

# COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS TITULACIONES DE GRADO: LOS ESFUERZOS DE BOLONIA EN CALIDAD UNIVERSITARIA

## TRANSVERSAL COMPETENCIES IN UNDERGRADUATE PROGRAMS: THE BOLOGNA PROCESS AND QUALITY ASSURANCE

Cristián Aránguiz Salazar\*  
Pablo Rivera Vargas\*\*

### Resumen

El nuevo proceso de enseñanza que se ha diseñado desde la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), está profundamente vinculado a las transformaciones de la sociedad respecto al advenimiento de la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información. En el plano económico de las relaciones de producción, así como la productividad vinculada a la innovación, exigen que la enseñanza universitaria se adecue a las redefiniciones del mundo del trabajo. En el plano social, se asiste a la pluralización de la sociedad, generando el término de los supuestos incuestionables del proyecto de modernidad, así como la relativización de la hegemonía de las instituciones sociales y sus valores universales asociados.

En este contexto, la apuesta normativa del EEES invita a la enseñanza universitaria a adecuarse a estos desafíos, mediante lineamientos estratégicos que desde los diversos Estados Europeos deben implementarse en función de contribuir a la confianza del proceso, mediante la puesta en marcha de sistemas de Garantía de Calidad en la verificación y acreditación de las titulaciones. La presente ponencia, expone una investigación en desarrollo, respecto a los cambios curriculares que ha conllevado la implementación del marco de cualificaciones comparables en las titulaciones de grado, con relación a los descriptores genéricos, denominados competencias transversales, a aplicar en las titulaciones de la Universidad de Barcelona.

**Palabras Claves:** Competencias Transversales, Marco Curricular, Universidad, Bolonia, Calidad.

### Abstract

Since its inception, the European Higher Education Area (EHEA) paved the way for the design of a new teaching process directly linked to social transformations inherent in the emergence of the society of information and the society of knowledge. In the economic sphere of work practices and productivity linked to innovation, university education is expected to cope with the skills necessary

*Artículo recibido: 26/03/2012 Aprobado: 11/06/2012*

\* Sociólogo, Doctorando en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona; Investigador I.C.E., Universidad de Barcelona; Académico Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile), Departamento de Postgrado. Email: riveravargas-pablo@gmail.com

\*\* Sociólogo, Doctorando en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona; Académico Universidad de Playa Ancha, Ciencias de la Educación. Email: cristian.aranguiz.s@gmail.com

in the recently redefined world of work. In the social sphere, pluralistic society is becoming increasingly important leading to the creation of the term of the unquestioned assumptions of the project of modernity and the relativizing of the hegemony of social institutions and associated values.

A deliberate political choice to invest in higher education means that universities will have to tailor their curricula to meet these challenges by means of a set of strategic guidelines implemented by member states to encourage European cooperation in quality assurance of higher education and automatic recognition of qualifications. This paper reports on a research project, currently under development, aimed at examining curricular change which resulted from adopting the Directive on recognition of professional qualifications and a European qualifications framework, in relation to generic descriptors of so-called transversal competencies to be applied to undergraduate degrees awarded by the University of Barcelona.

**Key Words:** transversal competencies, curriculum framework, university, the Bologna process, quality

## I. Problema de estudio

Las actuales adecuaciones en la organización de la enseñanza en el ámbito de la educación superior universitaria, conllevan dos procesos que han sido ampliamente debatidos. En primer lugar, la implementación desde la institucionalidad europea del Espacio Europeo de Educación Superior, específicamente en lo que respecta a la igualación de los marcos curriculares, en pos de fomentar los resultados de aprendizaje a través de la incorporación de las competencias como categoría conceptual y operativa. En segundo lugar, la forma en la cual las universidades se han adaptado a esta realidad, la cual en el caso de España, se ha delimitado mediante decretos reales y reglamentaciones que introducen el énfasis en la verificación y acreditación universitaria.

En este contexto, es que la problemática central en términos educativos y sociales, nos sitúa en la identificación de dos problemas que se vinculan entre sí, y que se encuentran relacionados con las descripciones anteriormente señaladas:

### **Problema 1: Respetto a los requerimientos de la sociedad:**

¿De qué manera se han adecuado las necesidades de la(s) sociedad(es) al momento de delimitar y conceptualizar el uso del aprendizaje basado en competencias? ¿En que está pensando la sociedad en términos políticos y de la política pública cuando espera que se fomente la ciudadanía? ¿Qué espera la dimensión económica de

las competencias transversales para contribuir a la empleabilidad en términos de perfiles deseados? ¿Qué relación empírica existe entre fomento a la ciudadanía y fomento a la empleabilidad en el marco de una sociedad democrática y con una economía en transformación de su modelo de desarrollo?

### **Respetto al posicionamiento del tema al interior de la universidad en España.**

¿De qué manera la universidad posiciona este tema en sus cuerpos colegiados y su organización?, ¿Cuál es el rol del profesorado al respecto, su implicación, su propia formación en la temática? ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de comunicación de esta temática al estamento estudiantil en las universidades; sus formas de participación?, ¿existe una adecuación en la organización de la enseñanza, específicamente, en los planes de estudio de las titulaciones acordes esta nueva realidad?

## I. Antecedentes Generales de Contexto.

La conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde la declaración de Bolonia en 1999 a la fecha, ha generado diversos lineamientos con relación a los desafíos que las universidades europeas deben desarrollar en miras al advenimiento del siglo XXI.

