la formación universitaria del profesional y la práctica supervisada, especificándose el contexto profesional en el que se concede el diploma. Esos contextos pueden ser el de la Psicología de la Educación, la Psicología de la Salud, la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones y una denominación pendiente de concretar que cubriría el resto de ámbitos de aplicación de la Psicología. El diploma se concede a quienes hayan finalizado los estudios de una universidad, cuyo plan de estudios cumpla las exigencias establecidas en el documento anexo al diploma y hayan realizado un año completo de práctica supervisada en uno de los contextos profesionales, como hemos comentado antes. Esta práctica debe ser supervisada por un psicólogo diplomado europeo y durante la cual el candidato debe practicar las principales competencias profesionales. Los candidatos a la obtención del diploma deberán presentar evidencia de las actividades profesionales realizadas y de los resultados obtenidos, lo cual irá acompañado de un informe del psicólogo que ha supervisado la práctica.

Este diploma constituye el estándar para la Psicología en Europa y supone un referente para la comparación con otros países, permite realizar evaluaciones transparentes y eficientes de las cualificaciones que son proporcionadas o de las que es responsable la Federación Europea de Asociaciones de Psicología y por último, permite a las personas alcanzar su cualificación en más de un país europeo además del suyo propio. No obstante, hay que tener en cuenta que el idioma podría ser una barrera (Hall y Lunt, 2005).

En España también están llevándose a cabo iniciativas destinadas a la construcción del EEES. En el caso de la Psicología, diferentes universidades españolas que imparten el título Psicología han presentado un proyecto de Diseño de Plan de estudios y Título de Grado en Psicología, el denominado Libro Blanco de Psicología (2005). En él se establece que el objetivo general del título de grado en Psicología es formar profesionales con los conocimientos científicos necesarios para comprender, interpretar, analizar y explicar el comportamiento humano y con las destrezas y habilidades básicas para evaluar e intervenir en el ámbito individual y social a lo largo del ciclo vital, con el fin de promover y mejorar la salud y la calidad de vida.

Para ello, deberá demostrar fundamentalmente habilidades (competencias específicas) para identificar las necesidades y demandas de los destinatarios en los diferentes ámbitos de aplicación y establecer las metas de la actuación psicológica; identificar las características relevantes del comportamiento de los individuos; promover la salud y la calidad de vida en los individuos, grupos, comunidades y organizaciones en los distintos contextos: educativo, clínico, trabajo y organizacionales y comunitario., grupos, organizaciones, y de los contextos, a través de los métodos propios de la profesión; seleccionar y administrar técnicas e instrumentos propios y específicos de la Psicología; definir los objetivos, elaborar el plan y las técnicas de intervención en función de las necesidades y demandas de los destinatarios; transmitir a los destinatarios, de forma adecuada y precisa, los resultados de la evaluación; elaborar informes psicológicos en distintos ámbitos de actuación y por último, ajustarse a las obligaciones deontológicas de la Psicología.

Además de estos conocimientos y habilidades, la formación de grado en Psicología supone la adquisición de una serie de competencias transversales. Así, se propone que en el nivel de Grado en Psicología se desarrollen las siguientes capacidades: síntesis, resolución de problemas y toma de decisiones, trabajo en equipo y la colaboración con otros profesionales, autocrítica, desarrollo y mantenimiento actualizado de las competencias, destrezas y conocimientos propios de la profesión (Libro blanco de Psicología, 2005).

Más recientemente, se ha publicado el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales incluida, por tanto, la Psicología. Plantea una estructura más flexible y abierta de la enseñanza superior, organizada a partir de tres niveles: grado, máster y doctorado, que posibilitará que los nuevos títulos sean comparables con los de los 46 países que forman el EEES. A partir de este real decreto, son las universidades quienes deben establecer sus directrices generales propias, así como las nuevas propuestas de planes de estudio que deberán entrar en vigor antes del final de 2010. Ahora las universidades son quienes deben proponer y desarrollar sus respectivos planes de estudios, siendo el Libro Blanco de Psicología un referente común fundamental, en el caso de la Psicología.

IMPLICACIONES PARA LOS COLECTIVOS INVOLUCRADOS

Para el 2010, el EEES debe ser una realidad consolidada, en aras de fomentar el crecimiento económico de Europa, su competitividad internacional y su cohesión social. Y se piensa en el enorme potencial de la educación y la formación de sus ciudadanos a lo largo de su vida y también en su movilidad, como las herramientas fundamentales para conseguir tales objetivos. Todo esto tiene importantes implicaciones para diferentes colectivos involucrados en el proceso formativo, como son el profesorado, el alumnado y en general, los profesionales europeos.

