

La formación basada en competencias en la universidad. Fortalezas y debilidades de un modelo

Marta Ruiz Corbella

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Concepción Naval

Universidad de Navarra

Una idea aceptada por toda instancia política es que la educación a lo largo de la vida, unida a la rotunda revolución que estamos viviendo en el ámbito social y laboral, es la que está planteando las coordenadas básicas de la modernización que se exige a la universidad. En esta línea, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha puesto de relieve, desde los años 90 del siglo pasado, el despertar de una viva conciencia sobre la relevancia de la tarea educativa en la universidad.¹ Y cómo, más en documentos oficiales que en la práctica didáctica en las universidades, esta tarea se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes escenarios universitarios.²

1 Harris, S. (2008) La dimensión internacional de la educación: entre el modelo económico y el cultural. *Estudios sobre Educación*, 15, 87-101; Blanco, F. J. y Latorre, M. J. (2008) La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores. *Estudios sobre Educación*, 15, 7-31.

2 Gairín, J. (2003) El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo y J. L. Pozo (Coords.) *La universidad ante la nueva cultura, enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 119-140). Madrid: Síntesis.

Sin duda estamos presenciado un interés creciente en estos últimos años por mejorar las competencias de los universitarios, no solo ceñidas a los conocimientos. Un claro ejemplo es la petición a la universidad desde el entorno profesional para que integre en los planes de estudio y en toda la dinámica de estas instituciones, nuevas opciones formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional y cívica.³

Este artículo trata de esta formación basada en competencias que se promueve en la universidad, sus fortalezas y sus debilidades. En primer lugar, se abordan los nuevos parámetros que la educación superior tiene planteados en su tarea formativa. Después se plantea la cuestión en el ámbito de las profesiones, observando la lógica evolución de los sectores profesionales, y la lógica de las competencias, como nuevo enfoque para el análisis de toda actuación profesional. Por último se enlaza con el aprendizaje basado en competencias en la educación superior: sus pros y contras.

1. Nuevos parámetros para la formación en la educación superior

Es conocido cómo en la década de los 90 tomó fuerza en todos los organismos e instituciones, internacionales y nacionales, la necesidad de acometer una reforma de la universidad que respondiera a ese nuevo entorno social y económico que estaba emergiendo.⁴ Todas esas instancias políticas y económicas coincidirían en afirmar la necesidad de que la universidad respondiera a la configuración de la sociedad del conocimiento emergente en esos momentos. Será precisamente el reconocimiento de esta nueva realidad, marcada por los indicadores de la globalización, el que lleve a esta institución a aceptar el papel que

3 Ugarte, C. y Naval, C. (2008) Formación en competencias profesionales: una experiencia docente online-presencial. *Estudios sobre educación*. 15, 53-86; Ugarte, C. y Naval, C. (2010) Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. REDIE. Número Especial 2. Consultado el 30 de Diciembre de 2010, en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenido-ugarte.html>

4 UNESCO, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, etc. Para ampliar este punto puede consultarse Ruiz Corbella, M. (2006) La universidad y el mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia. En: Murga, M A.; Quicios, M. P. (coords) *La reforma de la universidad. Cambios exigidos para la nueva Europa* (pp. 93 - 114). Madrid: Dykinson.

puede y debe jugar en el desarrollo económico y social, a través de la formación de profesionales, la transferencia tecnológica y el desarrollo de los conocimientos.⁵

Otro punto relevante es el cambio de terminología: ya no se habla sólo o tanto de la universidad, sino de la educación superior, situación en la que se reconoce en este nivel de formación la coexistencia de dos sectores, el universitario propiamente dicho y el no universitario de enseñanza superior orientado estrictamente a la formación profesional. Es decir, la idea tradicional de universidad da paso a un nuevo concepto de institución de enseñanza superior, en la que prima la atención a la función profesionalizante de la formación. Una consecuencia directa es la exigencia a estas instituciones de acercarse a la sociedad para determinar en qué debe formar y qué debe investigar, con lo que cada vez será más estrecha la colaboración y cooperación entre la educación superior, el mercado de trabajo y la sociedad.