Diversos son los factores que han conllevado a los ministros de los países integrantes a ratificar estos acuerdos, plasmados en diversas Conferencias a lo largo de la última década. Desde el punto de vista macro social, el advenimiento de la sociedad

del conocimiento y la sociedad de la información, productos de la globalización, impulsan la coordinación de esfuerzos que articulen a hacer inteligible los alcances que la sociedad plural demanda a sus instituciones (Aránguiz y Rivera, 2011).

En este sentido, el actual dinamismo de capitalismo informacional y la hegemonización del conocimiento por parte de EEUU, y en particular del ámbito anglosajón, han conferido un escenario propicio para que en el marco de la Unión Europea, se constituya una zona única de educación superior, que contribuya a potenciar, así como a maximizar, las capacidades instaladas y la tradición histórica de las universidades europeas.

Es en este marco, que las administraciones educativas europeas centran en el desarrollo del conocimiento un factor central en la construcción de lo social y humano de la Europa de este siglo. Diversos son los énfasis que se han venido trabajando con relación a las titulaciones, a la implementación de los ciclos, el fomento a la movilidad y la cooperación, así como en los resultados de aprendizaje, mediante la categoría conceptual-operativa de las competencias. Todo esto en función de fortalecer la dimensión europea en la enseñanza superior.

España, desde el advenimiento democrático, ha construido una serie de procedimientos normativos hacia el quehacer universitario, mediante la promulgación de leyes orgánicas y decretos reales. Desde la Ley de Reforma Universitaria, la Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades, así como a través de diversos decretos reales, las administraciones han apelado a la autonomía universitaria y a su coordinación con las respectivas Comunidades Autónomas. Sin lugar a dudas, el EEES ha supuesto el adecuar estas normativas a los imperativos y compromisos suscritos, en función de cumplir las metas planificadas, y los sistemas de Garantías de Calidad, lo cual ha producido importantes cambios en la estructuración de la organización universitaria, delimitación de sus órganos colegiados, políticas de contratación docente e impulsos a la movilidad e investigación.

Es en este contexto, que la Comunidad Autónoma de Catalunya, a partir de la Ley de Universidades, impulsa la formación del profesorado académico como medida pionera en España. Al respecto, la Universitat de Barcelona ha centrado en el Instituto de Ciencias de la Educación la formación intelectual y cultural de sus cuerpos docentes en pos de contribuir al perfeccionamiento, así como el rendimiento de sus profesores respecto a las nuevas adecuaciones, y especialmente en el interés de este artículo, en el aprendizaje por competencias transversales y su adecuación a la calidad universitaria.

Esta investigación intenta plasmar los antecedentes descritos, en función de identificar una experiencia (en construcción) con relación a los desafíos futuros de la universidad, respecto a su adecuación al EEES, en lo que respecta al aprendizaje por competencias transversales como sustento delimitador de los resultados de aprendizaje y su relación con los sistemas de calidad universitaria. Del mismo modo, incorpora una reflexión centrada en la contribución de los equipos docentes con relación a fomentar, articular insumos estratégicos de cara a las necesidades del cuerpo docente, así como fomentar los aprendizajes exitosos de los estudiantes.

## II. Leyes Universitarias: de la autonomía a la calidad e internacionalización.

*La Ley de Reforma Universitaria* (BOE, LRU, 1983), ratifica y formaliza a la universidad la potestad de ser la institución encargada del desarrollo científico-tecnológico en España. Su justificación obedece al desarrollo europeo de lo que se ha denominado la "universidad abierta<sup>1</sup>" (Quintanilla, 1999) y su relación explícita enfocada en la movilidad interuniversitaria. Ambas condiciones crean la necesidad de incorporar un marco institucional que adapte los planes de estudio y flexibilice las titulaciones. Así, esta ley se enfoca en el desarrollo científico, la formación profesional y la extensión de la cultura, a la cual se le acompaña el reconocimiento de su autonomía mediante a la libertad aca-

1 Entre las características que se identifican con la universidad abierta, encontramos: aumento de la cobertura, diversificación de la oferta, altas expectativas sociales por cuanto transferibilidad, políticas de extensión, y restricciones financieras.

démica (estatutaria, financiera, selección y promoción del profesorado), y la igualdad en el ejercicio de sus derechos (estudio, estatutos funcionarios y regímenes de estudios).

Cabe destacar de esta ley, ser la primera normativa en democracia que regula las formas, procedimientos y organizaciones que tienen la potestad de incorporar las modificaciones, tanto estatales, así como las autonómicas y estatutarias en el seno de los planes de estudio de las titulaciones.

*La Ley Orgánica de Universidad* (BOE, LOU, 2001) en sus disposiciones generales denota el marco de contexto del desarrollo de la universidad en la sociedad de la información y del conocimiento, así como el avance en los cambios, con relación al auge de la universidad abierta y de la autonomía universitaria, coordinada por las administraciones autonómicas. Es en este escenario que la normativa apunta a mejorar la calidad docente, de gestión e investigadora, fomentando la movilidad y la competitividad, haciendo a la universidad más eficiente, eficaz y responsable.