1. Implicaciones para el profesorado

En los últimos años de forma creciente conforme se acerca la fecha de 2010, se insta a las universidades europeas a que trabajen para la adopción de métodos docentes diseñados para ofrecer una formación acorde con las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras. Por supuesto, la universidad española debe estar preparada para asumir los nuevos retos, dentro de un marco normativo claro que permita desarrollar cada uno de los puntos básicos que aseguren una convergencia real hacia un sistema universitario europeo. Pieza fundamental de este engranaje es el profesorado universitario, quien ya va tomando mayor conciencia acerca de la conveniencia y la necesidad de ser parte activa en este proceso de armonización europea. Quizá también la presión de la normativa (europea y española) y de la comunidad universitaria en general, esté contribuyendo a ello de forma significativa.

Estamos ante un cambio de paradigma que supone rediseñar los planes de estudios, programando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el estudiante, en lugar de hacerlo desde el profesor, como ha sido tradicionalmente. Por tanto, deberemos abandonar el enfoque basado en la lección magistral y poner mayor énfasis en la formación centrada en el estudiante, como señala De Miguel (2006). Todo ello exige, según el autor, adoptar un enfoque más plural dando importancia a las diferentes modalidades presenciales (i.e., clases teóricas, seminarios-talleres, clases prácticas, prácticas externas y tutorías), pero potenciando especialmente las no presenciales (i.e., estudio y trabajo en grupo y estudio y trabajo individual, autónomo), con el fin de que el estudiante tenga más oportunidades de ser él mismo el protagonista en la búsqueda de conocimiento. Este énfasis en el trabajo del estudiante se ve reflejado en la incorporación en todos los planes de estudio del Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), pues se centra en el estudiante y se basa en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa.

Esto va a suponer un mayor esfuerzo y dedicación, al menos en los primeros años de docencia en el marco de este nuevo sistema. Asimismo, tendremos que aprender tecnologías pedagógicas que fomenten en los estudiantes las capacidades de análisis y síntesis, resolución de problemas, trabajo en equipo y la adaptación a nuevas situaciones, por citar algunas competencias transversales. Para ello, el propio profesorado debe contar con una serie de competencias profesionales que consideramos imprescindibles. Hablamos de la capacidad para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y seleccionar y preparar los contenidos disciplinares adecuados, la competencia comunicativa, el manejo de las nuevas tecnologías, la capacidad para diseñar la metodología y organizar las actividades, saber comunicarse-relacionarse con los alumnos, saber tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, así como identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2007).

Ahora bien, como acertadamente apunta Valcárcel (2004), nos preguntamos: ¿está preparado el profesorado para realizar tutorías individuales y grupales?, ¿está dispuesto el profesorado a "inmolar" sus apuntes de clase?, ¿renunciará el profesorado a impartir todo lo que sabe de la disciplina en aras de la formación integral del estudiante? Obviamente, la respuesta a estas y otras cuestiones puede ser negativa con docentes no vocacionales (enseñantes, transmisores de información, no educadores), desinformados, con escasa formación y que se resisten al cambio. Sin embargo, en la medida en que sean capaces de apreciar las potencialidades de este nuevo paradigma y replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, adoptando una perspectiva basada en el desarrollo de competencias, el proceso de convergencia europea tendrá muchas garantías de éxito.

2. Implicaciones para los estudiantes, los profesionales y los ciudadanos, en general

Por otra parte, los estudiantes, los profesionales, en general, los ciudadanos europeos, son cada vez más conscientes de la importancia de las competencias y la necesidad de ser competente. Aunque siempre han sido necesarias, hoy en día resultan imprescindibles. Así, se pone el acento en el desarrollo de estas competencias como garantía de empleabilidad y movilidad de las personas, en un escenario marcado por el aprendizaje durante toda la vida. Este aprendizaje continuado, del cual el individuo es ahora protagonista y responsable, es el único que parece asegurar la empleabilidad de las personas a lo largo de su vida profesional, en un entorno socioeconómico y laboral convulso, donde el pleno empleo es una utopía y un puesto de trabajo para toda la vida forma ya parte del pasado. Los trabajadores comienzan a percibir las competencias como una posibilidad real de desarrollo y estabilidad profesional dentro de un mercado laboral cada vez más flexible, y por tanto, inestable. Las personas estamos, pues, abocadas a un reciclaje permanente en competencias para poder ser o seguir siendo empleables en el mercado de trabajo nacional e internacional.