A partir de esta nueva idea de institución de educación superior, toda oferta de estudio únicamente se establecerá si existe una demanda real en la sociedad y si se concibe como una enseñanza inicial, o continua en un ámbito profesional específico. Se exige, sin duda, un mayor acercamiento al mundo del trabajo, por lo que se entiende que se promueva la formación en competencias, clave para el ámbito laboral actual caracterizado por el cambio y la complejidad.

Ya no es sólo la universidad la que decide cuáles son los conocimientos y competencias necesarias para la formación en un determinado sector, sino que es el mercado laboral el que decide el perfil del profesional que se reclama, incidiendo, de esta forma, en los contenidos que las instituciones universitarias deberán impartir. Clara evidencia de esta nueva realidad es que para que se autorice un título de Grado o de Postgrado (Master y Doctorado), deberá hacerse referencia expresa a la incorporación de los egresados en el mercado laboral nacional e internacional, además de la relevancia de ese título para el desarrollo del conocimiento.⁶

5 El conocido Proceso de Bolonia y las recomendaciones y declaraciones que marcan la agenda de esta modernización de la universidad, así como las orientaciones para esta próxima década se pueden localizar en web la Unión Europea http://ec.europa.eu/education/news/news1357_en.htm

6 REACU (2011) *Protocolo de evaluación para la verificación de títulos universitarios*. Disponible en: <http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA/Verificacion-de-Grado-y-Master/Protocolos-de-evaluacion-y-documentos-de-ayuda>

Esta realidad se constata también por la importancia que se otorga a la formación en competencias genéricas o transversales⁷ en los diferentes niveles de cualificación para la educación superior. La capacidad de aprender, de trabajo en equipo y cooperación, responsabilidad en el trabajo, actitud positiva y optimismo, flexibilidad, la capacidad de adaptación a nuevos entornos, etc. resaltan como las más valoradas por las empresas, por encima de los conocimientos específicos propios de una titulación.⁸ Objetivos tales como aprender a emprender, a analizar, a buscar información, a resolver problemas, se convierten en preocupaciones de la educación superior, a fin de facilitar las posibilidades de empleo a los titulados, que están llamados a generar puestos de trabajo y no a reclamarlos. En esta línea, la UNESCO promovió una idea que estaba cobrando fuerza en todos los organismos: la necesidad de que la enseñanza superior de respuesta a las demandas reales de la sociedad, considerándola como un catalizador de desarrollo social y personal. Esto implica la instauración de un espacio abierto, flexible y permanente de aprendizaje, lo que rompe con el diseño tradicional de nuestra universidad.⁹

En este contexto, no resulta extraño que la Unión Europea se replantee el rol de las universidades, cuál deba ser, en este momento concreto, la función a desempeñar y que pida una nueva organización, gestión y formación a estas instituciones. El detonante fue la conocida *Declaración de Bolonia*¹⁰, en la que se define la idea de una universidad acorde con las necesidades económicas y sociales de la emergente Unión Europea. Desde ese momento se apuesta por una nueva institución dirigida al mercado de trabajo, al desarrollo de la economía de

7 Como son los proyectos: Tuning, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>; DeSeCo, <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/index.htm>; Reflex, <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>; etc.