La LOU hace hincapié en las transformaciones de la sociedad, y la demanda cultural, científica y tecnológica que se requiere, mediante una imbricación entre formación permanente y autorrealización personal. Así, la motivación normativa ape- la a fomentar el dinamismo, calidad y bienestar de la comunidad universitaria, en función de mayores niveles de excelencia que contribuyan al desarrollo de la sociedad. Todo lo anterior, acompañado de la adecuación de la autonomía, con la rendición de cuentas a la sociedad. Para esto, la LOU dota de nuevas competencias de autogobierno a las universidades, de modo de hacerlas más eficientes en cuanto a recursos públicos; y de nuevas competen- cias a las Comunidades Autónomas, vinculadas con la coordinación y gestión.

Cabe destacar en el ámbito de los sistemas de Calidad, la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA),

organización externa a la universidad, cuyo obje- tivo central será el promover y garantizar la calidad de las universidades<sup>2</sup>. Del mismo modo, se impulsa la movilidad de profesores y estudiantes al interior de España y en el extranjero, bajo la premisa de una formación de mayor calidad, introduciendo competitividad al sistema universitario.

Con relación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la ley contempla una serie de medidas que posibiliten la adecuación a las es- tructuras de los estudios que emanan del EEES. En términos específicos, la LOU en su artículo 9º, numeral 1, mandata a los Departamentos el “*coor- dinar las enseñanzas de acuerdo con la program- ación docente de la universidad, así como apoyar actividades e iniciativas docentes e investigadoras del profesorado, y otras funciones determinadas por los estatutos*” (BOE, LOU 2001, pág. 307).

Cronológicamente, la Comunidad Autónoma de Cataluña en la *LLei de Universitats de Catalunya* (LLUC, 2003), fundamenta los cambios en la uni- versidad en tres premisas: la existencia de una realidad universitaria catalana con tradición in- telectual, la voluntad de integrarse al EEES, y la excelencia como instrumento para el progreso de los ámbitos de la actividad universitaria. La LLUC se ampara por las competencias que le correspon- den a la Generalitat de Catalunya recogidas en sus estatutos de autonomía y aprobadas por el Parla- mento, encontrándose además en el marco de la LOU 6/2001.

En su título primero, trata de la actividad univer- sitaria, que comprende el estudio, la docencia y la investigación. En su título segundo, S’hi estableix la possibilitat que les universitats catalanes es puguin coordinar per a oferir processos comuns d’accés, els quals han de tenir en comptese establece la posibilidad de que las universidades catalanas se puedan coordinar para ofrecer procesos comunes de acceso, mediante la coordinación del Consejo Interuniversitario de Catalunya. Cabe mencionar en el título VII, la creación de la Agencia de Calidad

2 Con relación a la garantía de calidad, el artículo 31, numeral 3, especifican que las funciones de certificación y acreditación corresponden, además, a los órganos de evaluación que la Ley de Comunidades Autónomas determine.

del Sistema Universitario de Catalunya<sup>3</sup> (AQU), como instrumento de promoción y evaluación de la calidad.

Destaca como relevante para esta comunicación, lo relacionado a la formación docente y calidad, en su artículo 19, con la nominación a *“facilitar que el professorat, al llarg de la seva vida acadèmica i, especialment, en la seva primera etapa d’ actuació docent, gaudeixi de les possibilitats de formació adients per a oferir una docència de qualitat i per a actualitzar el seus coneixements i les seves habilitats”* (LLUC, 2003, pág. 7). He aquí un punto de inflexión respecto a la responsabilidad de las universidades catalanas en la formación del profesorado, así como en la calidad universitaria, cuestión que no está explícita en la ley Estatal LOU 6/2001, y que en el caso de la Universidad de Barcelona tiene importantes impactos en la forma en la cual desde la institución se fomenta la formación del profesorado universitario en la temática de las competencias transversales en pos del aseguramiento de la calidad universitaria.

Volviendo a las leyes del Estado Español, *La Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica de Universidades* (BOE, LOMLOU, 2007), se crea en función de deficiencias identificadas en la anterior ley, LOU 6/2001, acompañado de elementos externos en función del EEES<sup>4</sup>. Con el objeto de cumplir lo anterior y articular la organización de la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades, se crea la Conferencia General de Política Universitaria, dándole al Consejo de Universidades un rol de asesoramiento y coordinación académica. En función del rol de la universidad con las demandas de la sociedad y del sistema productivo, se potencia la relación entre investigación universitaria y el entorno productivo del sistema de ciencia y tecnología, mediante la transferencia de sus resultados.

Un elemento relevante de la ley es la promoción del Consejo de Estudiantes Universitarios, medi-

ante un estatuto propio; y el rol de la universidad como transmisora de valores sociales. Lo anterior bajo el argumento de *“alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres”* (BOE, LOMLOU, 2007, pág. 89). Se reclama a la universidad no sólo la transmisión de conocimientos, sino el generar opinión, compromiso con la sociedad y un modelo a seguir.

La exposición de estas leyes (LOU, LOE, LLEC y LOMLOU) es la que consolida en el ámbito normativo, el como el devenir de la sociedad se prepara para el cambio de paradigma educativo que se plasma hasta nuestros días. Son innegables los esfuerzos que las autoridades, círculos académicos, así como expertos en educación, han generado en pos de promover un cambio en la forma de entender la enseñanza. Así, el Real Decreto 1393/2007 es la consumación de este desafío, por cuanto establece la nueva forma de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en pos de los resultados de aprendizaje, así como del aseguramiento de la calidad universitaria.