Las personas que acuden al mercado de trabajo sólo con un título universitario debajo del brazo en busca de un empleo acorde con su nivel de cualificación académica, hoy en día, tienen claramente menos posibilidades de conseguirlo, si lo comparamos con años y décadas anteriores, y acaban muchas veces ocupando empleos mal remunerados para los que están sobrecualificados. La titulación universitaria *per se* no convierte hoy en día a un estudiante titulado en "empleable" para la profesión para la que se ha formado, sino que debe ampliar sus competencias permanentemente y así lo exige el mercado de trabajo, a través de una buena formación de posgrado especializada, el aprendizaje de diversos idiomas y un interés, o al menos una no resistencia, a la movilidad geográfica, entre otras cosas.

Sin embargo, ¿esto no parece estar conduciendo a las personas, quizá, a un aprendizaje continuado dirigido exclusivamente a conseguir un empleo, promocionar a un empleo mejor o no perder el que se posee, en un escenario laboral marcado por el pánico generalizado al desempleo? Si a esto unimos la utilización por parte de las instituciones europeas y españolas del calificativo de "profesional" que va unido al término "competencia", parece que la idea que subyace es que estas com-

petencias están orientadas exclusivamente a la capacitación para desempeñar una profesión, siendo, además, el fomento del crecimiento económico una de las metas del EEES. En este sentido para Barnett (2001), la educación superior ha pasado de ser un bien cultural a un simple bien económico, ya que las universidades han pasado de ser instituciones en la sociedad a ser instituciones de la sociedad.

Sin lugar a dudas, estas metas son muy lícitas y por supuesto, la universidad tiene la obligación de convertir a sus clientes, es decir, sus estudiantes, en personas empleables en el ámbito en el que se han formado, objetivo que no siempre se cumple hoy en día. Sin embargo, esto no debería empañar el hecho de que la educación, aunque sea a nivel universitario debe formar a los individuos para ser, ante todo, ciudadanos europeos y no sólo para ser profesionales que deban ser continuamente empleables. Como señala Ovejero (2001), en realidad, apelamos a una formación integral del individuo, por tanto, no fragmentada, insistiendo siempre en la necesidad de hacer ciudadanos realmente independientes, críticos, adaptables (pero no conformables de forma acrítica). Por ello, también coincidimos con la OCDE (2000), que en un informe sobre la gestión del conocimiento en la sociedad del aprendizaje, señala que uno de los retos y responsabilidades nuevos que la formación y el aprendizaje tiene que asumir es pasar de la formación para trabajar al aprendizaje para vivir.

CONCLUSIONES

En el escenario socioeconómico y laboral actual, las tareas y los puestos de trabajo, están sujetos a aceleradas y múltiples transformaciones, como la innovación sociolaboral inducida por las TICs, la globalización de la economía y la flexibilización laboral, lo que parece exigir apoyarse en un constructo más amplio de aquello que las personas deben aprender o desarrollar para permanecer y desarrollar su carrera en el mercado de trabajo y éste parece ser que es el de competencia. Además, la construcción del EEES y todo lo que ello comporta tiene también en las competencias su eje vertebrador.

Sin embargo, al adentrarnos en el estudio de las competencias, comprobamos que quedan cuestiones pendientes de resolver, cuando se trata de aplicar lo que se sabe acerca de las competencias a la formación en general y a los estudiantes universitarios, en particular. Nos referimos a la no disponibilidad de una conceptualización unánime acerca del constructo de competencia, como consecuencia de las diversas tradiciones en su estudio (p.e., conductista, funcionalista, constructivista), cuáles son sus elementos integrantes y las relaciones entre ellos y los tipos de competencias que pueden distinguirse. También apuntamos la ausencia de una propuesta detallada y consensuada acerca de cómo hay que formar a los estudiantes y ciudadanos en general, en tales competencias (procedimientos, instrumentos o herramientas disponibles, etc.) para conseguir los objetivos que se pretenden; de cómo saber en qué grado se han alcanzado esas competencias y cómo hay que evaluarlas. De esta forma, el proceso de convergencia europea, tan esperanzador a la vez que retador, podría correr el grave riesgo de quedarse en papel mojado y ser una mera continuación de los modelos vigentes (utilizando etiquetas distintas, quizá más sugerentes) y no llegar, por tanto, a culminar en una verdadera "revolución" en materia educativa que permita conseguir realmente los objetivos tan ambiciosos que se han propuesto.