8 Universidad Carlos III (2005) Informe sobre competencias demandas por las organizaciones empresariales. *Nuevo Trabajo, Economía y Empresa*. ABC. 08/05/2005; Fundación Conocimiento y Desarrollo (2005) *La universidad y la empresa española*. <http://www.fundacioncyd.org>; ANECA (2009) Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Archivo-documental/Insercion-laboral/Los-procesos-de-insercion-laboral-de-los-titulados-universitarios-en-Espana>

9 UNESCO (1998) *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Disponible en: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

10 Comisión de las Comunidades Europeas (1998) *Declaración de Bolonia*. Disponible en: http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Declaracion_Bolonia.pdf

los países que la suscriben, caracterizada por sus altos índices de competitividad internacional, de movilidad y de empleabilidad.¹¹

Este proceso ha supuesto que se concrete, de algún modo, lo que hoy debería ser la enseñanza superior y la investigación en Europa, se remodelen y actualicen sus estructuras y sus contenidos, se refuerce la dimensión europea partiendo de denominadores comunes que aseguren la compatibilidad entre instituciones, promoviendo, así, la movilidad de sus profesionales. En definitiva, pretende -con una ilusión a veces utópica en las declaraciones de principios-, un sistema legible, atractivo y competitivo a nivel nacional, europeo e internacional dirigido a la plena empleabilidad de los titulados europeos.¹² Esta atención a las universidades no es algo aislado dentro de la política europea, sino un factor añadido a todas las decisiones que marcan la nueva conformación política de este continente.

Es entonces cuando se empieza a hablar del EEES, gracias al cual se busca establecer una Europa del conocimiento que favorecerá el crecimiento y la cohesión social basados en su competitividad, lo que llevará a establecer un sistema educativo de calidad.¹³ Espacio que, como se evidencia en la terminología que utilizan de forma constante, actúa desde presupuestos y objetivos políticos y económicos: crecimiento económico, cohesión social, competitividad.

11 Ideas que siguen manteniéndose a lo largo de todos los documentos elaborados por la Comisión Europea. Sugerimos la lectura de la última declaración como un claro ejemplo: *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Disponible en:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

12 Instituciones Europeas de Enseñanza Superior (2001) *Perfilando el espacio europeo de educación superior*. Disponible en: <http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm>; Comisión de las Comunidades Europeas (2003) *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM (2003) 58 Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0058es01.pdf; European Commission (2007) *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Disponible en: <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf>

13 Para entender este movimiento europeo es necesario acudir, como antecedentes que marcan este proceso, tanto al Libro Blanco *Crecimiento, Competitividad, Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI* (1994), como al Libro Blanco *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1996). Ambos disponibles en: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

Pero no se entiende el así llamado *Proceso de Bolonia* en todas sus vertientes, sin atender los principios que se aprueban en la *Declaración de Lisboa* (2000).¹⁴ En ésta se especifica, entre otros, el marco de la educación a lo largo de la vida y la incidencia de la formación universitaria en la cualificación de los profesionales. Estas premisas deben leerse junto con la *Declaración de Copenhague* (2001)¹⁵, en la que se da las pautas de actuación para la formación profesional inicial y permanente, así como la *Declaración de Barcelona* (2002), en la que se concreta ya la agenda para su logro. En todas ellas aparecen las mismas coordenadas: la necesaria contribución de la educación para el desarrollo de la economía y la cohesión social y la esencial función de la formación para la consolidación de una sociedad europea del conocimiento competitiva, capaz de ser líder mundial. Pero esta Europa competitiva únicamente sería viable a través de la alianza entre el ámbito laboral y el de la formación.¹⁶

A partir de ese momento los dictámenes y comunicados provenientes de organismos europeos, e internacionales, se suceden en torno a la educación permanente, la formación profesional, la investigación, la validación de la experiencia profesional, etc. En definitiva, se pone de manifiesto cómo se pretende un cambio en los espacios y tiempos dónde se genera conocimiento y cómo deben estar implicados los diferentes sectores y agentes involucrados en él. En todo este fenómeno el elemento motor parece continuar siendo la economía. No debemos olvidar que el objetivo de la Unión Europea es que, primero para el 2010, después para el 2020, Europa se convierta en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento, capaz de basarse en un desarrollo sostenible

14 Unión Europea (2000) *La estrategia de Lisboa: por una Europa más competitiva*. Disponible en: <http://www.elections2004.eu.int/highlights/es/1001.html>

