



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE  
PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN

Vol. 16, (1,2), Ano 12º-2008 ISSN: 1138-1663

## **APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR LEARNING OF COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION**

**Pilar MARTÍNEZ CLARES**

**Mirian MARTÍNEZ JUÁREZ**

**Jesús Miguel MUÑOZ CANTERO\***

Universidad de Murcia

\*Universidad de A Coruña

Data de recepción: 21/11/2007

Data de aceptación: 13/07/2008

### **RESUMEN**

La Educación Superior debe tender a una formación integral. Esto supone abandonar los métodos tradicionales de transmisión de conocimiento y optar por el desarrollo en los estudiantes de capacidades, habilidades, actitudes y valores; formar en competencias. Una de las claves para llevar con éxito la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior es la de reflexionar en torno a la necesidad de formar y desarrollar, en los futuros egresados en competencias profesionales y de acción. La formación basada en Competencias es una formación comprensiva, flexible, motivadora e integrada y de calidad.

Pretendemos conocer las intenciones generales del Espacio Europeo de Educación Superior en lo que respecta a la Formación-Aprendizaje basado en competencias, comprender el sentido del término competencia, a través de una delimitación conceptual, pro-

fundizar en la nueva Formación en Educación Superior y más concretamente en el Aprendizaje de Competencias y, reflexionar sobre las ventajas y limitaciones de este tipo de formación.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior, Competencias profesionales, Calidad educativa, Gestión de competencias.

### **ABSTRACT**

Higher education should aim at a comprehensive training. This means abandoning traditional methods of transmitting knowledge and opting for the development, in students, of skills, abilities, attitudes and values; training them in competences.

One of the keys to successfully complete the configuration of the European Higher Education Area is to reflect on the need to

---

Correspondencia:

Pilar Martínez Clares – (pmclares@um.es)

Mirian Martínez Juárez – (mmarinez@um.es)

Jesús Miguel Muñoz Cantero – (munoz@udc.es)

train and develop, in future graduates, professional competences.

The training based in Competences is comprehensive, flexible, integrated, motivating and of high quality.

**KEYWORDS:** Higher Education, Professional competences, Quality education, Management competences.

## INTRODUCCIÓN

En los inicios del S. XXI, asistimos a cambios tecnológicos, económicos y sociales que replantean la necesidad de reflexionar sobre un nuevo enfoque educativo. La razón de ello es que estas mutaciones traen como consecuencia transformaciones en las lógicas de producción y en la organización del trabajo y, como resultado, nuevas exigencias del mercado laboral a los profesionales; de forma que hoy es necesario hablar de cualificación y competencia de acción y promover nuevos resultados en los sistemas de formación que fomenten un aprendizaje a lo largo de la vida (Echeverría, 2002; 2008).

Uno de los retos de la Educación Superior en estos tiempos es el de integrar la educación en los procesos sociales y productivos, dando lugar a cambios en los sistemas de enseñanza-aprendizaje que respondan a las exigencias del nuevo contexto social.

Para propiciar una mejor adaptación a este nuevo contexto social, lo importante es enseñar a pensar para aprender a aprender. Ya en el Informe sobre la Gestión del Conocimiento en la Sociedad del Aprendizaje de la OCDE (2000) se hablaba de las responsabilidades que la formación tenía que asumir. Responsabilidades y retos que están en auge actualmente, con el Espacio Europeo de Educación Superior, y entre las que destacamos las siguientes:

- Propiciar el paso de la formación para trabajar al aprendizaje para vivir.
- Formar a la largo de la vida.
- Aprender a aprender.
- Introducir cambios en las formas de trabajar y en los tipos de empleo.
- Procurar una formación basada en estrategias de orientación profesional.
- Integrar las tecnologías de la información y comunicación en el proceso formativo.
- Independizar las instituciones formativas del presupuesto público y fomentar las iniciativas formativas privadas.
- Difuminar las fronteras formativas entre trabajo y vida, vida y aprendizaje, trabajo y ocio y escuela y sociedad.
- Tomar conciencia de la rápida obsolescencia de los conocimientos.

Nos encontramos, por tanto, ante una nueva etapa histórica caracterizada, entre otros aspectos, por nuevas formas de enseñar y aprender, nuevos procesos de producción, nuevos modos de organización del trabajo, del ocio, en general del tiempo, así como nuevos cambios en el conjunto de relaciones sociales, económicas, culturales y políticas. Nos encontramos en la plenitud de la creación de nuevas vías de comunicación y ante un sistema sociocultural común a toda la humanidad, la conocida sociedad de la información y el conocimiento. En esta nueva sociedad, lo importante es la información y los retos que ésta plantea a la educación en general y a la formación universitaria en particular. En la esencia de la sociedad postindustrial en que vivimos destaca el papel que desempeña la información, en general, y el conocimiento, en particular (Aguilera, 2000; Aguilera y Gómez del Castillo, 2001).

Ante esta abundancia de conocimiento y de información, no sabemos exactamente hacia donde debemos canalizar y orientar

nuestra acción, pues si importante es el desarrollo formativo, no menos es el desarrollo del ciudadano. En este sentido, la educación superior debe ser un espacio propicio para buscar el equilibrio entre el desarrollo profesional y personal del individuo. Somos conscientes de que la función del sistema educativo no sólo es la capacitación del individuo para el desempeño profesional, sino que debe también preparar a cada generación para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad globalizada en las desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas.

Por todo ello, **los objetivos** que nos planteamos con este trabajo quedan resumidos en los siguientes:

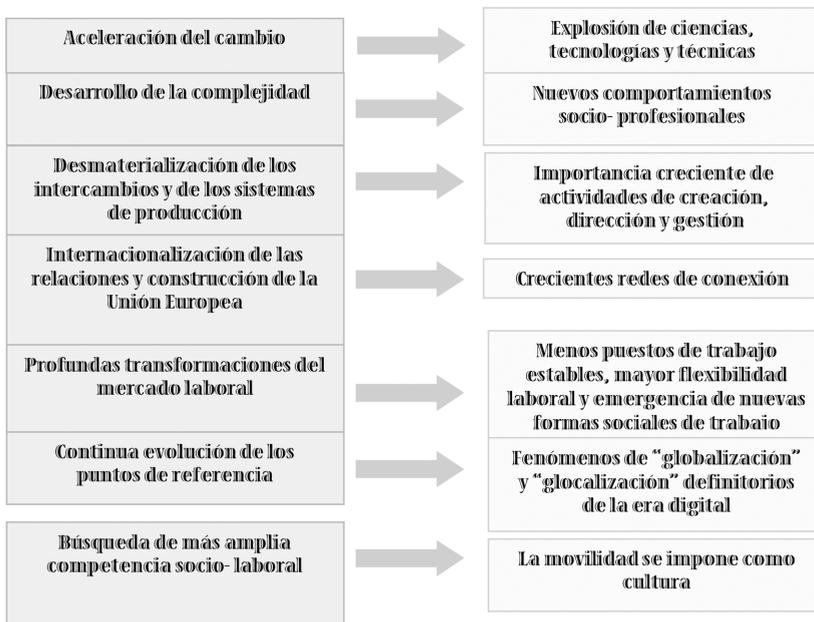
- Conocer las intenciones generales del Espacio Europeo de Educación Superior en lo que respecta a la Formación-Aprendizaje basado en Competencias.
- Comprender el sentido del término competencia, a través de una delimitación conceptual.