Pese a que quedan cuestiones pendientes por resolver, lo cierto es que en los últimos años, los diferentes colectivos implicados en el proceso de convergencia europea están dedicando importantes esfuerzos (p.e, la adopción del sistema ECTS, elaboración de proyectos destinados a establecer cómo debe ser enseñanza de los títulos universitarios, tales como Psicología), para rediseñar programas de estudio que resulten fácilmente comprensibles y comparables para todos los estudiantes, llegando a un mayor consenso acerca de qué es ser competente y cómo hay que desarrollar las competencias. Estas y otras iniciativas, que exigen el firme compromiso de todas las partes involucradas (p.e., los expertos en la materia, las distintas administraciones públicas, las insti-

tuciones educativas y los colectivos afectados), permitirán que la cierta desconfianza y el pesimismo en torno a la construcción del EEES y su utilidad real se disipen a medida que se acerque el 2010.

REFERENCIAS

- Agut, S., y Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social*, 9, 13-24.
- Alcover, C. M., Martínez, D., Rodríguez, F., y Domínguez, R. (2004). La integración del factor humano: Las competencias. En *Introducción a la Psicología del Trabajo* (pp. 363-385). Madrid: McGraw-Hill.
- Alles, M. (2002). *Gestión por competencias: El diccionario*. Buenos Aires: Granica.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bartram, D., y Roe, R. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 10, 93-102.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager*. Nueva York: Wiley.
- Buela-Casal, G., y Peiró, J. M. (2005). Hacia el Título Europeo de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 243-252.
- Conferencia de Decanos de Psicología (2006). *Propuesta de Programa Oficial de Posgrado en Psicología*. Material no publicado.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2006). *Ficha técnica de propuesta de título universitario de grado según RD 55/2005, de 21 de enero. Enseñanzas de grado en Psicología*. http://www.uib.es/servei/ocihe/fitxes_grau/fg_psicol.pdf
- De Ansorena, A. (1996). *15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos*. Barcelona: Paidós.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Delamare, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8, 27-46.
- Ducci, M. A. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional: Formación basada en competencia laboral*. Monterrey: CONTERFOR/OIT.
- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC Editorial.
- García Sáiz, M. (2000). Factores clave en el desarrollo de competencias. En E. T. Agulló, C. Remeseiro y J. A. Fernández (Eds.). *Psicología del Trabajo y de los Recursos Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Sáiz, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología*, 1(3), 27-32.
- Hall, J. E., y Lunt, I. (2005). Global mobility for psychologists. *American Psychologist*, 60(7), 712-726.
- Hamel, G., y Prahalad, C. K. (1996). *Compitiendo por el futuro*. México, D. F.: Planeta Mexicana.
- Kanungo, R. N., y Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45, 1311-1332.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Capellades: Gestión 2000.
- Libro Blanco de Psicología. (2005). *Proyecto de diseño de plan de estudios y título de grado en Psicología*. http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_psicologia_borrador.pdf
- Lunt, I. (2000). European Project funded by the Europe-on Union under the Leonardo Da Vinci program. *European Psychologist*, 5(2), 162-164.

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Moliner, M. (1999). *Diccionario del uso del español* (Vol 1, 2ª Ed.) Madrid: Gredos.
- OCDE (2000). *Knowledge management in the learning society*. Paris: Center for Educational Research and Innovation.
- Ovejero, A. (2001). El trabajo del futuro y el futuro del trabajo: Algunas reflexiones desde la psicología social de la educación. En E. Agulló y A. Ovejero (Coords.). *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo* (pp. 145-163). Madrid: Pirámide.
- Peiró, J. M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo*, 24, 25-33.
- Proyecto Tuning. (2004). Structures in Europe. Informe Final. http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp
- Rodríguez-Trujillo, N. (1999). Selección efectiva de personal basada en competencias. *CINTERFOR. Organización Internacional del Trabajo*. http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/sele_fe/index.htm
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo?. *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.
- Rychen, D. S., y Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience*. Ginebra: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education.
- Sánchez, A., Martínez, C. C., y Marrero, C. E. (2004), Necesidad del estudio de las competencias laborales. Una mirada a sus orígenes. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2, 53-65.
- Senge, P. M. (1990). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 7(2).
- Thayer, P. W. (1997). A rapidly changing world: Some implications for training systems in the year 2001 and beyond. En M. A. Quiñones y A. Ehrenstein (Eds.). *Training for a rapidly changing workplace* (pp.15-30.). Washington: American Psychological Association.
- Valcárcel, M. (2004). El Papel del profesorado universitario en la Convergencia Europea. Trabajo presentado en la *Primera Jornada sobre El profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Santander.
- Woodruffe, C. (1993). What is meant by a competency?. *Leadership and Organization Development Journal*, 14, 29-36.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.