15 Comisión de las Comunidades Europeas (2002) *Sobre una mejor cooperación europea en materia de formación y enseñanza profesional. Declaración de Copenhague*. Disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/index_es.html

16 *Resolución del Consejo sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento*. (06/12/2007). Disponible en: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/07/st16/st16096-re01.es07.pdf> COM (2008) 865 final Communication from the Commission Europe *An updated strategic framework for European cooperation in education and training*. (16/12/2008) Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/com865_en.pdf COM(2010) 2020 final Communication from the Commission Europe *2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. (03/03/2010) Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

que genere los mejores puestos de trabajo y garantice la cohesión social.¹⁷ Y precisamente fue 2010 la fecha en la que debió estar implantada la reforma universitaria en todo el espacio europeo. Es impresionante observar la distancia que puede llegar a haber entre las declaraciones de principios y la vida cotidiana.

2. El ámbito de las profesiones, ¿otra revolución?

2. 1. La lógica evolución de los sectores profesionales

Pero, ¿a qué se refieren estas declaraciones cuando se menciona el mercado laboral? En el ámbito de la educación superior, si hablamos de mercado laboral, estamos refiriéndonos a las profesiones. Tratar el tema de las profesiones es hablar del trabajo como actividad humana capaz de cooperar a la supervivencia del propio trabajador (profesional), de desarrollar sus capacidades, a la vez que transforma la realidad que le rodea. Ahora bien, “no todo trabajo constituye una profesión; todas las profesiones son un tipo de trabajo, pero no a la inversa. El concepto de profesión es una realidad ligada a la división del trabajo y designa un ámbito complejo -y, por tanto, difícil de delimitar-; es uno de esos constructos culturales elaborados socialmente que están sometidos a la evolución histórica de cualquier creación humana.”¹⁸ Poco a poco, la organización económica de las actividades generadas por distintos grupos va tomando cuerpo, con el consiguiente surgimiento y arraigo de las diferentes profesiones, que son reconocidas en la medida en que el trabajo responde a una necesidad social y se convierte en una ocupación plena para el individuo que lo lleva a cabo, por lo que acaba siendo reconocida y gratificada como tal.

Para su desempeño se exige, en primer lugar, una delimitación clara del ámbito propio de actuación, lo que solicita, a su vez, una formación específica impartida en entornos formales. En un segundo término, muchas de estas se agrupan en asociaciones profesionales que las definen y defienden de cualquier

17 COM (2003) Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0685es01.pdf; COM (2010) Europa 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. (03/03/2010). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

18 Sarramona, J.; Noguera, J.; Vera, J. (1998) ¿Qué es ser profesional docente? En: García Amilburu, M. (ed) (2003) *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, 310.

tipo de intrusismo, a la vez que reglamenta la conducta profesional y ética, con lo que se asegura una práctica profesional reconocida y aceptada por la comunidad.¹⁹ Todo ello aportará también el garante de autonomía de sus acciones profesionales, lo que conduce al logro de la identidad profesional, punto esencial para la configuración y reconocimiento de toda profesión y de sus profesionales.

Ahora bien, como toda actividad humana, las profesiones están íntimamente ligadas a la evolución lógica de toda comunidad. Nada en nuestro entorno permanece inalterable y el mundo del trabajo no iba a ser una excepción a esta regla. Así todos conocemos cómo durante décadas las profesiones han estado claramente delimitadas, cada sector profesional se ha encargado de especificar sus supuestos, siempre reconocidos por la sociedad, lo que conllevaba un status en ella. Sin embargo, en la actualidad, a partir de, entre otros, los fenómenos de la globalización o de la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, el mundo del trabajo también ha sufrido cambios importantes en su propia organización. Transformaciones que, en este momento, se destacan no por la lógica de sus propuestas, sino por la celeridad en la que se vive, lo que ha llevado a que algunos hablen de crisis en las profesiones. Se trata de una crisis caracterizada por los siguientes elementos:

- la desaparición de unas profesiones, la redefinición de otras y el surgimiento de otras nuevas;
- la ruptura de las fronteras entre unas y otras, siendo difícil delimitar en ocasiones las tareas específicas de unas profesiones y otras, a la vez que se exige el trabajo conjunto e interdisciplinar;
- la tendencia de la profesionalización de muchos oficios;
- la exigencia de la movilidad profesional;
- la revisión constante de la formación inicial, en la que se introduce la experiencia práctica como factor esencial de aprendizaje, junto con la imprescindible formación permanente;

19 Fernández Pérez, J. A. (2001) Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3: 2, Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>; Sarramona, J. (2000) *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ariel.

- la introducción del contexto laboral y el puesto de trabajo como un elemento esencial para la evolución y formación de cada profesional.²⁰

En consecuencia, esto ha originado que la economía y el mercado laboral sean las claves para la planificación de los títulos que se ofertan en las instituciones de educación superior, que se traducen en la flexibilización curricular, el enfoque del aprendizaje por competencias, la interacción del aprendizaje entre los entornos formales, no formales e informales, el diseño de la capacitación profesional en un plan de formación a lo largo de la vida, así como la permanente vinculación con el mundo del trabajo a través de la práctica profesional.

No se debe obviar que el propio contexto profesional está siendo condicionado por los escenarios de trabajo en constante evolución. Las nuevas realidades y exigencias sociales son las que están exigiendo nuevos roles y funciones, de forma explícita e implícita, a los diferentes profesionales. Es el puesto de trabajo el que está marcando las funciones que debe desempeñar y las competencias necesarias para su ejecución, lo que está originando, en muchas ocasiones, el choque entre profesiones y la evidencia de la delgada línea divisoria entre algunos sectores profesionales, a la vez que reclama la necesaria actuación de equipos multiprofesionales en todo entorno social.²¹

Por otro lado, un elemento que la economía está aduciendo para intervenir en el diseño curricular de las titulaciones es el resultado del análisis de las diferentes profesiones, sus funciones y competencias, en el que se destaca la similitud que se da en el puesto de trabajo en los diferentes países, frente a las diferencias existentes cuando se compara el puesto de trabajo con los niveles de cualificación exigidos en cada país.²²

Esta realidad es la que ha originado, lógicamente, un cierto choque entre el mundo del trabajo y el mundo universitario al contraponerse en parte la lógica de los profesionales con la lógica de los académicos. Más aún, cuando se entiende

20 Vélaz de Medrano, C. (2008) Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155 – 181.

21 García Espejo, M. I. y Ibáñez Pascual, M. (2006) Competencias para el empleo: demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 43, 139 – 168.

22 Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de abril de 2008, relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Disponible en: http://europa.eu/legislation_summaries/Internal_market/living_and_working_in_the_internal_market/c11104_es.htm

que “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.”²³

Ahora bien, la universidad todavía no ha afrontado, en gran medida, los cambios necesarios para acometer una formación de sus titulados de acuerdo a estas exigencias del nuevo contexto social y profesional. Se le está pidiendo que ajuste su formación inicial a estas demandas, a la vez que atienda las nuevas exigencias de la formación permanente que todo puesto laboral exige. Se le está demandando que rompa con su estructura académica tradicional, para poder modernizarse en todas sus áreas de actividad –educación, investigación e innovación– con el fin de responder a las necesidades de la sociedad.²⁴ Esta nueva lógica es la que está transformando el sentido del conocimiento y su forma de acceder a él. Cambia la función de aprender por saber utilizar y aplicar esos conocimientos, lo que requiere que la institución universitaria defina con claridad los contenidos básicos de cada titulación, cambie la metodología de acceso a ese conocimiento, a la vez que proyecta el aprendizaje a lo largo de la vida. De nuevo nos encontramos con el diseño la formación basado en las competencias, a partir de las cuales cada uno será capaz de afrontar nuevas tareas o retos, más allá de lo aprendido en la institución universitaria.²⁵ Pero el problema sigue aún sin resolver: ¿sabemos qué universidad queremos? ¿sabemos lo que entraña convertirse en institución de educación superior?