- Profundizar en la nueva Formación en Educación Superior y más concretamente en el Aprendizaje de Competencias.
- Reflexionar sobre las ventajas y limitaciones de este tipo de formación.

### **LA DECLARACIÓN DE INTENCIONES DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

El nuevo planteamiento que nos ofrece el denominado Espacio Europeo de Educación Superior obliga a responder a una serie de preguntas: ¿qué tiene que saber el estudiante?, ¿qué tiene que saber hacer el estudiante? y ¿cómo tiene que saber estar y saber ser el estudiante? La respuesta a estas cuestiones se obtiene a partir de una formación adecuada a nuestro tiempo y a nuestra sociedad, inmersa en la era de la información y del conocimiento caracterizada por Caspar (1994) en los siguientes aspectos:

**GRÁFICO 1.** Adaptado de Caspar (1994)



En relación a esto, nos podemos preguntar ¿cuáles son las características del EEES? En primer lugar, se tiende a una formación integral. Esto supone abandonar los métodos tradicionales de transmisión de conocimiento y optar por el desarrollo en los estudiantes de capacidades, habilidades, actitudes y valores; es decir, formar en competencias.

El Espacio Europeo de Educación Superior plantea y destaca la importancia de una educación centrada en el aprendizaje, enfatizando una educación en términos de adquisición de capacidades, habilidades, comportamientos y actitudes que permitan al alumnado una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de su vida. Esta nueva forma de ver el escenario universitario conlleva que el aprender a aprender se convierta en uno de sus objetivos principales.

En la Conferencia de Berlín (2003), se adopta la definición de *aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)* como el *proceso de aprendizaje continuo que permite a todos los individuos, desde la infancia a la ancianidad, adquirir y actualizar conocimientos, destrezas y competencias en diferentes periodos de su vida y en variedad de contextos de aprendizaje, tanto formal como no formal; por lo tanto, maximizando su desarrollo personal, oportunidades de empleo y fomentando su participación activa en una sociedad democrática.*

Desde esta nueva perspectiva, el papel del estudiante se modifica y cobra protagonismo, ya que él será el motor de su propio aprendizaje, aprendizaje que podrá tener lugar no sólo dentro de las instituciones de educación superior, sino en cualquier situación y experiencia educativa y/o profesional de la que el alumno deberá saber cómo sacar partido.

El alumno del siglo XXI tiene que saber gestionar su conocimiento a través de un aprendizaje que le ayude a comprender su contexto y a afrontar los nuevos retos, desafi-

os y transformaciones del nuevo milenio. Todo ello a través de nuevos y emergentes enfoques de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente.

Este nuevo marco propicia una educación que busca el desarrollo de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos; es decir, una educación que garantice la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer y saber ser y estar. Nos referimos al desarrollo del *saber y sabor profesional* del estudiante (Echeverría, 2003). El reto reside, como señalábamos anteriormente, en enseñar a aprender y enseñar para la profesionalidad, para el conocimiento teórico-práctico experto de un determinado dominio, para la aplicación, utilización y desempeño de habilidades y destrezas, para la participación conjunta y la cooperación y como no, para la actuación responsable y democrática. Sería, en definitiva, formar en un conjunto de competencias de acción profesional, tal y como señala Echeverría (2001, 2003).

Esta nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior trasciende a la puramente tradicional. La educación superior tiene que dar paso a la formación integral y trascender de la concepción del estudiante como objeto de la formación, a la de persona como sujeto activo de su proceso formativo integral.

De forma esquemática, en el siguiente cuadro podemos observar la evolución de la formación, el paso de una formación centrada en la transmisión a una formación centrada en el aprendizaje y en la gestión del conocimiento.

La educación superior debe establecer, por tanto, una relación dialéctica entre la formación y la misión de preparar a los estudiantes para ser eficientes en un entorno cada vez más complejo, competitivo e impredecible, que se basa en estructuras difíciles y cambiantes, en lo que a innovación y adaptabilidad se refiere.

**TABLA 1.** Adaptado de Martínez Clares, Rubio, Garvía y Martínez Juárez (2003).

FORMACIÓN TRADICIONAL	FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS
Desconectada de la realidad del entorno.	Atenta a las necesidades cambiantes de la sociedad y sus profesionales.
Enfoque centrado en la enseñanza.	Enfoque centrado en el aprendizaje y la gestión del conocimiento.
Prima la transferencia de información.	Importancia de la formación integral y permanente.
Desconocimiento de los intereses de los estudiantes y de la necesidad de potenciar sus capacidades y habilidades.	Se parte de la necesidad de potenciar las competencias genéricas, transversales y específicas de los colectivos a los que va dirigida.
Currículo compartamentalizado y poco flexible.	Currículo integrado y flexible.
Clase magistral como metodología única.	Metodología diversa, activa y participativa.
Alumno receptor pasivo de información.	Alumno agente de su propio aprendizaje.
Uso de texto escrito como prioritario.	Centrada en formas alternativas de trabajo.

Sabemos que esto sólo se consigue a través de una educación y formación continua siendo este el desafío de la formación superior, es decir, conseguir que el estudiante obtenga cualificaciones y capacitaciones que valora la sociedad (y por ende el mercado laboral) y contribuir por un lado al progreso económico, social y cultural (competencia técnica y metodológica) y, por otro, a la satisfacción y realización personal (competencia personal). La educación superior ha de enseñar al alumno a aprender de forma permanente y a adoptar competencias no sólo ante el aprendizaje, sino ante la vida misma, propiciando una disposición a cooperar, a trabajar en grupo, a comunicar, a tomar decisiones... (competencia participativa).

En este devenir europeo, somos conscientes de que son numerosos los cambios estructurales y organizativos que se han producido de cara a la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior, como es el caso del sistema de créditos ECTS, la estructura cíclica de las titulaciones, la nueva estructura curricular, la movilidad, la transparencia, el suplemento al título... Nuestra apuesta apunta a que una de las

claves para esta nueva configuración europea sea la reflexión en torno a la necesidad de formar y desarrollar, en los futuros titulados o egresados, competencias profesionales y de acción.

En definitiva, el proceso de convergencia europeo propone un cambio de enfoque educativo en la universidad. Este cambio supone nuevos modelos de formación centrados en el trabajo y aprendizaje del alumnado, el desarrollo de competencias que posibilite un aprendizaje continuo y la adaptación a la pluralidad cultural que dicho espacio presupone.

Con estas premisas, queremos señalar la necesidad de una formación basada en competencias; es decir, resaltar la importancia de una educación orientada al aprendizaje de competencias, centrada en el estudiante y en la que el profesor es un mediador en este proceso. Este concepto de competencia pone el acento en los resultados de aprendizaje, es decir, en *lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los distintos procedimientos que le permitan aprender de forma continua y autónoma.*

## ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIA?

Antes de profundizar en la formación basada en competencias, consideramos necesario definir dicho concepto. En este sentido, la literatura especializada a menudo asocia la Competencia Profesional (en adelante CP) con otros términos tales como: habilidades, actitudes, cualificaciones, capacidades, destrezas y aptitudes.