Su marco de contexto lo dice todo al fundamentar su realización sobre la base de la armonización de los sistemas universitarios en el contexto del EEES y la modernización de la universidad española. Con un imperativo en la autonomía de las universidades respecto a la proposición y creación de las enseñanzas, así como las titulaciones a impartir, el acento en la flexibilidad diversificada se sustenta como una respuesta a los cambios y demandas sociales.

Cambios en las metodologías docentes, un nuevo enfoque centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, y un contexto de educación a lo largo de la vida, son elementos que sobrepasan la clásica visión de impartir la enseñanza únicamente con contenidos formativos. De esta forma, se entiende la construcción de los planes de estudios como un proyecto, bajo el contexto de las nuevas

3 No obstante con anterioridad existe una organización de acreditación de calidad en Catalunya, con la LLUC, se le confiere una nueva figura administrativa.

4 La Ley especifica en su Título XIII el EEES, en función de la integración, enseñanzas, títulos, movilidad, del Profesorado y del Personal de Administración y Servicios.

enseñanzas universitarias, los cuales deben tener en el centro de sus objetivos la adquisición de las competencias como resultados de aprendizaje por parte de los estudiantes (BOE, RD, 2007).

Nótese como a través de indicaciones normativas se da un vuelco a toda la mirada clásica de la forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje. El focalizar el aprendizaje en las competencias, lleva vinculado de forma explícita los métodos de aprendizaje que deben contribuir a su adquisición, así como los procedimientos para evaluarlos, donde la figura del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (European Credits Transfer System, ECTS) se establece, esta vez, como unidad de medida que refleja, tanto el volumen de trabajo, así como los resultados de aprendizaje de los estudiantes<sup>5</sup>.

Con relación a los Sistemas de Garantías de Calidad, se estipula que son los fundamentos de la construcción de los nuevos planes de estudio y de la nueva organización de la enseñanza. Así, manteniendo la autonomía de las universidades en la creación de las titulaciones, así como las enseñanzas, se complementa con un sistema de evaluación y acreditación, con el objeto de supervisar la ejecución de los estudios e informar a la sociedad respecto a la calidad de las titulaciones. Nótese que el sistema se crea para entregar, por un lado una mayor flexibilidad a las universidades respecto a la oferta universitaria, y por otro lado, la rendición de cuentas como sustento al mejoramiento de la información de la misma oferta. La acreditación de una titulación se basa en la verificación del cumplimiento del diseño presentado por la universidad, lo cual le permite participar en programas de financiación específicos.

De esta forma, la nueva estructura de las enseñanzas oficiales en España queda definida normativamente, de acuerdo a los lineamientos emanados desde el Espacio Europeo de Educación

Superior, el cual pasaremos a revisar a continuación, y que sitúa la base conceptual del nuevo paradigma educativo.

### III. Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): alcances y perspectivas.

La conformación del EEES se basa en el contexto sociopolítico de construcción europea en función de la Unión Europea y de sus ciudadanos. Para hacer frente a este desafío, se le asigna al conocimiento un factor primordial al desarrollo social y humano (EEES, Bolonia, 1999).

El compromiso que adquieren los Estado miembros, es la coordinación política en los siguientes puntos:

- Adopción de títulos de suplemento europeo como promoción a la empleabilidad y la competitividad.
- Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales.
- Creación de un sistema de créditos en función de promover la mayor movilidad de los estudiantes.
- Promover la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo.
- Promover la cooperación europea en aseguramiento de la calidad.
- Promover la dimensión europea en la enseñanza superior.

Las futuras declaraciones del EEES, complementan lo anterior en función de los énfasis que se diagnostican de acuerdo a la implementación y seguimientos en el cumplimiento de los objetivos fundacionales.

Entre los más relevantes podemos señalar: la profundización de la promoción de las dimensiones

5 El Real Decreto 1125/2003, establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, entendida como una reformulación conceptual en la organización del currículo de la educación superior, centrado en el trabajo que realiza el estudiante. El número de horas de cada crédito será de 25, con un máximo de 30, en un rango de 36 a 40 semanas por curso académico a tiempo completo. Cada curso académico debe tener 60 créditos establecidos en sus planes de estudios (BOE, RD, 2003)

europas, el aprendizaje de toda la vida, la participación de los estudiantes, y aumentar el atractivo de la educación europea (EEES, Praga, 2001); el establecimiento de un marco de cualificaciones compatible y comparable<sup>6</sup>, el reconocimiento de carreras mediante la implementación del Suplemento de Diploma, fomentar el área de educación superior europea y de investigación, en función de la movilidad de los estudios de doctorado y posdoctorado, la estructura de un inventario del progreso del EEES y la modalidad de incorporación de nuevos miembros (EEES, Berlín, 2003).

Con relación a la calidad, se establece la incorporación de un registro europeo de agencias de calidad que revise realidades nacionales, en coordinación con la Red Europea de Garantía de Calidad en Educación Superior (ENQA). Se prioriza la importancia de la investigación en la educación superior como sustento al desarrollo económico – cultural, así como fomento de la cohesión social; al respecto se fomenta la construcción de sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación (EEI), focalizado en los estudios de doctorado (EEES, Bergen, 2005).

La Declaración de Londres, hace énfasis en los propósitos del EEES por cuanto preparar estudiantes para una vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, centrado en su futuro profesional, estimulando el conocimiento avanzado, la investigación y la innovación. Se establece el reconocimiento a la instauración del Registro Europeo de Agencias de Calidad en Educación Superior, reafirmando el compromiso con la dimensión social, más allá del acceso, en función de la cohesión social, mediante la maximización del potencial individual en orden a contribuir a la sostenibilidad y a la sociedad democrática del conocimiento (EEES, Londres, 2007).