2.2. La lógica de las competencias, nuevo enfoque para el análisis de toda actuación profesional y su formación

Este nuevo enfoque de la formación basada en competencias está generando, sin duda, un nuevo análisis de los procesos de enseñanza - aprendizaje en el

23 Bunk, G. P. (1994) La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, p. 9.

24 European Commission (2007) *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Conference of European Higher Education Ministers. London. Disponible en: <http://www.mec.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf>

25 Monereo, C.; Pozo, J. I. (2007) Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12 – 18.

nivel universitario. Como primer paso debemos definir este concepto, tarea, sin duda, compleja. A lo largo de estos últimos años muchos autores han abordado su estudio y, como en todo término de moda, presenta más ambigüedad que claridad, debido, principalmente, a la confusión terminológica existente relativa a los significados que la atribuyen. Ahora bien, lo que sí se puede adelantar son los componentes principales de este concepto, en los que todos coinciden:

- La variedad de elementos presentes en toda definición de competencia, tanto atributos personales (capacidades, motivaciones, aptitudes, etc.), como atributos relacionados con los contextos de trabajo (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc.)
- Su finalidad eminentemente activa, ya que únicamente tendrá sentido si se concreta en la acción.
- La necesaria utilidad de toda competencia para la adaptación al contexto de trabajo, por lo que deberá ser siempre un aprendizaje polivalente y flexible.²⁶
- Un saber actuar eficaz, eficiente, intencionado e inmediato, en el que se hace uso de recursos que moviliza en contextos de acción, gracias a los cuáles se generan nuevos aprendizajes.²⁷

En suma, una “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y/o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional y/o personal”.²⁸ Por ello, la competencia no es el resultado del aprendizaje de un solo elemento, sino la conjunción de varios aspectos, tanto personales como relativos a un contexto. En él convergen tanto conocimientos necesarios que deben estar presentes para fundamentar y dar sentido y contenido a la acción, como destrezas, habilidades,

26 Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213 – 234.

27 Marcelo, C. (2000). *Estudio sobre competencias profesionales para e_Learning*. Proyecto Prometeo. Junta de Andalucía. Disponible en: <http://prometeo3.us.es/publico/es/competencias/index.jsp?mn=6 00>

28 Comisión de las Comunidades Europeas (2006) *Propuesta de recomendación del parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. COM (2006) 479, 18. Disponible en:

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf

etc. que colaboran a la correcta ejecución de esa acción. Implica, a la vez, unos valores, unas actitudes determinadas, que interrelacionándose con las capacidades del sujeto, sus experiencias y conocimientos previos, saben transferir ese aprendizaje para resolver nuevas situaciones, que, a su vez, colaboran en nuevos aprendizajes. Por ello, están dirigidas siempre al logro de unos resultados útiles en un contexto determinado, pero teniendo en cuenta que ese escenario siempre estará en un proceso de cambio, por lo que siempre estará inmerso necesariamente en un proceso permanente de formación. En definitiva, significa movilizar la información, el conocimiento, la capacidad de saber mostrarlo y aplicarlo en situaciones inéditas, complejas, nuevas, de forma autónoma y responsable. Esto va a requerir varios elementos:²⁹

- saber (conocimientos teóricos específicos de cada ámbito profesional o de un área académica);
- saber hacer (conjunto de habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, sociales y procedimentales que permiten aplicar el conocimiento que se posee);
- saber convivir (actitudes personales e interpersonales, habilidades, etc., que facilitan la convivencia y el trabajo con los demás);
- saber utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (disponer de competencias metacognitivas);
- saber ser (ajuste de valores, principios, creencias y actitudes profesionalmente válidas, modo de percibirse y vivir en el mundo).³⁰

En esta línea, resulta muy ilustrativa la división que propone la Unión Europea, dentro del Marco Europeo de las Cualificaciones,³¹ en la que diferencia

29 EURYDICE (2002). *Las competencias claves*. Madrid: MECED.

30 Villa, A.; Poblete, M. (dir) (2007) *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto/Mensajero.

31 “MEC: instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de un conjunto de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje; de lo que se trata es de integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y de mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil.” Comisión de las Comunidades Europeas (2006) *Propuesta de recomendación del parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. COM (2006) 479, 17. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf

ocho niveles de referencia, que servirán, a su vez, como elementos de contraste común e imparcial para la validación de los aprendizajes tanto a nivel europeo y nacional, como en cualquier sector laboral.³² Validación que colaborará en la certificación de la cualificación profesional,³³ instrumento dirigido a la consolidación de la educación permanente en todas las poblaciones y sectores, en la que la educación superior también está comprendida.

3. El aprendizaje basado en competencias en la educación superior

Después de ofrecer un breve panorama sobre el contenido de las competencias, resulta evidente que la formación basada en ellas proporciona –al menos en teoría– una mayor versatilidad al aprendizaje. Lo hace idóneo para los contextos en los que todo ciudadano interactúa ahora y en el futuro. Favorece una mejor adecuación a las necesidades y demandas de la sociedad marcadas por los nuevos avances científicos, la difusión de las tecnologías de la información y la comunicación, la profunda transformación de la actividad económica, con la consiguiente redistribución de los roles profesionales.³⁴

A partir de estos presupuestos, se da una transformación en el modo de percibir la formación para el trabajo, ya que se forma para un contexto tremendamente cambiante, que reclama la flexibilidad como presupuesto educativo clave, a la vez que exige una formación a lo largo de toda la vida para saber responder a cada situación, tratándose, por tanto, de una formación centrada en el que aprende y en escenarios cambiantes, flexibles y abiertos. Por otro lado, esta formación ya no se adquiere de forma exclusiva en los contextos formales, sino

32 *European Inventory on Validation of non formal and informal learning*. Disponible en <http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf>

33 "Cualificación: resultado formal de un proceso de evaluación validación que se obtiene cuando un organismo competente establece que el aprendizaje de un individuo ha superado un nivel determinado." Comisión de las Comunidades Europeas (2006) *Propuesta de recomendación del parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. COM (2006) 479, 17. Disponible en:

http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_es.pdf

34 Villa, A.; Poblete, M. (dir) (2007) *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto/Mensajero; Bowden, J. y Marton, F. (2011) *Universidad. Un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.

que se aprende de forma continua en diferentes escenarios y tiempos, con lo que se revalorizan los espacios de aprendizaje no formal e informal, sujetos también a partir de ahora a la validación de los aprendizajes que generan.³⁵

Por otro lado, no se debe olvidar que el aprendizaje basado en competencias favorece de forma importante la movilidad de los profesionales y de los trabajadores, además de los estudiantes. Esto es así porque facilita la transparencia, la comparabilidad, la transferibilidad y su reconocimiento entre distintos países, a niveles diferentes, desarrollando escalas de referencia y principios comunes para la certificación y validación de los aprendizajes y las titulaciones.