Constatamos como el término “cualificación” desata cierta confusión por su gran similitud semántica con el concepto de “competencia”. Bunk (1994) explica que cualificación son las *“capacidades que abarcan el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes cuya finalidad es la realización de actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión”*. Por su parte, la CP se definiría como *“todos los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una determinada profesión, pero con la diferencia de abarcar la flexibilidad y la autonomía”*.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2004) entiende que cualificación profesional es la formación necesaria para alcanzar la CP, una formación derivada de los objetivos socioeducativos y un cierto nivel de conocimientos culturales, científicos y tecnológicos propios de cada título según su enfoque en el sistema educativo. Así, se entiende que es necesaria una ampliación de las cualificaciones claves para incluir las capacidades de cooperación y de participación en la organización en la que se encuentre actuando el trabajador, tal y como considera Bunk (1994) cuando asegura que *“los trabajadores deben estar capacitados para desarrollar de manera convincente cambios organizativos para tomar o compartir decisiones fundadas, si se estructura el conjunto de requisitos personales en relación con las cualificaciones profesionales”*.

Echeverría (1996) opina que la competencia es una renovada concepción de cualificación, sin embargo Ellström (1998) diferencia cualificación de competencia de la siguiente manera: la cualificación es usada para hacer referencia a las atribuciones del empleado, en cambio la competencia se refiere a las exigencias de un trabajo en el concepto de habilidad. Para este autor, la cualificación es definida como una competencia que realmente es necesaria para el trabajo o función a desarrollar y está implícita o explícita en el trabajador. Pese a eso, es el término “Competencia Profesional” el que destaca en los estudios científicos en este sector.

La CP fue considerada objeto de estudio hace más de veinte años, según Levy-Leboyer (1997), para dar cuerpo a la idea de que ni los resultados escolares ni las notas en las pruebas de aptitud y de inteligencia predicen el éxito profesional, ni incluso la adaptación eficaz a los problemas de la vida cotidiana. Hay quien cree que la competencia *“se da en los principales campos de la vida humana y generalmente significa rivalidad entre dos o más hombres o grupos para conseguir un determinado premio”* (Sills, 1976).

El Diccionario de Pedagogía (1976) definió competencia, hace más de 30 años, como la *“capacidad jurídica o profesional requerida para asumir ciertas funciones o encargarse de determinado trabajo”*. Una década después, el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1983) define competencia de manera muy parecida, aunque desde el punto de vista de las Ciencias de la Educación, como *“la capacidad jurídica o profesional para llevar a cabo determinadas actividades”*, término que hace referencia a la formación o preparación del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso educativo. Si se transfiere esta idea a las profesiones en general, se entiende que la formación del profesional, sea cual fuere, debería prepararlo para que éste pueda intervenir de modo eficaz en su trabajo.

En esta breve análisis de delimitación conceptual, encontramos en la literatura especializada otras definiciones de relevancia que, a nuestro entender, son más usadas en el campo empresarial que en el ámbito de la enseñanza. El concepto de CP está asociado al análisis de las actividades profesionales y al inventario de lo que es necesario para que un profesional pueda perfectamente desarrollar su misión (Levy-Leboyer, 1997).

Las definiciones que nos resultan más representativas son las siguientes:

*“Competencia es el conjunto pertinente, reconocido y probado de las representaciones, conocimientos, capacidades y comportamientos transferidos a propósito por una persona o un grupo a un lugar de trabajo.” [...] “La competencia expresa siempre una capacidad por hacer. Indica no lo que debe ser conocido o aprendido, sino lo que se debe poner en práctica” (Le Boterf, Barzucchettis y Vicent, 1993).*

*“Competencia es la posesión de una serie de atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) que se utilizan en diversas combinaciones para llevar a cabo tareas ocupacionales. Así, una persona competente se define como aquella que posee los atributos (conocimientos, valores, habilidades y actitudes) necesarios para el desarrollo del trabajo de acuerdo con la norma apropiada” (Mertens, 1996).*

*“Competencia no es la habilidad para desarrollar una función o un grupo de funciones, sino la habilidad de desarrollar una amplia gama de actividades” (Marquand, 1998).*

*“Construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desarrollo productivo en una situación real de*

*trabajo que se obtiene no sólo mediante la instrucción, sino también- y sobre todo- mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo” (Vargas, 1998).*

*“Competencia Profesional son las experiencias de vida (personales o profesionales) necesarias para el desempeño de una actividad y que se pueden haber conseguido en centros oficiales, instituciones sociales, empresariales o de la vida ordinaria” (Díaz, 2004).*

En relación a estas definiciones nos inclinamos por la definición establecida por Bunk (1994) y que adapta Echeverría (1996, 2001, 2002), en la que se refleja de una manera más integral el significado de la misma, textualmente este autor cuando se refiere al término señala:

*“El individuo que posee competencia profesional dispone de conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”.*

En este sentido, Ellström (1998) propone que en cuanto a las atribuciones que los profesionales suelen poseer, pueden ser de dos tipos: la competencia formal, medida por los años de educación realizados o por las credenciales recibidas, y la competencia actual, la capacidad potencial de un individuo para tratar con éxito ciertas situaciones o funciones. Ésta no sólo incluye el resultado de la educación, sino también el resultado del aprendizaje dentro del trabajo y una amplia gama de actividades informales diarias.

De esta forma, el individuo puede ser considerado como un constructor de sus competencias, pues realiza con competencia unas

actividades, combinando y movilizand o dos tipos de recursos a la vez: recursos incorporados, tales como conocimientos, saber hacer, cualidades personales y experiencias, y recursos de su entorno, tales como redes profesionales, redes documentales y banco de datos. La competencia que se produce es una secuencia de acciones en la que se encadenan múltiples conocimientos especializados (Le Boterf, 2000). La capacidad de actuar con competencia depende, en parte, de la riqueza del entorno y de las posibilidades de acceso a estas redes de recursos (Le Boterf, 2000). Para Levy – Leboyer (1997) las competencias son fruto de la experiencia, pero se adquieren a condición de que estén presentes las aptitudes y los rasgos de personalidad.

Desde una óptica centrada en la evolución del trabajo y las condiciones productivas, se puede fijar la aplicación del concepto de competencia en los mercados de trabajo a partir de las transformaciones económicas que se precipitaron en la década de los 80 (OIT, 2004). A partir de ese momento aparecieron los métodos educativos basados en la CP, especialmente en las empresas y gobiernos que pretendían mejorar la adecuación del sistema de capacitación a las necesidades de la industria (Gonczy, 2005).

En Alemania, con la intención de ofrecer una formación profesional específica para los oficios industriales emergentes, se llevaron a cabo diferentes estudios que pretendían determinar y transmitir unas “capacidades profesionales”.

A principios de los años setenta, el Consejo de Educación Alemán estableció las competencias de los alumnos como objetivo global del proceso de aprendizaje (Bunk, 1994). En aquel consejo se estableció que “[...] en el desarrollo de los procesos de aprendizaje integrado, además de competencias de especialistas, se transmiten competencias humanas y sociopolíticas” (Bunk, 1994). Con todo, fue Inglaterra uno de los primeros

países en aplicar el enfoque de competencia, el gobierno de este país vio en la CP “*una útil herramienta para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la formación*” (OIT, 2004).