Por su parte, la Declaración de Leven y Lovaina, incorporan el énfasis en el proceso de globalización y avance tecnológico con relación al aprendi-

zaje del estudiante en su relación con el mercado y la ciudadanía en un contexto de crisis económica. Lo anterior, apela a la excelencia en la formación, en el marco de la diversidad de cada una de los sistemas educativos, focalizado en el aprendizaje permanente; todo esto en el contexto del establecimiento del Marco Europeo de Cualificaciones previsto para el 2012 (EEES, Lovaina, 2009).

La empleabilidad es uno de los aspectos centrales de esta Conferencia, con relación a la preparación de los estudiantes sobre la base de sus conocimientos, habilidades y competencias para su vida profesional, en función de mejorar la oferta mediante el uso de redes: *“Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni”* (EEES, Lovaina, 2009, pág. 3). Para realizar lo anterior, se solicita a las instituciones a reformar sus currículos en función de los resultados de aprendizaje y que este se centre en el alumno, mediante una articulación entre el docente, estudiante y la empresa en función de optimizar la calidad de la enseñanza. Nótese la similitud de estos acuerdos con el Real Decreto 1393/2007 que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias en España.

Por último, la internacionalización y la colaboración mundial adquieren cada vez mayor importancia tanto en el desarrollo de la investigación así como la movilidad de los actores del mundo universitario, siendo este último el sello distintivo del EEES. De igual modo, se sostiene que la financiación pública de la educación es garantía de un acceso más equitativo que haga sostenible la autonomía de las universidades (EEES, Lovaina, 2009). Es quizás este último punto el cual en la actualidad se pone en tela de juicio respecto a los ajustes presupuestarios que el Gobierno de España, así como la Generalitat de Catalunya han incorporado en sus agendas reduciendo drástica-

6 Cabe señalar que dicho marco debe describir las cualificaciones considerando indicadores tales como: trabajo realizado, nivel, aprendizaje, competencias y perfil. Esto genera un cambio en la forma en las cuales se construyen los planes docentes y la formación del profesorado con relación a este marco. O al menos así debería ser. De igual modo, se hace referencia al acceso continuo de los ciclos de primer grado, segundo ciclo y doctorado.

mente los presupuestos desde el año 2010 a la fecha. Será parte del desarrollo de esta investigación, si este fenómeno incide significativamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes con relación a la adquisición de las competencias transversales, así como en el aseguramiento de la calidad universitaria.

Sin lugar a dudas, los antecedentes expuestos en este apartado delimitan un conjunto de medidas que los gobiernos europeos han debido adecuar a sus normativas universitarias. En el caso de España, como se ha descrito con anterioridad, la modificación legal del 2007 hace énfasis en estos lineamientos con relación a profundizar aspectos tales como la articulación de la investigación y los centros empresariales, en pos de fortalecer la empleabilidad y transferibilidad del conocimiento.

#### **IV. El aprendizaje por competencias transversales y el aseguramiento de la calidad.**

El aprendizaje por competencias transversales no es algo nuevo. Quizás la terminología lo introduzca como novedad, pero desde principios del siglo XX se focaliza la atención en el desarrollo social e histórico de las sociedades con relación a la vitalidad de la pedagogía en función de la movilización de los saberes. En esto es relevante la robustez de la política pública con relación al énfasis de las enseñanzas en el plano profesional, de investigación y de los saberes sociales o de la cultura general (Ortega y Gasset, 1930). Es decir, de qué manera estos saberes son transmitidos con similar importancia que los saberes disciplinares y procedimentales, en el entendido que en la actualidad las especializaciones curriculares se alejan del saber integral del individuo con relación a la sociedad.

Los actuales procesos de transformación social exigen al titulado el trabajar de manera colaborativa desde un ejercicio multidisciplinar, en pos de integrar los razonamientos con las actualizaciones del conocimiento requeridas en el ámbito profesional. Esta implicación de manera responsable en el ejercicio profesional, va acompañado necesariamente con la integración activa de la persona como miembro de una sociedad.

Al respecto, se hace necesario el desarrollar en el estudiante universitario el aprendizaje por competencias, lo cual se hace efectivo al movilizar los recursos de conocimientos, actitudes y destrezas, en la formación y la vida cotidiana (Martínez y Viader, 2008). Se entiende que la aplicabilidad de las competencias transversales debe ser integrada en los cursos de un plan de estudios, con el objeto de direccionar el cumplimiento de estos en las áreas priorizadas. Es deseable que se encuentre integrada al valor de la formación de la persona más allá de la competencia específica y sus contenidos disciplinares.

Un ejercicio relevante al respecto es el que desarrolla el Proyecto Tuning en Europa respecto a los descriptores genéricos (Tuning Educational Structures in Europe, 2003, 2006), del cual se entregarán antecedentes para el desarrollo del marco contextual.

#### **Competencias Transversales en el Proyecto Tuning.**

El Proyecto Tuning se define como un proceso en dinamismo permanente con el objeto de ir afinando las estructuras educativas desde la mirada de las universidades de acuerdo a los desafíos implementados desde la Declaración de Bolonia (EEES, 1999) y del Comunicado de Praga (EEES, 2001). En el contexto de la creación del EEES, se dan énfasis en los puntos de referencia respecto a los resultados de aprendizaje, así como de competencias, en la búsqueda de una mayor calidad en las universidades europeas, en el diseño y componentes de las titulaciones.