En suma, un aprendizaje universitario basado en competencias "consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente."³⁶ La interrelación de unas y otras es la que logra que el aprendizaje sea realmente formativo, ya que no sólo aporta contenidos específicos de la ocupación profesional, sino también, y es aún más importante, la comprensión de lo que se hace y lo que se debe llevar a cabo en el ámbito laboral, el papel que debe desempeñarse en la sociedad actual, la capacidad de aprender, de desaprender, de cambiar, de aprender de los errores, etc. En definitiva, la capacidad de movilizar conocimientos para resolver problemas de forma autónoma, creativa y adaptada al contexto y a la situación.³⁷ Este aprendizaje se llevará a cabo a través de la propia experiencia en diferentes contextos y situaciones, desempeñando tareas en el puesto de trabajo, como ciudadano, o como miembro de una comunidad. Sin olvidar el aprendizaje a través de procesos

35 Sanz, F. (2005) La validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia: su contexto económico y social. *Revista de Educación*, 338, 101 – 124; Medina, O. y Sanz, F. (2009) El reconocimiento y la acreditación de la experiencia. *Teoría de la Educación*. 21: 2, 165 – 193; Medina, O. y Sanz, F. (2009) Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales. *Revista de Educación*, 348, 252 – 281.

36 Villa, A.; Poblete, M. (dir) (2007) *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Universidad de Deusto, Mensajero, 30.

37 Manzanera, A. (2004) Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de educación. *Bordón*, 56: 2, 289 – 303.

reflexivos, tarea que debe acoger en toda su dimensión las diferentes instituciones educativas, siendo la universidad un punto de referencia inestimable.

Pero también encontramos elementos críticos o discutibles en esta propuesta educativa, ya que "la noción actual de competencia se inscribe en una visión analítica de racionalización y de normalización objetiva de comportamientos restringidos, que conduce a una fragmentación de unidades en detrimento de las dimensiones de integración y de globalidad de adaptación propias de las actividades contextualizadas."³⁸ Esto ha generado en numerosas situaciones listados de competencias, estáticos, cerrados, minuciosos que terminan atomizando la acción y acaban encerrando la acción profesional en un entramado de actuaciones, en las que, precisamente, se niega la versatilidad, la flexibilidad y la personalización que se pretende con ellas. O, por otro lado, se propone determinadas competencias profesionales, en aras de su utilidad y eficacia inmediata, olvidándose de la necesaria dimensión ética y de desarrollo humano que es inherente a todo proceso formativo.

Un claro ejemplo de este modo de entender la formación en competencias es plantear la formación de los profesionales como una confrontación entre teoría y práctica. Muestra de ello es que en los planes de estudio se presentan las materias que lo componen sin articular la relación entre teoría y práctica, ni explicar la lógica interdependencia entre todas las disciplinas. Así, las asignaturas teóricas no enseñan su aplicación práctica, ni su nexos y fundamento de los saberes prácticos presentes en las otras materias. Ni las materias prácticas y/o instrumentales llevan a cabo esta necesaria interrelación con la teoría. De ahí que se corra el riesgo de promover un aprendizaje organizado en compartimentos estancos, sin ver la relación con la realidad, el por qué y para qué de los contenidos que las contienen, etc., por lo que se llega a negar en la práctica la formación que debería llegar a desarrollar.

Ahora bien, si retomamos el aprendizaje por competencias que hemos estado exponiendo anteriormente, comprobamos que un factor relevante en este proceso formativo son los conocimientos que otorgan sentido y fundamento a las destrezas y habilidades necesarias en cada caso. Es decir, la práctica por sí

38 Navío, A. (2005) Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 215.

misma no tiene sentido, si no está avalada por un qué, un por qué y un para qué. Toda práctica debería ser un 'saber hacer con sentido',³⁹ por lo que exige los contenidos teóricos que son los que darán las claves para entender la realidad a la que deben enfrentarse y a intentar dar respuestas nuevas ante problemas antes no estudiados. El grave peligro es que nuestras instituciones universitarias pierdan este referente en aras de una mayor empleabilidad. La formación adquirida con las claves de estas materias teóricas son las que aportarán los contenidos, las destrezas y las competencias necesarias para abordar el trabajo de forma creativa, crítica y autónoma, sin pretender dar respuestas estandarizadas.

39 Gil Cantero, F. (2003) La relevancia práctica de la Filosofía de la Educación. En: García Amilburu, M. (ed) *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, 203.