Unos años más tarde, en EE.UU. se originaron una serie de estudios basados en competencias profesionales, llevados a cabo por la preocupación ante las nuevas demandas de los trabajadores. Estas investigaciones estuvieron fundamentadas en el modelo empleado por los países que basaban sus estrategias competitivas en la productividad y provocaron una profunda revisión de sus políticas y planes de formación profesional. En el caso de América Latina, el enfoque dado al estudio de la CP ha estado vinculado al diseño de políticas activas de empleo (OIT, 2004).

En el ámbito de la educación, el estudio de la CP viene abriéndose paso, de acuerdo a la OIT (2004): “*en general, la aplicación del concepto de competencia abarca a las empresas con sus políticas de gestión de recursos humanos; a los Ministerios de Educación y Trabajo que persiguen objetivos centrados en políticas educativas o laborales de orden nacional, y las instituciones capacitadoras que pretenden mejorar la calidad y eficiencia de sus programas formativos*”.

Sobre esta cuestión, Irigoien y Vargas (2002) explican que “*en países como México, Brasil, Argentina, Costa Rica, Chile, entre otros, están ejercitando o iniciando proyectos de certificación de competencias para el medio laboral y sistemas de formación basados en competencias que apuntan a mejorar la certificación, así como incorporando el enfoque de competencia laboral con fines de actualización de los programas de formación y de un mejor reconocimiento de las competencias. Las reformas educativas no son tampoco indiferentes a las competencias, como puede observarse en las reformas de Reino Unido, de España y de México, por ejemplo, que trabajan perfiles de competencias*”.

Las investigaciones sobre las competencias también *“están siendo utilizadas sobre todo en países de la Organización Económica de Cooperación para el Desarrollo (OECD), tales como Reino Unido, Canadá, Australia, Francia y España, en los cuales mantienen sistemas de certificación en base a la competencia con el fin de, entre otras razones, dar una mayor transparencia a las relaciones entre la oferta y la demanda laboral y permitir una mayor efectividad en los programas de capacitación laboral y facilitar el desarrollo e intercambio entre los trabajadores”* (Irigoin y Vargas, 2002). No se puede olvidar, tal y como propone Le Boterf (2001), que el estudio de la CP no es una preocupación estrictamente gubernamental, sino que ocupa un primer plano de interés para las grandes empresas, para los propios trabajadores y para sus sindicatos.

Echeverría, Isus y Sarasola (2001) señalan que, a partir de la década de los años 90, el replanteamiento de los perfiles profesionales ha ido definiéndose progresivamente en términos de “Competencia de Acción Profesional” (CAP), dando un “salto cualitativo”, ya que ha pasado a tener en cuenta, además de los aspectos de índole técnico y metodológico, los aspectos participativos y personales, tal y como se ha citado al principio de este apartado al diferenciar la cualificación de la competencia. Según palabras de estos autores: *“es el proceso de activación de la cualificación que una persona posee y precisa para hacer frente de forma efectiva a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo, resolver los problemas que surjan de forma autónoma y creativa y colaborar en la organización del trabajo y en su entorno socio – laboral”* (Echeverría, Isus y Sarasola, 2001).

En la actualidad, tal y como señala Stasz (1998), los formadores afrontan un gran reto: definir qué capacidades o competencias deben ser enseñadas.

Como es de imaginar, las definiciones del concepto de competencia y los métodos de cómo medirlas y evaluarlas son cuestionables y, generalmente, son utilizados para analizar las características del trabajo (funciones, papeles) y del individuo que las realiza (actitudes, habilidades, características). Con todo, la importancia de este tipo de investigación es inquestionable para la sociedad actual.

Gonczi (2004) reflexiona sobre las normas de competencia y de la educación basada en ellas. Según este autor, deben ser holísticas en el sentido de que reúnan multitud de factores al explicar el desempeño laboral exitoso, que exista una concentración de tareas en un nivel adecuado de generalidad y que las tareas no sean independientes entre sí. En sus propias palabras: *“En lugar de conformar un conjunto de conductas predeterminadas y descritas anticipadamente, la competencia tendrá siempre una concepción evolutiva, que perita la crítica y el mejoramiento de las normas comúnmente aceptadas para actuar”* (Gonczi, 2004).

La mayoría de los estudios sobre la Competencia Profesional sugieren que los profesionales recién graduados tienen problemas al enfrentarse con el mundo laboral en sus primeros años, por lo que diversas profesiones han experimentado nuevos currículos basados en problemas propios de la práctica, más que una descripción detallada de ésta. Así, pueden desarrollar un grupo de competencias profesionales, en especial la del pensamiento crítico y de la comunicación.

Conviene recalcar, según explica Ellström (1998), que el conocimiento de la CP no puede ser reducido al análisis del trabajo y del modelo educativo, sino que se deben considerar, además, los aspectos de orden económico, social y político que envuelven tanto el trabajo como los procesos educativos. Le Boterf, Barzucchettis y Vicent (1993) añaden que hay que conocer las necesidades de los clientes y de los usuarios.

Actualmente, existen diversidad de investigaciones y programas gubernamentales o no gubernamentales que se dedican a desarrollar los perfiles de competencias ideales de alumnos y trabajadores de diversos ámbitos de actuación. En realidad, desde la incorporación de España a la Unión Europea, el término competencia ha sido utilizado con frecuencia, especialmente en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional y actualmente en la formación universitaria.

Gobiernos, organizaciones empresariales y sindicales utilizan este término para coordinar políticas de formación, planes institucionales y certificaciones profesionales (Levy-Leboyer, 1997). En España, es el Consejo Nacional de Formación Profesional el órgano encargado de ello, pues cuenta con la participación de agentes sociales y brinda asesoramiento al gobierno en materia de formación profesional. El propósito fundamental es promover y desarrollar propuestas de integración de las ofertas de formación profesional, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales (OIT, 2004). De forma general, podríamos afirmar que el propósito de la educación basada en la competencia profesional pretende proporcionar una educación técnica y una capacitación a los estudiantes y futuros profesionales, combinando la educación y el trabajo (Huerta, Pérez y Castellanos, 2004). Estos mismos autores mencionan como ejemplo el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (México), que está transformando los procesos de formación a través de la innovación de los planes y programas de estudio elaborados desde la lógica de la CP, pretendiendo, sobre todo, vincular la universidad con el entorno y sus exigencias.

En el contexto europeo, no se puede dejar de comentar el proyecto patrocinado por la Comisión Europea, denominado TUNING (Tuning Educational Structures in Europe).

Iniciado en mayo de 2001, se trata de uno de los primeros proyectos piloto en Europa para la implantación de la Declaración de Bolonia (1999), proyecto que tiene como objetivo determinar los puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina universitaria de 1<sup>er</sup> y 2<sup>o</sup> ciclo en una serie de ámbitos temáticos, tales como: estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química. Según publica el proyecto, las competencias describen los resultados de aprendizaje: lo que un estudiante sabe o puede demostrar una vez completado su proceso formativo (MEC, 2005).