La primera fase del Proyecto Tuning justifica su implementación en el marco de reflexión sobre la educación superior actual, repercutido por las actuales transformaciones de la sociedad, así como las declaraciones de ministros en pos de la compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior. Una titulación logrará estas cualidades si el desempeño profesional de quienes poseen los títulos es comparable, así como sus perfiles académico-profesionales. Junto a lo anterior, se incorpora como elemento complementario la incorporación del Sistema Europeo de Transfe-



rencia de Créditos (ECTS), así como el aprendizaje de las competencias transversales (o genéricas como las define Tuning) y específicas de las áreas temáticas del primer – segundo ciclo.

Dentro de las consecuencias que ha tenido la Declaración de Bolonia, se visualizan los cambios en los sistemas educativos en los países europeos, las cuales deben sintonizar sus estructuras, programas y la enseñanza, en función de los perfiles académicos, así como los profesionales definidos desde la sociedad. Todo lo anterior, tal como se ha señalado, bajo el esclarecimiento del nivel de formación en el ámbito de las competencias y los resultados de aprendizaje.

Por resultados de aprendizaje, Tuning entiende “...el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión, y habilidades que se espera el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso...de aprendizaje” (Tuning Fase 1, pág 28, 2001), los cuales se identifican tanto en los programas de estudios, así como en los módulos de aprendizaje. Es decir, resultados de aprendizajes que representan niveles de cualificación respecto lo que se espera que los estudiantes conozcan comprendan y hagan una vez terminado un programa de aprendizaje.

Del mismo modo, Tuning identifica dos tipos de competencias: las genéricas (o transversales, en adelante) y las específicas. Con relación a las competencias transversales, estas se encuentran bajo la idea de contribuir al desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles en Europa, para cada ciclo formativo de las titulaciones, entendidas como las capacidades de desempeño que se posee. Estas se identifican como los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, concebidas como puntos de referencia que fomentan la transparencia de los perfiles profesionales y académicos, favoreciendo el énfasis en los resultados. El resaltar estas competencias, debiese promover la definición de los objetivos de las titulaciones para un programa educativo determinado, de acuerdo a las necesidades identificadas en la sociedad. Con relación a las competencias específicas, estas son las que se relacionan con áreas temáticas particulares, siendo cruciales en

cada titulación, respecto al conocimiento concreto de esta.

Tuning entiende que las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de realizar, respecto a su grado de preparación, así como de responsabilidad respecto a tareas determinadas. Se entiende este concepto desde un enfoque integrador que considere las capacidades mediante una combinación de atributos en pos de un desempeño en el proceso educativo.

Así, las competencias se identifican mediante la siguiente tipología (Tuning, 2003):

- *Conocer – Comprender*: relacionado con el conocimiento teórico de un campo académico (saber).
- *Saber como actuar*: relacionado con la aplicación práctica y operativa de los conocimientos en ciertas situaciones (saber hacer).
- *Saber como ser*: relacionado con los valores como parte integral del vivir en sociedad (saber estar).

La combinación de estos atributos es lo que define una competencia, respecto al grado de suficiencia que una persona es capaz de desempeñarlos, por cuanto desempeño. El poseer una competencia significa el demostrar que su realización está en condiciones de ser evaluada, respecto a criterios específicos; donde una persona cualquiera puede poseer o no una competencia, entendiendo estos como un continuo latente.

En términos generales, se puede señalar que Tuning ha elaborado una metodología que tiene por objeto la comprensión del currículo, así como su comparabilidad, tomando como puntos de referencia los requerimientos de los perfiles de las enseñanzas. Se han establecido un círculo interno y un círculo externo de instituciones, áreas temáticas, así como organismos que contemplan los puntos más importantes en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

Tuning realizó cuestionarios respecto a la identificación de las competencias transversales, de donde la priorización elaboró en un comienzo un conjunto de 85 competencias de acuerdo a lo in-

dicado por estudios previos desde la educación superior y empresas privadas. Para diferenciar estas competencias, se clasificaron en tres grupos generales:

**Cuadro No 1** competencias transversales

Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistemicas
Habilidades cognoscitivas, capacidad de comprensión y pensamiento	Capacidades individuales de expresión y crítica	Inteligibilidad del sistema como totalidad
Capacidades metodológicas para manipular el medio ambiente		
Destrezas tecnológicas	Destrezas sociales en relaciones interpersonales y compromiso ético	Integran las competencias instrumentales e interpersonales
Destrezas lingüísticas		

Fuente: Tuning, 2003.

En síntesis, con independencia de la opinión, así como de la homologabilidad de este proyecto respecto a la implantación del aprendizaje por competencias en las realidades locales de las diversas universidades, así como titulaciones, es innegable el aporte como base conceptual y metodológica que realiza. A este punto, al menos en el caso de la Universidad de Barcelona, el catálogo de competencias que describe su marco institucional, viene vinculado estrechamente a Tuning.

**¿Aseguran la calidad el aprendizaje de competencias transversales?**

El enfoque educativo basado en el desarrollo de las competencias ha tenido diversas implicancias teóricas, curriculares, instructivas, evaluativas y de formación docente, que de una u otra forma, han venido a transformar el quehacer de la universidad. Esta transformación, al menos en lo documental, ha conllevado a seguidores y detractores de este enfoque educativo.

Entre los primeros, destacan quienes conciben a la competencias como un concepto reformista que está de moda, y que si se asimila a experiencias similares relacionadas con el entrenamiento, está condenada al fracaso, toda vez que el enfoque nada dice respecto a como enseñar, ni so-

bre desarrollar destrezas, ni actitudes o valores (Carabaña, 2011); al contrario, pareciera que la competencia se concibe como una capacidad propia del individuo, lo cual efectivamente necesita ser aprendido en la vida, pero no necesariamente enseñado. La definición de empleabilidad en términos operativos que EEUU implementó en los años veinte bajo el nombre Competecy Based Education and Training, ha sido cuestionada por su dependencia al conductismo, así como por su incapacidad para dar respuestas a las necesidades de los empleadores; incorporando la subordinación de la enseñanza a los intereses de la industria y el mercado. De igual modo, la polisemia de su conceptualización, generaría una contradicción implícita respecto a la especificidad que requiere el enfoque en términos operacionales, y la contradicción semántica respecto a lo general del constructo, toda vez que los componentes de subjetividad que se esperan adquirir, son de difícil delimitación dado la complejidad intrínseca de las personas y de sus organizaciones en el trabajo.

Esto se visualizaría aún más complejo cuando se estipula la verificación de las tareas que incluyen las competencias, toda vez que refuerzan la adquisición de estas mediante el ejercicio, no considerando que existen ciertas afinidades didácticas que sin diferenciadas en los alumnos. Para Cara-

baña, la delimitación de la idea de competencia, así como su relevancia para la enseñanza, estaría más vinculada a la formación profesional que a la enseñanza general, en el entendido que en la primera existe una referencia, más o menos explícita al puesto de trabajo que se supone tendría el titulado. Aun así, estas competencias específicas, requieren de competencias generales (transversales en nuestro caso) por cuanto complejidad del oficio, las cuales a su vez requieren de las específicas. La duda es que algo se puede ejercitar de muchos modos, pero que es complejo enseñar, así como aprender directamente.

Con relación a los defensores se este enfoque, encontramos reflexiones respecto a su descripción como combinación de destrezas, conocimientos, actitudes y valores compatibles con concepciones cognitivas del aprendizaje (Kerka, 1998); como enseñanza a nivel general de acuerdo a las demandas de la economía en interacción con otras vías de cualificación (Sala y Planas, 2009); o el mismo tratamiento que les da PISA respecto a la capacidad de aplicar conocimientos, así como destrezas en materias clave, para analizar, razonar y comunicarse con el objeto de plantear, resolver e interpretar problemas (PISA, 2008).

De igual modo, las experiencias anteriores de este enfoque tendrían relación con los mismos movimientos pedagógicos respecto a la preparación inicial de los maestros en el caso americano, así como en entrenamiento vocacional en algunos países de Europa, así como en Australia; donde ambas experiencias lograr identificar modelos de competencias docentes, así como para los requerimientos de trabajo de la época industrial del siglo pasado (De la Orden Hoz, 2011). Así, en la actualidad el término competencia estaría vinculado con los términos mismo que requiere la educación en relación con su función en sociedad, esto es, el preparar al individuo para el desempeño exitoso de sus roles vitales, en el contexto comunitario y cultural. La competencia, se entendería como el reunir los requisitos suficientes para hacer algo, o para lograr algo con éxito, donde estos requisitos estarían vinculados como un todo integrado de factores interrelacionados. Por su parte, la educación basada

en competencias, tendría la función de identificar los roles que se deben desempeñar con éxito, así como las exigencias para ello, manteniendo el clásico aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes; donde la identificación de principios básicos incorpora complejas interacciones que deben ser útiles para el trabajo, pero no necesariamente para el empleo, entendiendo esto como el desarrollar mejor la vida.

Queda abierta la discusión respecto a la problemática de la evaluación en la adquisición de competencias, toda vez que los Sistemas de Garantía de Calidad, a la fecha no han generado (y el cuerpo del profesorado tampoco) instrumentos de evaluación individual o grupal que tipifiquen estos aprendizajes en términos específicos en función de la verificación y la acreditación de las titulaciones. Si bien la norma, así como las teorías de aprendizajes, señalan que todo lo que se enseña se debe evaluar a través de procedimientos que valoren la adquisición de estas competencias, no existe consenso respecto a las formas en las cuales se consideren los indicadores de logro de las habilidades suficientes para el desempeño adecuado de la tarea, con su respectiva demostración empírica.

## V. Reflexiones Finales.

El movimiento europeo que se ha constituido desde hace una década en pos de la transformación de la universidad, nace en función de atender a las exigencias de las complejas sociedades contemporáneas en constante dinamismo. Los proyectos de la Unión Europea, referidos a Bolonia, así como las recomendaciones del Parlamento Europeo, atienden a la forma en la cual se debe organizar la educación superior incorporando las competencias en los graduados, así como para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Si bien existen diversos, nutridos y candentes debates respecto a su utilidad, relevancia, aplicabilidad y transferibilidad, con relación al aseguramiento de la calidad, es entendible que esto sea así, toda vez que en la actualidad las diversas disciplinas acogen su conceptualización de manera diversa y separada. No existe una única base conceptual, analítica, así como programas de investig-

ación multidisciplinarios actuales que promuevan una mejor comprensión de este concepto. Es por esto que su desarrollo, evaluación e impacto está constantemente puesto en tela de juicio.