Varios países europeos, basados en la Declaración de La Sorbona del 25 de mayo de 1998, aceptan la invitación de comprometerse a conseguir los objetivos declarados en Bolonia el 19 de junio de 1999. Estos países europeos acordaron que la Universidad tiene el papel central en el desarrollo de la dimensión cultural europea, como instrumento clave en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, en su ocupabilidad y el desarrollo global del continente (Declaración de Bolonia, 1999).

En base al proyecto TUNING, España lanza en el año 2003 el proyecto ANECA (Agencia Española de Evaluación de la Calidad y Acreditación) donde todas las universidades de España son consultadas con la finalidad de potenciar la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades. Un proyecto que busca, además, contribuir a la medición del rendimiento de la Educación Superior conforme procedimientos objetivos y procesos, así como proporcionar a las administraciones públicas información adecuada para la toma de decisiones e informar a la sociedad sobre el cumplimiento de los objetivos y de las actividades de las Universidades. Se entiende que este proyecto representa un gran logro para las distintas carreras, facilitando el proceso de evaluación para la mejora de la calidad de las enseñanzas

que permiten la obtención de títulos universitarios de carácter oficial (ANECA, 2005).

### **HACIA UNA NUEVA FORMACIÓN: APRENDIZAJE BASADO EN COMPE- TENCIAS**

Como señalábamos anteriormente, con la gran transformación estructural actual, se replantea la formación tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y en el entrenamiento de ciertas habilidades. Algunos analistas del tema, resaltan que la introducción del enfoque de competencias ha significado para la formación una vía para la actualización y el acercamiento a necesidades del ambiente organizacional (Echeverría, 2002).

Como afirma Le Boterf (2001), *“las necesidades de competencias no existen por sí solas. Son el resultado de una diferencia entre las competencias requeridas y las competencias reales. Por tanto, es necesario disponer de una referencia de las competencias requeridas para identificar la necesidad de las mismas”*. Igualmente, para Valverde (2001), la formación basada en competencias (en adelante FBC) permite que se establezca una relación directa entre las competencias requeridas y los contenidos de la formación; de esta forma, quienes lleven a cabo el proceso tendrán un referente para adecuar sus programas formativos y quienes demanden sus servicios tendrán la seguridad de que se adaptan a sus necesidades.

La literatura especializada en competencias señala que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, ya que no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinando cómo debe ser dicho proceso, la concepción curricular, la didáctica y el tipo de estrategias a implementar. Las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículum, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de cali-

dad, ya que brinda principios, indicadores, herramientas para hacerlo, como cualquier otro enfoque educativo.

Las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, entre los que destacan los siguientes (adaptación de Tobón, 2006):

- La integración de conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
- La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigadores, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- Y la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones. En este sentido, la FBC es definida como un *“proceso de enseñanza-aprendizaje que facilita la transmisión de conocimientos y la generación de habilidades y destrezas, pero además desarrolla en el participante las capacidades para aplicarlos y movilizarlos en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar sus competencias en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes”* (Vargas y colb., 2001).

Le Boterf (1993) apunta que la FBC significa formar *“para una combinación de conocimientos, capacidades y comportamientos que se pueden utilizar e implementar directamente en un contexto de desempeño. En esta conceptualización, las nociones de combinación y de contexto son esenciales. La competencia no es la simple suma de saberes y/o de habilidades particulares. La competencia*

*articula, compone, dosifica y pondera constantemente estos recursos diversos y es el resultado de su integración”.*

Para la FBC es preciso valorar y destacar el valor formativo de la experiencia (Irigoin y Vargas, 2002). El aprender haciendo y en condiciones reales de trabajo reactiva las tesis mantenidas por las corrientes pedagógicas más progresistas de inicios del siglo pasado (Echeverría, 2002) y nos recuerda, dentro de la organización de la actividad comercial en el periodo preindustrial, la manera de enseñar de los pequeños comerciantes agrupados en gremios (Fernández- Ríos, 1995).

Comprobamos que este nuevo enfoque requiere cambios a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, comenzando por los nuevos roles de los participantes en la FBC. En el caso del docente, él no es la única fuente de conocimiento por lo que no ya prima su transmisión. En este nuevo proceso la enseñanza no es lo más importante, sino el aprendizaje del alumno. Éste se convierte en el protagonista de su proceso formativo y tiene que gestionar su propio aprendizaje con el apoyo, ayuda, guía, asesoramiento, orientación... del profesor.

Frente a las ideas más tradicionales del docente como centro del aprendizaje, en la actualidad se impone la idea del “aprendiz” como centro del aprendizaje. No se trata de enseñar, sino de aprender. Debemos desechar la idea preconcebida que enseñar es sinónimo de aprender. Quien aprende se sitúa como centro del proceso de aprendizaje y el papel del docente es más de facilitador del aprendizaje que de transmisor de conocimiento. Por ello, a la hora de escoger una determinada estrategia o metodología docente hay que potenciar aquella que permita esta tendencia. Se trata de utilizar aquellas metodologías que aseguren una participación lo más activa posible por parte de los estudiantes.

De esta manera, las aportaciones que realiza el enfoque por competencias a la formación podemos sintetizarlas en las siguientes, señaladas por la OIT/ Cinterfor:

- Se centra en el desempeño profesional y no en los contenidos de cursos prefabricados.
- Mejora la relevancia de lo que se aprende.
- Evita la fragmentación de los programas.
- Facilita la integración de contenidos aplicables a la situación-trabajo.
- Se centra en aprendizajes complejos para problemas complejos.
- Favorece la autonomía de los aprendices.
- Transforma el rol del formador: de transmisor a facilitador, mediador.
- Considera el aprendizaje como progresivo y continuo.
- Se centra en un aprendizaje desde la práctica y para la práctica.
- Considera los resultados del aprendizaje como evidencias totalmente observables.

Para poder llevar a cabo de manera adecuada y satisfactoria una formación basada en competencias es necesario, como ya se ha puesto de manifiesto, la introducción de distintos cambios en la estructuración y planificación de la educación superior, cambios referidos entre otros aspectos a:

- La planificación de la docencia.
- El perfil del egresado.
- Los contenidos curriculares.

- La estructura curricular.
- La metodología docente.
- Los sistemas de evaluación.

Es pues necesario iniciar el camino definiendo las competencias profesionales que se pretenden desarrollar y determinar los distintos niveles que se pretenden alcanzar. Es preciso conceptualizar, seleccionar, organizar, estructurar y articular los diferentes modos en que se van a trabajar estas competencias, atendiendo a la estructura interna de los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes enunciadas, a las demandas formativas y a la secuencia más adecuada para esta formación. Recordemos que todo ello debe llevarse a cabo a través de un enfoque centrado en el estudiante, donde los distintos modos y recursos de desarrollo de la competencia se adecuen al contexto en que ésta se está implementando, teniendo presente que evaluar las competencias requiere y exige criterios, fuentes y procesos adaptados a cada actividad.

De lo expuesto, deducimos que otro de los cambios importantes que provoca la implementación de la FBC es en la evaluación, tal y como expresan Irigoín y Vargas (2002) en la síntesis siguiente:

- La evaluación, que en la formación convencional surgía durante y al final del proceso, pasa a tener un papel central desde el inicio, orientando, impulsando y también a veces tensionando el desarrollo.
- Tienden a desaparecer los misterios y secretos previos a las pruebas, puesto que los estudiantes conocen desde el comienzo lo que deberán de ser capaces de lograr y demostrar.
- La búsqueda de evidencias es conjunta, en procesos de negociación en los cuales

los mismos estudiantes pueden proponer la forma y oportunidad en la que quedará demostrado un logro.