Es así que tanto el concepto de competencias, entendido desde una mirada sociológica como categoría de análisis teórico y empírico, así como la educación basada en competencias (EBC), desde la perspectiva educativa, requieren una redefinición clarificadora, que sea orientadora en cada campo de acción. Lo importante, desde nuestro punto de vista, es identificar elementos comunes a la hora de establecer una definición de competencia, así como el marco de contexto en que se aplica, de modo que la polisemia con la cual se atiende en el marco educativo, tenga criterios claros para diferenciarlo de otros conceptos semánticamente similares. Es así, que lo que estamos proponiendo es generar un marco de análisis común, y un marco de análisis diverso para el tratamiento de las competencias en pos de clarificar y hacer más transparente los procesos, mecanismos y significaciones del aprendizaje.

Si bien creemos que el modelo, las normativas y el tratamiento de las organizaciones tienen un diseño coherente, así como una mejor respuesta a las adecuaciones de las exigencias de formación profesional en un mercado de trabajo altamente dinámico, el mero recurso verbal de incorporación en los planes de estudio como mecanismo de facto, no sólo crea resistencia en el cuerpo del profesorado, sino que una brecha entre el espíritu de lo que se dice y hace. Y esto claramente afecta a la calidad.

No es posible buscar en el desarrollo de resultados de aprendizaje, donde la aplicabilidad de las enseñanzas de competencias transversales apelan a la calidad universitaria, definiciones con criterios operacionales, cuando estos deben ser orientadores. Si bien, la competencia no es un conocimiento determinado, si indican que estos conocimientos se activen en el momento en que el individuo se enfrente a una situación concreta en un contexto determinado, por lo cual cualquier titulación que incorpore el aprendizaje por competencias debiera vincular en su construcción

una identificación del concepto, los saberes que incorpora, los criterios de desempeño, así como las evidencias que recogerá para su cumplimiento, sin ser estas estándares, ni homologables a todas las titulaciones. Esto son al menos, los criterios que incorporamos en una discusión que contemple el aseguramiento de la calidad en la universidad respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Referencia bibliograficas

Aránguiz, C., y P Rivera. "Los desafíos de la universidad en la formación del siglo XXI: del profesional, al ciudadano universitario." En: *Imagonautas*, N°1 (Santiago de Compostela [citado el 15 de enero de 2012]) disponible en: <http://imagonautas.gceis.net/contenido/num-1-vol-1-2011#overlay-ontext=contenido/numeros>

Asociación Catalana de Universidades Públicas. "Una universidad con políticas de personal ágiles, encaminadas a fomentar el talento y la confianza." En: *Llibre Blanc*, Barcelona, 2008.

Boe, Lru. Ley Orgánica 11/1983. [Citado el 25 de octubre de 2011] disponible en: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOEA-1983-23432](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOEA-1983-23432)

Boe, Lou, Ley Orgánica Universidad 6/2001: [Citado el 11 de noviembre de 2011] disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>

Boe, Lomlou, Ley Orgánica de Modificación a la Ley Orgánica 4/2007. [Citado el 29 de noviembre de 2011] disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

Boe, RD 1125/2003. [Citado el 20 de noviembre de 2011] disponible en [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOEA-2003-17643](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOEA-2003-17643)

Bor, Real Decreto 1393/2007: Ministerio de Educación y Ciencia. [Citado el 15 de diciembre] disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Carabaño, J. "Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia." En: *Bordon: Sociedad Española de Pedagogía*, Madrid, 2011: 15-31.

De la Orden Hoz. "El problema de las competencias en la educación general." En: *Bordon Revista de Pedagogía*, Sociedad Española de Pedagogía. Madrid, 2011: 47-61.

EEES. "Declaraciones de las Conferencias de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior." En: *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*, 1999 – 2009. [Citado el 15 de septiembre de 2011] disponible en: <http://www.eees.es/es/documentacion>

Kerka, S. *Competency-based Education and Training. Myths and Realities*. London: Cassell, 1998.

Lluc. Ley de Universidades de Catalunya 1/2003: [Citado el 28 de octubre de 2011] disponible en: [http://www.udl.cat/export/sites/UdL/serveis/personal/PAS/Norm\\_PAS/LLUC.pdf](http://www.udl.cat/export/sites/UdL/serveis/personal/PAS/Norm_PAS/LLUC.pdf)

Martínez, M., y M Viader. "Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes." *Revista de Educación*, número extraordinario, Madrid, 2008: 213-234.

OECD: *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE, Madrid :Santillana, 2008.

Ortega y Gasset, J. *La cuestión fundamental, La misión de la universidad*. Madrid: Alianza, 1930.

Quintanilla, M.A. "La misión y el gobierno de la universidad abierta", *Revista de Occidente*, 216, Madrid, 1999: 117-146.

Sala, G., y J. Planas. "Retos Teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral". *Sociología del Trabajo*. Madrid, 2009: 31-46.

Tuning Educational Structures in Europe: *Informe Final Fase I*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003. [Citado el 13 de febrero de 2012] disponible en: [http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc\\_fase1/Tuning%20Educational.pdf](http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf)

Tuning Educational Structures in Europe. *Informe Final Fase II*, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2006. [Citado en línea el 25 de marzo de 2012] disponible en:

[http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs\\_tuning/tuning04.pdf](http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning04.pdf)