- La disponibilidad de la información, las búsquedas conjuntas, las posibilidades de negociación, requieren del docente una actitud más horizontal, de trabajo en equipo, de construcción conjunta.

La evaluación basada en competencias es definida por estos autores como un “*proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño laboral de un profesional (o la evolución del aprendizaje del alumnado), con el propósito de valorar su competencia a partir de un referente e identificar aquellas áreas de desempeño que precisan ser fortalecidas, mediante capacitación, para alcanzar el nivel de competencia requerido*” (Irigoín y Vargas, 2002).

En palabras de Echeverría (2002), la evaluación basada en competencias permite un diagnóstico de las dominadas por el estudiante y de aquellas deficitarias que precisan desarrollo. Se trata de una evaluación formativa, que se caracteriza por:

- Ser concebida como un proceso- sin periodos rígidos, ni cortos de tiempo- que respeta al máximo el ritmo individual de cada persona.
- Estar interesada esencialmente en los resultados reflejados en el desempeño, más que en los conocimientos.
- Estar basada en las evidencias establecidas en la norma pactada, por lo que el alumnado conoce bien los resultados a alcanzar.
- Ser contrastada con las evidencias de la actividad de cada estudiante y no con el de sus pares o grupos, como frecuentemente ocurre en los sistemas tradicionales.

- Ser dictaminada en términos de si el estudiante es “competente” o “no competente”, sin ponderación de notas o porcentajes.
- Estar delimitada a través de “guías de evaluación”, para evitar el uso de diferentes criterios ante una misma norma, cuando intervienen distintos evaluadores en el proceso.

Para obtener una mayor claridad a la hora de apreciar las diferencias entre la evaluación

tradicional y la evaluación basada en competencias, introducida por el nuevo enfoque de formación, presentamos el siguiente cuadro que viene a resumir lo mencionado en los párrafos anteriores.

Podemos afirmar que el cambio de enfoque se ha producido al pasar de formar en conocimientos teóricos a formar en competencias, es decir, en conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitan para desarrollar una serie de funciones en contextos determinados.

**TABLA 2.** Adaptado de Irigoien y Vargas (2002)

<b>EVALUACIÓN TRADICIONAL</b>	<b>EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS</b>
<b>Producto final.</b>	<b>Proceso continuo.</b>
<b>Grupal.</b>	<b>Personalizada.</b>
<b>Transmisión de conocimiento.</b>	<b>Gestión de conocimiento.</b>
<b>Puntual.</b>	<b>Proceso planificado, coordinado y continuo.</b>
<b>Realización de pruebas objetivas.</b>	<b>Se centra en evidencias de desempeño real.</b>
<b>El evaluador juega un papel pasivo como vigilante de la prueba.</b>	<b>El evaluador juega un papel activo, incluso como formador.</b>
<b>Se centra en partes de un programa de estudios y se lleva a cabo a la finalización del mismo.</b>	<b>Acompaña el desarrollo del proceso formativo.</b>
<b>No incluye conocimientos fuera de los programas de estudio.</b>	<b>Incluye la evaluación de conocimientos previamente adquiridos por experiencia.</b>

La educación superior, como ya hemos mencionado, debe contribuir a la profesionalidad, concebida como la relación dialéctica entre la persona y el puesto de trabajo (Echeverría, 2003). La educación superior debe contribuir con ello al saber, al saber hacer y al saber ser y estar del alumnado, es decir, a formar en competencias de acción en una sociedad cambiante y en continua transformación y evolución. La educación superior debe desarrollar una función “bisagra” (Echeverría, 1993, 1994, 2001) entre el sistema educativo y el mundo laboral o, más concretamente, la inserción profesional, ya que partimos de que una competencia define (adaptación de Martínez Clares, 2003):

- Lo que una persona debe ser capaz de hacer.
- Las condiciones en las cuales la persona debe demostrar sus competencias.
- Los conocimientos, habilidades y conductas requeridas para desempeñar una tarea de forma autónoma y competente.

Esta formación *en y hacia la profesionalidad* ha de incluir en el diseño y en su implementación formativa *lo que ha de ser capaz de hacer y demostrar el estudiante*, las condiciones a partir de las cuales las desarrollará y el desempeño requerido para ello.

En definitiva, la misión por excelencia de la Educación Superior ha de ser la cualificación del estudiante, cualificación que le permita desempeñarse con éxito en cualquier ámbito, no sólo profesional, sino de su vida en general. Una formación en competencias pretende unos resultados concretos y las situaciones de enseñanza-aprendizaje han de perseguir la competencia, reconocerla y evaluarla.

Conscientes de que las universidades son expertas en la transmisión de conocimientos disciplinares, observamos cómo los documentos en torno a la convergencia europea insisten mucho en el desarrollo de competencias transversales (Salamanca, 2001; Bruselas, 2003; Mantova, 2003), para el desempeño de la vida profesional y personal (Göteborg, 2001; Copenhague, 2003), así como en la interconexión de los perfiles formativos con las necesidades y requerimientos del mundo laboral y de la sociedad (Galway, 2002; Vaduz, 2003). Esto es debido a que incluir en el currículum formativo estas competencias, junto a las específicas de la titulación, configuran la profesionalidad, además de que éstas se dirigen a promover el cambio conceptual en el estudiante a fin de capacitarlo y cualificarlo.

En definitiva, esta perspectiva hace posible proporcionar al estudiante experiencias profesionales y de vida, en las que pueda demostrar que tiene conocimientos sobre un determinado ámbito profesional (saber), que conoce y utiliza los procedimientos adecuados para solucionar problemas nuevos (saber hacer), que es capaz de relacionarse con éxito en su entorno (saber estar) y que actúa conforme a unos valores y criterios reales, democráticos y responsables (saber ser).

Por tanto, la formación basada en competencias trata de ser una formación comprensiva, flexible, motivadora e integrada y de calidad, donde lo importante no es lo que el profesor sabe, sino lo que aprenden los egresados, y en donde se debe responder a las cuestiones que planteábamos en un principio:

- ¿Qué tiene que saber el estudiante?
- ¿Qué tiene que saber hacer el estudiante?
- ¿Cómo tiene que saber ser y saber estar el estudiante?

Como ya hemos señalado, en el Espacio Europeo de Educación Superior el aprendizaje se centra casi exclusivamente en el estudiante, pero no por ello el docente queda relegado a un segundo plano, sino más bien todo lo contrario, a través del nuevo enfoque de enseñanza, gestiona el saber, el saber hacer y el saber ser y estar. Estamos ante un nuevo enfoque que aporta importantes transformaciones e innovaciones en pro de un aprendizaje de calidad y que permite la creación de un contexto de enseñanza-aprendizaje que facilita la cooperación, la interacción dinámica y activa de todos los agentes implicados y la adquisición de competencias profesionales y de acción, que potencian la cualificación, es decir, la profesionalidad.

### ***CONTROVERSIAS EN LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS***

Desde el nuevo planteamiento curricular que supone el EEES, al docente no se le resta importancia sino más bien tiene que redefinir su papel, es decir, ya lo importante no es lo que él sabe o hace (concepción tradicional de la formación), sino lo que aprenden los alumnos y cómo lo aprenden. La educación superior tiene que preparar, por tanto, a los alumnos para convertirlos en agentes de cambio y para ello tiene que capacitarlos, cualificarlos y profesionalizarlos, con un enfoque de calidad y equidad. Se trata de enseñar a gestionar el propio aprendizaje durante toda la vida, en el marco de lo que se ha denominado educación permanente o continua, de forma que cuando finalice sus estudios tenga la posibilidad de poder decidir cuáles son sus objetivos y planificar su proyecto de vida, así como evaluar sus logros y progresos. Estamos ante

un enfoque de gestión del propio aprendizaje, tal y como se defendió en la Cumbre de Berlín (2003).

A través de este nuevo enfoque de gestión del conocimiento se potencia la figura del profesor o docente como facilitador, mediador y orientador del aprendizaje. Estamos ante un profesor reflexivo que potencia la gestión y la construcción del saber, del saber hacer y del saber ser y estar, a través de la formación en competencias generales o transversales y específicas propias de cada titulación. En definitiva, este enfoque apuesta por formar personas que puedan pensar por sí mismas y aprender por sí mismas, puesto que nuestro reto en formación superior es *preparar para la vida*.

En definitiva, nuestra propuesta va orientada a *un nuevo enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje* permanente basado en *competencias* que se caracteriza a grandes rasgos por:

- La interrelación y convergencia entre conocimientos que posibiliten el desarrollo de competencias de acción.
- La estrecha relación entre el aprendizaje (y acción formativa) y el desempeño profesional, posibilitando una adquisición de competencias contextualizadas en el sector productivo y social.
- Potenciar el desarrollo integral de la persona, a través del aprender a aprender, de la gestión y desarrollo del aprendizaje permanente.
- Adaptarse y ser flexible a las distintas necesidades de los estudiantes, del entorno y a los cambios estructurales.
- Comprometerse con la sociedad en la formación de profesionales altamente capacitados, que actúen como ciudadanos responsables, competentes y com-

prometidos con el desarrollo local, tal y como señala la UNESCO.

- Enfoque que considera las nuevas necesidades referidas a la multiculturalidad.
- Aprovechar las ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Ser el alumno el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, el gestor de su proceso formativo, y ser agente activo de su desarrollo personal, social y profesional.
- Potenciar la cultura de la calidad, pertinencia y equidad en la educación superior.

De todo lo anterior podemos resumir algunas de **las ventajas** (luces) que comporta la FBC en las siguientes:

- Potencia la responsabilidad del alumno haciéndolo partícipe de manera activa en su proceso de aprendizaje.
- Permite la aplicación de metodologías didácticas distintas en función de la materia y la dinámica del grupo.
- Obliga a diseñar de manera práctica y coherente las materias, permitiendo la distinción entre lo esencial y lo no esencial, racionalizando los recursos y proporcionando mayor cohesión en el currículum formativo.
- También potencia el papel del docente como agente especialista en el diagnóstico y prescripción del aprendizaje, agente facilitador de recursos, y le permite ser consciente de cuál es su contribución al conjunto del currículum y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Las competencias del alumno determinan aquello que deben aprender y aquello que

debe ser evaluado, además de constituir el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su definición es una tarea fundamental, tanto para los agentes implicados en la formación del futuro profesional como para las instituciones u organizaciones en las que se desempeñarán el día de mañana y la sociedad en general.

La formación a través de competencias parte de reconocer todos los cambios y necesidades actuales, pretende, como hemos visto, mejorar la calidad y la eficacia en el desempeño profesional, permitiendo con esto la formación de profesionales más integrales y que sean capaces de aportar a la organización el aprendizaje que han adquirido.

Pero este nuevo enfoque, también presenta sus **limitaciones**, las cuales podemos sintetizar de la forma que sigue:

- Con la FBC se orienta la educación a lo laboral, descuidando la formación disciplinar. La formación laboral y profesional es una contribución muy importante del enfoque de competencias porque permite diseñar los planes de estudio con el componente laboral, buscando que los estudiantes se conecten de forma pertinente con el mundo del trabajo. Esto, sin embargo, no se opone a la formación disciplinar y científica. Antes por el contrario, se busca potenciar esta formación y por ello se habla de competencias científicas, de tal manera que posibiliten en los estudiantes abordar y resolver problemas nuevos, con creatividad. El hecho de que hayan instituciones educativas que privilegien lo laboral no es propio del enfoque de competencias, sino de su proyecto educativo o de una inadecuada concepción de este enfoque.
- El enfoque de competencias se centra en el hacer y descuida el ser. Esta es también una crítica frecuente al enfoque de competencias en la educación y radica

en que los programas de formación y certificación de competencias laborales han tendido a enfatizar la ejecución de actividades y tareas, con un bajo grado de consideración de los valores y actitudes. Sin embargo, esto se ha comenzado a superar en los últimos años al considerar la dimensión afectivo-motivacional fundamental para realizar cualquier actividad con idoneidad, pues allí está presente el querer, la motivación por el trabajo bien hecho, la responsabilidad en lo que se hace, la disposición a aprender, etc. Es por ello que una definición compleja, sistémica e integral de las competencias contiene no sólo la dimensión cognoscitiva y la dimensión del hacer, sino también la dimensión del ser, en el proceso de desempeño. No se puede plantear que la idoneidad es sólo realizar con excelencia un trabajo al servicio de los intereses económico-empresariales, sino que la idoneidad es saberse desempeñar con excelencia también en los demás planos de la vida humana.

- Las competencias y la FBC es lo que siempre hemos hecho. Esta es una crítica frecuente por parte de los docentes. Lo que hay en el fondo es una resistencia al cambio que impide a los docentes estudiar con profundidad este enfoque y comparar sus contribuciones con lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación. En esta medida, es claro que el enfoque de competencias tiene una serie de importantes contribuciones a la educación, como son las siguientes:
  - El énfasis en la gestión de la calidad del aprendizaje y de la docencia.
  - La formación orientada al desempeño idóneo mediante la integración del conocer, con el hacer, el ser y estar.
  - La estructuración de los programas de formación acorde con el estudio siste-

mático de los requerimientos del contexto (Tobón, 2004).

- La evaluación de los aprendizajes mediante criterios construidos en colectivo con referentes académicos y científicos.

## REFLEXIONES FINALES

Nuestras conclusiones las podemos expresar a través de unas reflexiones que invitan al lector a pensar sobre lo que hoy es una realidad inmediata.

Hoy día nos encontramos aún ante un sistema educativo centrado en la enseñanza del docente y no en el aprendizaje del estudiante, y mucho menos en la autodirección de su aprendizaje (gestión del aprendizaje). Los cambios continuos que se producen en el conjunto de la sociedad, y en el sistema productivo en particular, obligan a la actualización continua y a la adquisición de nuevas competencias profesionales. Los profesionales que se forman en la universidad necesitan de una actualización científica y técnica, al igual que nuevas competencias en su campo de estudio y profesional. La educación superior, hoy más que nunca, debe apuntar a la *dimensión profesionalizadora de la formación para el trabajo y la formación del ciudadano*.

Si observamos los índices de inserción laboral de la propia universidad, constatamos una realidad, ésta no da respuesta al sector productivo, podemos entonces hablar, como hace Tejada (2003), de *¿un anacronismo pedagógico en la educación superior?* La universidad en su dimensión profesionalizadora ha de estar conectada con el mundo productivo y ha de tener lazos de conexión con el desarrollo y la formación profesional.

Desde siempre, la educación superior ha tenido un reconocido papel en el desarrollo cultural, económico y social del país. Una vez

que se modifiquen las estructuras rígidas y monolíticas de la universidad y se replantee lo que debe enseñar y cómo se debe enseñar, se podrá priorizar lo que se debe aprender y cómo se debe aprender. Este cambio de paradigma dará lugar a que uno de los retos de la educación superior sea la *formación de profesionales con un elevado nivel cultural, científico y técnico, la formación de ciudadanos y agentes que sean capaces de afrontar el conjunto de transformaciones a las que estamos aludiendo y a las que tendrá que enfrentarse de forma ineludible*.

Si importante es el papel formativo de la educación superior, no hay que menospreciar el papel profesionalizador que en el siglo XXI se le debe otorgar a dicho nivel de enseñanza, para así contribuir a formar ciudadanos libres a través de una formación integral, humanista, global, etc. Como señala la UNESCO (1998), *“formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”*.

En relación a todo lo expuesto, ¿está la universidad española preparada para afrontar estos cambios?, ¿es necesaria una nueva cultura pedagógica?, ¿seremos capaces de pensar en nuestros alumnos (los futuros profesionales) y olvidarnos de nuestros intereses particulares?...

## REFERENCIAS

- Aguilera, A. (2000). Los nuevos retos educativos de la sociedad de la información. *Revista Fuentes*, 2, 141-158.
- Aguilera, A. y Gómez del Castillo, M. T. (2001). Exigencias de la sociedad de la información al sistema educativo. *Revista de Medios y Educación* PIXEL-BIT, 17.

- ANECA (2005). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Títulos de Grados. Disponible en: [www.uam/europa/cienciaytecnologia.pdf](http://www.uam/europa/cienciaytecnologia.pdf).
- Bologna seminar on qualifications structures in higher education in Europe (Copenhagen, 2003).
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1 (8-14).
- Caspar, P. (1994). La inversión inmaterial. *Taleia*, 9 (34- 39).
- CINTERFOR-Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación
- Profesional-/OIT-Organización Internacional del trabajo-. En <http://www.cinterfor.org.uy>
- Comunicación de la comisión de las comunidades europeas (2003). Papel de las universidades en la sociedad del conocimiento. Bruselas.
- Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Euperior (2001). Perfilando el espacio europeo de la enseñanza superior. Salamanca.
- Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido). La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998.
- Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia, junio, 1999.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1983). Madrid: Diagonal.
- Diccionario de Pedagogía (1976). Barcelona: Oikos Tau.
- Díaz, T. (2004). Certificación de competencia profesional. Disponible en: <http://www.doe.uva.es/tdiaz/certifica>.
- Echeverría, B. (1993). *Formación profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Echeverría, B. (1994). “Cualificaciones y formación profesional”. *Revista de Trevall*, 22 (41- 52).
- Echeverría, B. [Coord.] (1996). *Orientasió Professional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Echeverría, B. (2001). Configuración Actual de la Profesionalidad. *Letras de Deusto*; 31 (91): 35- 55.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. *Revista de Educación Educativa*; 20 (1): 7- 43.
- Echeverría, B. (2003). Saber y sabor de la profesionalidad. *Revista de formación y empleo*, 74, 6-11.
- Echeverría, B.; Isus, S. y Sarasola, L. (2001). *Cualificaciones- Competencias: la contribución de los Proyectos Leonardo da Vinci y ADAPT*. Madrid: Instituto Nacional de Empleo e Instituto Nacional de Cualificaciones.
- Ellström, P. (1998). The many meanings of occupational competence and qualifications. En Nijhof, W. J. y Streumer, J. N. (Eds.). *Key Qualifications in Work and*

- Education (pp. 36- 48). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Eurashe policy statement on the Bologna-Prague-Berlin process (Galway, 2002).
- Fernández- Ríos, M. (1995). Análisis y descripción de puestos de trabajo. Madrid: Díaz de Santos.
- Gonczi, A. (2005). Enfoques de la educación basada en competencias. Disponible en: [www.emero/digital.unam.mx](http://www.emero/digital.unam.mx).
- Huerta, A. J.; Pérez, G. I. y Castellanos, C. R. (2004). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. Disponible en: <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>.
- Irigoin, M. y Vargas, F. (2002). Competencia laboral: manual, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo: Cinterfor-OPS.
- Le Boterf, G. (1993). Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Aedipe.
- Le Boterf, G. (2000). Ingeniería y evaluación de los planes de formación. Bilbao: Deusto.
- Le Boterf, G. (2001). Ingeniería de las competencias. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Boterf, G.; Barzucchettis, S. y Vicent, F. (1993). Cómo gestionar la calidad de la formación. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy- Leboyer, C. (1997). Gestión de las competencias. Barcelona: Ediciones 2000.
- Marquand, J. (1998). Occupational Standard and business ethics. En Nijhof, W. J. y Streumer, J. N. (Eds.). Key Qualifications in Work and Education (pp. 147- 162). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Martínez Clares, P. (2003). Las competencias como elemento clave de la enseñanza adaptada al crédito europeo. Ponencia inédita presentada en Universidad de La Rioja.
- Martínez Clares, P.; Rubio, M.; Garvía, C. y Martínez Juárez, M. (2003). Estudio cualitativo inicial de los Servicios de Orientación de la Universidad de Murcia. Comunicación presentada al XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: "Investigación y Sociedad." Granada, septiembre de 2003.
- Mertens, L. (1996). Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Ministerio de Educación y Cultura (2004). Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales. Proyecto experimental. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Formación Profesional.
- OCDE (2000). Knowledge Management in the Learning Society. Center for Educational Research and Innovation.
- OIT. Organización Internacional del Trabajo (2004). ¿Qué entendemos por competencias laborales? Disponible en: [http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man\\_cl/pdf/cap2.pdf](http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/pdf/cap2.pdf).
- Proyecto Tuning (2005). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Universidad de Deusto- Universidad de Groningen.
- Sills, D. (1976). Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales. Bilbao: Aguilar Ediciones.
- Stasz, C. (1998). Generic skills at work: implications for occupational oriented

- education. En Nijhof, W. J. y Streumer, J. N. (Eds.). *Key Qualifications in Work and Education* (pp. 187- 203). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Statement by the ENIC and NARIC networks on the European Higher Education Area Vaduz, 2003.
- Göteborg (2001). Student Göteborg Declaration.
- Tejada, J. (2003). Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente. En Martínez Selva, J.M. y Cifuentes, R. (Coords.) (pp.87-131). *La Universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional*. Consejería de Educación y Cultura, Murcia.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.
- UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París, Octubre 1998.
- Valverde, O. [Coord.] (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vargas, F. (1998). *La evaluación basada en normas de competencia. Un pilar en la gestión de la capacitación y el desarrollo del recurso humano*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Vargas, F; Casanova, F. y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de la competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR.