

# COMPETENCIAS EMERGENTES DEL DOCENTE ANTE LAS DEMANDAS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*«Teacher's emerging competences as a demand  
of the European Higher Education Area»*

*M.<sup>a</sup> del Carmen Ortega Navas\**

## RESUMEN

El inicio del proceso de Convergencia Europea ha tenido un impacto importante en el desarrollo de las competencias en el marco de la actual Sociedad del Conocimiento. En este contexto la entrada al Espacio Europeo de Educación Superior plantea dilemas para el docente universitario respecto a un nuevo concepto de enseñanza basado en dichas habilidades al que deberá adaptarse y habituarse de tal forma que le permitan dar respuesta a los nuevos retos y exigencias educativas y sociales que se plantean en el siglo XXI. El propósito de este artículo es comenzar comprendiendo qué son las competencias y cómo se clasifican para posteriormente entender cuál es el papel que deberán desempeñar los docentes en la universidad actual. Estudiaremos una de las competencias esenciales en la educación superior en nuestros días, aprender a lo largo de la vida, y terminaremos con una breve reflexión de los cambios en el papel del docente en la educación superior.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias, Docente, Convergencia Europea, Aprendizaje a lo largo de la vida, Sociedad del conocimiento.

---

\* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

### **ABSTRACT**

The beginning of the process of European Convergence has had an important impact in the development of the competences in the context of current knowledge society. In this context the entrance to the European Higher Education Area outlines dilemmas for the university teacher with respect to a new concept of teaching based on these abilities to which should be adapted and to be accustomed in such a way that allow to give answer to the new challenges and educational and social demands that are presented in the 21st century. The purpose of this article is to begin understanding what are the competences and how they are classified for subsequently understand which is the role that the teachers should perform in the current university. We will study one of the essential competences in the higher education in our days, lifelong learning, and will finish with a brief reflection of the changes in the role of the teacher in the higher education.

**KEY WORDS:** Competences, Teacher, European Convergence, Lifelong learning, Knowledge society.

### **INTRODUCCIÓN**

La sociedad actual está en un proceso de readaptación, desde un modelo industrial a una sociedad del conocimiento. Los cambios vertiginosos a los que se encuentra sometida están demandando un cambio urgente de actuación de las universidades, de los docentes y del resto de interlocutores de la comunidad educativa.

De hecho la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio sin precedentes en la universidad española a todos los niveles. Así, la educación superior y, en concreto, el docente deberá jugar un papel esencial en la elevación del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad para dar respuesta a las demandas culturales, económicas, políticas, sociales y tecnológicas de la sociedad del siglo XXI y temas emergentes como la sociedad del conocimiento, la educación a lo largo de la vida, la globalización, el multiculturalismo y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La estrategia del proceso de Convergencia Europea ha tenido un impacto en el desarrollo de las competencias que facultan a las personas para

desenvolverse en una sociedad dinámica, competitiva e innovadora. Las políticas de educación superior deberán encaminarse a ayudar, desarrollar y maximizar el desarrollo personal, profesional y social de las personas, según queda reflejado en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, cómo «los principales vectores de *identificación, pertenencia y promoción social* [...] de tal manera que las personas serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo» (Comisión Europea, 1995:16).

En este contexto de cambios, parece obvio que a la educación superior en el marco de la Convergencia Europea se le planteen una serie de necesidades en su actuación, y una serie de desafíos que son fruto de la fuerte demanda de ampliación y renovación de los conocimientos y de la demanda de la sociedad de profesionales que cuenten con ciertas habilidades técnicas, la capacidad de aprender a saber, aprender a aprender y aprender a trabajar juntos (Delors, 1996).

En la actualidad el perfil del docente esta variando hacia el de un profesional que posee un conjunto de competencias *cognitivas, sociales, emocionales y tecnológicas*, entre otras, que le permita adaptarse a la nueva sociedad en la que se desarrollan actividades cada vez más variadas y diferenciadas.

En las siguientes páginas, nos parece oportuno, sin pretender ser exhaustivos, presentar una aproximación panorámica a las competencias del docente ante las demandas del EEES, centrándonos fundamentalmente en cómo *aprender a lo largo de la vida* es por sí misma una competencia fundamental en cualquier sistema de educación y en particular del caso que nos ocupa, la educación superior.

## **1. ANTECEDENTES TEÓRICOS**

### **1.1 Génesis del Proceso de Convergencia Europea**

El proceso de Bolonia para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se conoce también como proceso de Convergencia Europea. Está organizado conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad

y competitividad hacia la consecución de los objetivos estratégicos de incremento del empleo en la Unión Europea y aumentar, al mismo tiempo, el atractivo, la motivación para estudiantes y profesores del Sistema Europeo de Educación Superior.

Sus antecedentes se remontan a la Magna Charta Universitatum publicada tras la reunión de rectores en Bolonia (1988), a la Convención de Lisboa (1997) y a la Declaración de la Soborna (1998). Posteriormente el 19 de junio de 1999 los responsables ministeriales de Educación Superior de veintinueve países firmaban la denominada declaración de Bolonia que abogaba por la armonización del sistema de educación superior europeo coherente con la filosofía y el espíritu de la Unión Europea, dada la importancia del papel de las Universidades en la creación de la Europa del conocimiento, con el objetivo de crear, en 2010, un escenario unificado de enseñanza que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores de la Unión Europea.

Los objetivos que contempla la declaración de Bolonia son entre otros los siguientes: la adopción de un sistema que facilite la comparación de títulos fácilmente comprensibles y comparables a nivel europeo, la implantación de un sistema universitario basado esencialmente en dos ciclos principales: grado y postgrado, el establecimiento de un sistema de créditos ECTS, la promoción de la movilidad mediante la eliminación de obstáculos para la libre circulación de estudiantes y profesores facilitando el reconocimiento de niveles y calificaciones académicas, la promoción de la calidad, y de la dimensión europea en la Educación Superior. La fecha acordada para alcanzar los objetivos anteriormente mencionados y su total y plena implantación e integración de los sistemas universitarios europeos es el año 2010. Desde 1999 hasta ahora se han celebrado Conferencias Ministeriales bienales que se encargarán de revisar los objetivos estratégicos conseguidos del proceso de Bolonia y de establecer las directrices para el futuro, que han generado los siguientes comunicados: Praga, 19 de mayo de 2001 con el lema *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*, cuyos antecedentes hay que situarlos en la Conferencia de Universidades Europeas en Salamanca en marzo 2001 y la Conferencia de estudiantes de Göteborg en ese mismo año, Berlín, 19 de septiembre de 2003 bajo el título *Realizando el espacio europeo de educación*, Bergen mayo 2005 con el comunicado titulado *El espacio europeo de educación superior-alcanzando las metas*, y el comunicado de Londres, 2007

*Hacia el espacio de educación superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, en la que se verificaron los progresos desde la reunión celebrada en Bergen, 2005 en la que se afirmaron progresos positivos en el área de la educación permanente y Lovaina/ Louvain-la-Neuve, en abril del año 2009 bajo el lema *El proceso de Bolonia 2020- El Espacio de la Educación Superior en la nueva década*.

Cabe destacar que habrá una conferencia extraordinaria, con motivo del aniversario de Bolonia, organizada conjuntamente por Hungría y Austria que se celebrará los próximos 11 y 12 de marzo del 2010 en Budapest y Viena, en la que serán invitados los ministros y representantes de los países que participaron en el proceso de Bolonia para revisar los progresos conseguidos de acuerdo a los objetivos inicialmente planteados en el mismo, Además, la próxima conferencia ministerial será organizada por Bucarest (Rumania) en abril del 2012, y las sucesivas están fijadas para los años 2015, 2018 y 2020.

En este contexto promovido por un grupo de universidades con la colaboración de la Asociación Europea de Universidades y de la Comunidad Europea en el marco del programa Sócrates y coordinado por la Universidad de Groningen (Holanda) y por la Universidad privada católica de Deusto (España) surge el proyecto Tuning (2000) como uno de los proyectos más ambiciosos emprendidos recientemente en Europa, para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga (2003). Con el proyecto Tuning se pretende dar respuesta a la sintonización entre las estructuras educativas europeas con la misión de favorecer «una sociedad económicamente globalizada, altamente competitiva y en acelerado ritmo de cambio exige un entorno educativo diferente» (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003: 72).

Como mencionábamos anteriormente el proyecto Tuning postula un modelo de educación superior en el que el nivel de formación «debe lograrse en términos de competencias y resultados de aprendizaje» (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003: 26). También ha supuesto el empuje definitivo para la adopción de las competencias en educación y su reconocimiento como uno de los indicadores cruciales para alcanzar la transparencia y comparabilidad de las titulaciones.

Por otra parte, en la última Declaración de Lovaina (CEMES, 2009), los ministros de educación de cuarenta y seis países se reúnen para evaluar los

logros alcanzados del Proceso de Bolonia y establecer las prioridades para el EEES de la próxima década (2010-2020). En la citada comunicación se señalan que todos los objetivos fijados por la Declaración de Bolonia no se han alcanzado completamente y que ello conlleva un mayor impulso y compromiso de las políticas desarrolladas más allá de 2010.

A continuación, presentamos una tabla con una relación de documentos claves en el proceso de construcción del EEES.

**TABLA 1. Fechas claves para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior**

	<b>Año</b>	<b>Documento oficial</b>
Bolonia	1988	Magna Charta Universitatum
Lisboa	1997	Convención de Lisboa
Soborna	1998	Declaración de Soborna
Bolonia	1999	I Conferencia Ministerial → Declaración de Bolonia
U. Gronigen/U. Deusto	2000	Proyecto Tuning
Praga	2001	II Conferencia Ministerial → Declaración de Praga
Berlín	2003	III Conferencia Ministerial → Declaración de Berlín
Bergen	2005	IV Conferencia Ministerial → Declaración de Bergen
Londres	2007	V Conferencia Ministerial → Declaración de Londres
Lovania	2009	VI Conferencia Ministerial → Declaración de Lovaina
Bucarest/Viena	2010	Conferencia extraordinaria
Bucarest	2012	Comunicación de Bucarest

Fuente: Elaboración propia a partir de las fuentes consultadas.

En nuestro país las bases legales para la nueva educación superior se han ido gestando a partir de la Constitución española de 1978; art. 149.1.30<sup>a</sup>, la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre (BOE 24 de diciembre), de Universidades, Ley Orgánica de Universidades 4/2007 por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE, 13 de abril, 2007) art. 4.3; 35; 37; 87-89 y los siguientes Reales Decretos:

- RD 1044/2003 de 1 de agosto (BOE 1 de septiembre), por el que se establece el Suplemento Europeo al Título.

- RD 1125/2003 de 5 de septiembre (BOE 18 de septiembre), por el que se establece el sistema europeo de créditos.
- RD 49/2004 de 19 de enero (BOE de 22 de enero), sobre homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.
- RD 285/2004 de 20 de febrero (BOE 4 de marzo), por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios.
- RD 55/2005 de 21 de enero (BOE 25 de enero), por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de Grado.
- RD 56/2005 de 21 de enero (BOE 25 de enero), por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado.
- RD 1393/2007 (BOE 30 de octubre) sobre la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales.

En definitiva, a estas alturas del proceso de Convergencia Europea, nadie duda que el modelo de universidad que promueve el EEES en nuestro país plantea importantes desafíos y comporta cambios en los objetivos y metodologías docentes, la reformulación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y, modificaciones en el propio sistema de evaluación, apostándose en definitiva por un modelo educativo europeo común.

## **2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIAS?**

Existe consenso que las competencias son un tema central que está presente en los debates de índole educativa y como no podría ser de otro modo, también en la educación superior.

Las competencias son un término relativamente nuevo procedente del ámbito del trabajo, del que no hay consenso en cuanto a su definición, al ser un término complejo, polisémico, ambiguo, con diferentes acepciones dependiendo del ámbito donde sea utilizado y de los componentes que la integran. Además es un término en permanente evolución que tiene su origen en

respuesta a los cambios planteados por el siglo XXI, y la globalización económica y cultural.

De hecho, el término competencia se está imponiendo cada día más en las investigaciones realizadas en los ámbitos de la educación y del trabajo. La polisemia de este término y la enorme dificultad ante la tarea de utilizarlo queda patente en la multitud de trabajos que han abordado el tema de las competencias en los últimos años (Mertens, 1996; Lévy-Leboyer, 1997; Guerrero, 1999; Tejada, 1999; Monclús, 2000; entre los más significativos).

Cronológicamente, el concepto de competencia hay que situarla en la década de los años sesenta en Canadá, en las que se hablaba de la necesidad de que en el currículo sea posible evaluar el dominio de una determinada destreza o habilidad. Posteriormente en la década de los años setenta se hace extensivo el uso del concepto de competencias al mundo educativo desde la empresa. McClelland, en los años sesenta, demuestra que la predicción del éxito profesional no es sólo fruto de los expedientes académicos y de los tests de inteligencia, sino que también de otras nuevas variables que es la que denomina precisamente competencias, que hacen referencia a las características de la persona y que les capacitan para desempeñar tareas en el trabajo con un rendimiento eficiente.

Durante la década de los años ochenta, es precisamente, cuando la terminología de competencia se extiende a nociones múltiples y diversas tales como conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes.

En los años noventa se insiste en que las competencias hacen referencia a conocimientos, destrezas, aptitudes, recursos, motivos, etc., que están sujetas a las condiciones del contexto siempre cambiante y de la sociedad de la información en la que las personas se encuentran inmersas.

Las competencias han sido incluso consideradas como un elemento clave para alcanzar la mejora de las personas, del trabajo y de las organizaciones «se dará mucho menos importancia a los puestos de trabajo como elementos esenciales en las organizaciones. Esto quiere decir que se empezará a poner un mayor interés en las competencias de las personas» (HOOGHIEMSTRA, 1994: 14).

Según BUNK (1994: 9) las competencias son un «conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver



problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización del trabajo».

Otras de entre las múltiples definiciones se la debemos a TEJADA (1999: 23) que entiende por competencias «el conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser (conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional».

De acuerdo a JOVER OLMEDA (2003: 28) los docentes, definen las competencias desde su ámbito pedagógico en términos de «logros, indicadores de logros, capacidades y conocimientos; los empresarios, en cambio, las abordan desde el ámbito laboral, en términos de desempeño, productividad, eficiencia y profesionalizada».

En el ámbito Europeo en el Anexo I de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006:10) se define la competencia como la «capacidad demostrada para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales o metodológicas, en situaciones de estudio o de trabajo y en el desarrollo profesional o personal [...]»

En el proyecto Tuning, la descripción de competencias abarca tres ramas: ‘saber y comprender’ (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de saber y comprender), ‘saber actuar’ (aplicación práctica y operativa de los conocimientos a determinadas situaciones), ‘saber ser’ (los valores en tanto que elementos integrales del modo de percibir y vivir con los demás y en un contexto social).

A continuación, tras la aproximación conceptual de las competencias presentamos una clasificación de las competencias, sin pretender ser exhaustivos, con las que deberá contar, mejorar y actualizar el docente en relación a las demandas planteadas con la creación del EESS.

## **2.1 Tipos de Competencias**

La mayoría de autores (Mertens, 1996; Lévy-Leboyer, 1997; Guerrero, 1999; entre otros) coinciden en que en que las competencias se dividen fundamentalmente en dos categorías: competencias básicas o genéricas, y competencias específicas. Las competencias genéricas hacen alusión a las com-

petencias intelectuales, personales, interpersonales, organizacionales, y empresariales. Las competencias específicas, por su parte, se refieren a aquellas que dependerán del puesto ocupado, las funciones desarrolladas, negocio, etc. e incluyen las destrezas y el conocimiento.

Las competencias en el ámbito universitario y en relación con el EEES se clasifican en competencias básicas y competencias específicas. Dicha clasificación es propuesta por el proyecto Tuning (2000) en el que se marcan como objetivos el desarrollo de perfiles profesionales y de los resultados del aprendizaje y de las competencias deseables, en términos de competencias genéricas que incluyen destrezas, conocimientos y contenidos referentes a cada área de estudio.

1. Las *competencias básicas* son las denominadas genéricas o transversales. Están referidas fundamentalmente a la capacidad de aprender a aprender. Este tipo de competencias constituyen una parte fundamental del perfil profesional y formativo de todas o de la mayoría de las titulaciones. Se caracterizan porque son transferibles a diferentes tareas, funciones, y capacitan al estudiante para integrarse con éxito en la vida laboral y social. Se refieren a comportamientos elementales y a las habilidades necesarias para la vida como ciudadanos y para el empleo, tales como la lectoescritura, el cálculo, las TIC, la cultura, el trabajo en equipo, la creatividad, la comunicación, la resolución de problemas, los rasgos de personalidad, los conocimientos adquiridos y los valores. La clasificación de las competencias genéricas a su vez se subdivide desde el proyecto Tuning en:

- a) Instrumentales: destacan habilidades cognoscitivas, lingüísticas, metodológicas de gestión de la información, resolución de problemas, toma de decisiones y tecnológicas.
- b) Interpersonales: habilidades sociales tales como las destrezas sociales, la cooperación y la interacción social, la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en equipo, la habilidad para trabajar en un contexto internacional y la capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas y compromiso ético.
- c) Sistémicas: habilidades que implican la combinación de conocimientos para su aplicación práctica, es decir, ser capaz de trabajar desde una perspectiva general, las habilidades de investigación, la capacidad

de aprendizaje autónomo, la creatividad, la capacidad de iniciativa y espíritu emprendedor, la preocupación por la calidad de vida, la motivación de logro y la adquisición de nuevas competencias instrumentales e interpersonales.

2. Las *competencias específicas* son las vinculadas a la titulación y contemplan contenidos concretos. Estas competencias están relacionadas con la disciplina en la que se encuadra el programa de estudio y se centran en las destrezas, métodos y técnicas relacionadas con cada titulación y con la función productiva.

### **3. LAS COMPETENCIAS DEL DOCENTE EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA**

La integración del sistema universitario español en el espacio EEES supone un cambio de actuación y mentalidad en los responsables y protagonistas de la educación en la universidad. Hoy se habla de competencias como condicionantes en el papel que deben desempeñar los docentes universitarios. De acuerdo con el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES, los objetivos de la enseñanza oficial de grado, con carácter general, deberán proporcionar «una formación basada en la adquisición de competencias genéricas básicas, competencias transversales y las competencias más específicas que permitan a los titulados una mejor integración en el mercado de trabajo [...]» (DE LA CRUZ, 2003: 200).

Actualmente se hace necesario delimitar en primer lugar el perfil del docente universitario, las competencias del docente, de lo que deben, cómo y cuándo lo deben hacer. En consecuencia el docente universitario deberá saber cómo facilitar el aprendizaje de las competencias académicas y profesionales, al ser éstas los núcleos de los contenidos del currículum y de las actividades de aprendizaje.

La delimitación de las competencias y funciones del docente se ha convertido en el eje de numerosos debates educativos y del mundo del trabajo, según hemos constatado, en las fuentes consultadas (Alonso, 1994; Mertens, 1996; Tejada, 1999; Monclús, 2000; Zabalza, 2000; Darling-Hammond y Brandsford, 2005; entre otros).

En el momento actual, sobre todo desde el planteamiento del EEES, el perfil profesional del docente, como eje central del proceso de cambio, ha adquirido un fuerte protagonismo, lo cual implica que el docente se enfrenta a un nuevo modelo educativo y a nuevos desafíos en su profesión. Se pretende un cambio de paradigma a un sistema de enseñanza en el que se enseñe a aprender, lo cual supone dotar al estudiante de «herramientas para aprender» y así el estudiante desarrolle su potencial de aprendizaje. Así, de acuerdo a la Declaración de Lovaina (2009) una prioridad en la futura aplicación de las normas y directrices europeas para garantizar la calidad de la enseñanza es que los docentes, en estrecha colaboración con los estudiantes, y representantes de las empresas sean los responsables de desarrollar resultados de aprendizaje con una perspectiva más globalizadora.

Desde el ámbito europeo, una de las prioridades a corto y medio plazo de la mayoría de los países de la Unión Europea es la de contratar y mantener a los docentes bien cualificados y motivados. También se afirma que una de las preocupaciones para Europa es la mejora de la preparación y el apoyo a los docentes para el desempeño de su profesión en la «*sociedad de conocimiento*».

Además, en el nuevo modelo de educación superior, el docente organiza, orienta y supervisa más personalmente el trabajo de los estudiantes, dando una mayor autonomía e implicación en el aprendizaje al estudiante y usando metodologías más activas como el trabajo en equipo y el mayor uso de las TIC, o lo que es lo mismo, se trata de generar un contexto en el estudiante asuma el rol principal de su propio aprendizaje en cuanto a la adquisición de los conocimientos, capacidades y habilidades que les permitirán desarrollarse en el mundo profesional y en el que la función del docente sea precisamente la de facilitador del proceso.

En este contexto cambiante, del EEES están emergiendo nuevos roles de papel del docente fruto del proceso de Convergencia Europea, tales como tutor, instructor, ejecutor de programas de formación, evaluador, gestor, experto en tecnología, innovador, investigador, etc.

El docente en el contexto del EEES ha de ser experto e investigador en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica docente mediante el conocimiento de técnicas, actitudes reflexivas y toma de decisiones adaptándolas a las tareas y estudiantes concretos (Tejedor, 2001).

En el informe *Programa de mejora e innovación de la docencia* (2004), se considera que el docente universitario en el EEES es un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del proceso de enseñanza- aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje del discente, etc. y que necesitará contar además de competencias pedagógicas y curriculares específicas con la adecuada formación que le permita adquirir unas competencias profesionales básicas más amplias.

De hecho, los docentes ante la construcción del EEES se encuentran con el reto de preparar a las nuevas generaciones para que sean capaces de utilizar, seleccionar el conocimiento, de aprender en diferentes contextos y a lo largo de la vida para que puedan adaptar los aprendizajes a los diferentes contextos y nuevas situaciones.

Por otra parte, el papel que deberá realizar todo docente, en el proceso de Convergencia Europea, consiste en crear y facilitar situaciones de aprendizaje fundamentalmente, es decir, seguirá desempeñando su misión de lograr una educación de calidad que sirva para que los estudiantes sean más competentes en su vida personal, profesional y social. Según PÉREZ CABANI (2007:128) la cesión de la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos, «debe ser un proceso gradual y progresivo, que permita ir aprendiendo procedimientos y estrategias para la toma de la decisión autónoma [...]. Su implementación deberá ser progresiva y llevada a cabo en contextos variados».

Además el docente deberá facilitar, como decíamos anteriormente, el proceso de aprendizaje de las personas de manera que éstas sean capaces de construir su propio conocimiento, participar activamente en la sociedad del futuro con un pensamiento constructivo, creativo, crítico, dando así lugar a un aprendizaje de calidad, que es el que dará sentido realmente al aprender en la sociedad actual.

Por otra parte, Zabalza (2003) alude a diez competencias del docente universitario: seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, diseñar metodología y organizar actividades, comunicarse con sus alumnos, evaluar, autorizar, manejar las TIC, identificarse con la institución y trabajar en equipo y reflexionar e investigar sobre la enseñanza.

La formación en competencias según HERNÁNDEZ PINA, et al. (2005: 51-52) en el contexto de la educación superior se caracterizan porque «toma sentido y justifica una necesidad, se convierte en una de las misiones por excelencia, [...], plantea un nuevo desafío para los profesionales de la enseñanza y el aprendizaje, supone un reto para la comunidad universitaria en su conjunto, [...]».

Por otra parte, cabe destacar que las competencias con las que deberá contar el docente y que más se repiten en la bibliografía en el contexto de la educación superior en su afán de mejora y aumento de la calidad de la educación para responder, así, oportunamente a las exigencias de nuestra sociedad del siglo XXI y dar respuesta a algunos de los objetivos establecidos por las agendas políticas-educativas de los Estados miembros de la Comunidad Europea en el actual Proceso de Convergencia Europea hasta el año 2010, son entre otras las siguientes:

1. Competencias cognitivas: propias del docente en una determinada asignatura, lo cual implica un conocimiento amplio a nivel disciplinar y pedagógico. Además implica conocer y comprender las distintas formas en que un estudiante aprende, conocer metodologías flexibles y sistemas de evaluación adecuados para dar respuestas a los nuevos retos mediante la adecuada toma de decisiones relativas a la optimización formativa y realizar propuestas y el desarrollo de la calidad de la formación.
2. Competencias metacognitivas: relacionadas con la capacidad crítica, autocrítica y reflexiva del docente con el objetivo de que éste sea capaz de revisar su actuación docente y mejorarla de forma sistemática, así como la capacidad de reacción ante situaciones conflictivas, novedosas o imprevistas, la creatividad y la innovación didáctica y la toma de decisiones mediante la previa identificación del problema, recopilación de toda la información y propuesta de soluciones.
3. Competencias culturales y contextuales: relativas al conocimiento del entorno y de la organización como un proceso de permanente cambio y mejora, lo cual le va a facilitar al docente la identificación y formulación de objetivos estratégicos y operativos, así como, reconocer los rasgos de la cultura.

4. Competencias comunicativas: vinculadas a la capacidad de usar diferentes registros en el lenguaje científico a nivel verbal y no verbal que le permitan transmitir al docente experiencias y provocar aprendizaje, saber escuchar, planear las investigaciones y perfeccionar el lenguaje escrito.
5. Competencias sociales: relacionadas con acciones de relación social y colaboración con otras personas, la empatía, el trabajo en equipo y el liderazgo que favorezcan el aprendizaje del estudiante.
6. Competencias de gestión: vinculadas a la gestión, organización y planificación eficiente de la enseñanza y de sus recursos en diferentes contextos. Este tipo de competencias resultan esenciales para que el docente pueda participar en la planificación y desarrollo de objetivos, características, metodología y recursos disponibles.
7. Competencias tecnológicas: relacionadas con el aprendizaje, investigación y uso de las posibilidades que las TIC brindan a la labor profesional del docente para el desarrollo de procesos de búsqueda, selección y síntesis de la formación.
8. Competencias de investigación: vinculadas a la búsqueda de nuevas metodologías, información y recursos para la formación. Este tipo de competencias le van a capacitar al docente a enseñar al estudiante como localizar la información y hacer un uso eficaz de la misma, así como para desarrollar actitudes críticas de búsqueda de nuevas actuaciones, recopilar, analizar y valorizar datos referidos a la formación y enseñar a buscar la información y hacer un uso más eficaz de la misma.

Otras de las competencias que los docentes necesitan conocer, actualizar y mejorar que más se repiten en la literatura sobre la temática que nos ocupa son las siguientes: capacidades de apertura al cambio, capacidad de flexibilidad, capacidad de adaptaciones a las situaciones imprevistas, capacidad de iniciativa, toma de decisiones y responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de autoperfeccionamiento, capacidad comunicativa, capacidad creativa y capacidad de educación para el desarrollo de hábitos saludables.

A continuación nos centraremos en el estudio de una de las competencias que entendemos que es fundamental y prioritaria dada la importancia que tiene en el ejercicio de la labor profesional del docente universitario, cómo es la

de fomentar y propiciar el fenómeno creciente de la educación permanente para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.

#### **4. APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA: COMPETENCIA ESENCIAL ANTE LAS DEMANDAS DEL EEES**

Partimos del supuesto que en la sociedad actual la educación es una de las cuestiones fundamentales que se constituye como una exigencia constante a lo largo de toda la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida ha sido definido como «toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social relacionada con el empleo» (Comisión Europea, 2001: 36).

En el Consejo Europeo de Lisboa (2000) se confirmó que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea de Empleo.

La Declaración de Praga (2001) reafirma el compromiso de la Declaración de Bolonia e introduce entre los elementos nuevos precisamente la educación y formación a lo largo de la vida, de manera que el aprendizaje a lo largo de la vida sea necesario para encarar los desafíos de la competitividad, la cohesión social y el uso de las TIC en una sociedad y economía basadas en el conocimiento. En noviembre de ese mismo año la Comisión Europea desarrolla la propuesta de establecer un Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente (a lo largo de toda la vida).

Así, en la resolución del Consejo de Europa sobre la educación permanente del 27 de junio de 2002 se afirma que la educación permanente comprende el aprendizaje desde la etapa de preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo el aprendizaje formal, no formal e informal con el afán de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes desde una perspectiva personal, social, cívica y laboral.

Como hemos mencionado con anterioridad, el EEES ha ido consolidándose desde los comunicados de la Sorbona (1998) y de Bolonia (1999), en los que los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de



la Unión a desarrollar e implantar en sus países nuevas actuaciones. Una de estas líneas de actuación queda reflejada en el Comunicado de Praga (2001) que hace referencia a la necesidad de asumir el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para el logro de una mayor competitividad europea que potencie, como señalábamos con anterioridad, una mejora en la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Desde entonces, ha habido cada vez más conciencia de la necesidad de integrar el aprendizaje permanente dentro de la educación superior, si queremos afrontar los retos del futuro. Así, el Parlamento Europeo creó el programa de Aprendizaje Permanente, y en la reunión de Ministros de Educación de 2007 en Londres se publicó la «Carta de las Universidades Europeas para el Aprendizaje Permanente».

En abril de 2008 el Consejo Europeo y el Parlamento europeo aprobaron el denominado *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* (EQF-MEC), con fecha límite del 2010 para que los países realicen los ajustes entre sus sistemas de cualificaciones y el EQF, y el 2012 como fecha de aplicación completa. El EQF es una herramienta para fomentar el llamado *aprendizaje permanente*. Los resultados de aprendizaje se definen como «expresiones de lo que una persona en proceso de aprendizaje sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje» y se clasifican en tres categorías: conocimientos, destrezas y competencias.

Un paso importante hacia la implantación del aprendizaje permanente de acuerdo con la Declaración de Lovaina (2009) es el desarrollo de marcos nacionales de cualificación y se señala cómo las prioridades de la educación en la próxima década son precisamente el aprendizaje permanente, el acceso equitativo y la culminación equitativa de los estudios, la empleabilidad, el aprendizaje basado en el estudiante, la investigación y la innovación.

La estrategia de la formación a lo largo de la vida quedaba ya patente en el Informe Delors (1996). Por ello, la educación *a lo largo de la vida* representa la *clave* para entrar en el siglo XXI y es «el requisito fundamental para un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos del ser humano que supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo» (DELORS, 1996: 112).

Es evidente que en nuestros días la educación permanente se ha convertido en una pieza clave de la economía basada en el conocimiento y la in-

formación. La necesidad de tener que formarse a lo largo de toda la vida se impone cada vez más, fruto de que algunos acontecimientos contribuyen a que los conocimientos queden rápidamente desfasados, tales como, la rápida evolución de los conocimientos, de la información, de la ciencia y de la tecnología.

Otro hito significativo es la publicación del Libro Blanco sobre la Educación y la formación, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, por la Comisión de las Comunidades Europeas, (Bruselas 1996) que señala que con la aparición de la sociedad de la información «cada ciudadano debe renovar permanentemente sus competencias y adquirir nuevas cualificaciones, desde la más tierna infancia a la edad adulta».

## 5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El proceso de Bolonia ha desempeñado un papel esencial en la competitividad y atractivo del EEES. De hecho, la estrategia del proceso de Convergencia Europea debe de fijarse en una formación basada en competencias. Ya no se trata de que el docente practique la mera transmisión de conocimientos, sino que, precisamos otro tipo de docente que se adapte a la universidad española a los nuevos tiempos y a la nueva realidad cultural, socioeconómica y tecnológica a través de la educación a lo largo de toda la vida.

El papel del docente universitario consistirá básicamente en crear y facilitar situaciones de aprendizaje que faciliten el desarrollo personal y contribuyan a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. Ahora se requiere, más bien, un gestor de conocimiento, un profesional capaz de generar situaciones que alienten el diálogo razonado y la creatividad. Enseñar no consiste tanto en que el profesor hable como que escuche. El docente se convierte, así, en un acompañante, un consejero, un orientador y un motivador en el proceso de aprendizaje que ayuda al estudiante a alcanzar ciertas competencias.

No queremos concluir sin reiterar una vez más que la competencia *aprender a lo largo de la vida* es hoy más que nunca una competencia clave para el progreso y bienestar personal, social y profesional de las personas.

Europa necesita imperativamente para convertirse en la economía y la sociedad del conocimiento competitiva y dinámica que tiene la ambición de ser, un sistema universitario de primer rango, contar con universidades reconocidas mundialmente como las mejores en los distintos campos de actividad que desarrollan.

De hecho, será necesario que la universidad y el docente universitario se adecue a un modelo de enseñanza basado en competencias y habilidades que demanda el mercado de trabajo, o lo que es lo mismo, un nuevo enfoque basado en la educación a lo largo de la vida, en consonancia con las nuevas demandas sociales y productivas del mercado laboral teniendo en cuenta las tendencias actuales de globalización, diversificación y multiculturalismo.

Tampoco queremos finalizar sin reiterar una vez más que los cambios sociales, económicos, educativos de la actual sociedad del siglo XXI han conducido a una remodelación de la figura del docente, de su papel y en consecuencia de sus competencias, motivados por la necesidad creciente de que Europa inmersa en una nueva economía basada en el conocimiento y que modifique los sistemas educativos para lograr más y mejores empleos que se traduzcan en una mayor cohesión social, bienestar de las personas a todos los niveles y reducción, en definitiva, de la exclusión social.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ALONSO, M. L. (1994): Aproximación al perfil teórico de los profesionales de la formación en la empresa, *Revista de Ciencias de la Educación*, 158, pp. 205-215.
- BENITO, A. y CRUZ, A. (2005) (Coords.): *Nuevas claves para la docencia universitaria* (Madrid, Narcea).
- BUNK, G. P. (1994): La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, pp. 8-14.
- CEMES (CONFERENCIA EUROPEA DE MINISTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR) (2009): *Declaración de Lovaina. El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Lovaina el 29 de abril de 2009.

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995): *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): Comunicación de la Comisión, COM (2001) 678 final: *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- 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. 2006/0163 (COD) (Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- DARLING-HAMMOND, L y BRANSFORD, J. (Eds.). (2005): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (New Jersey, Jossey-Bass/Wiley).
- DE LA CRUZ, M. A. (2003): El proceso de Convergencia Europea: Ocasión de Modernizar la Universidad, *Aula abierta*, 62, pp. 191-216.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Madrid, Santillana).
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2004): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento* (Barcelona, Paidós).
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2006): La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial, *Revista de Educación*, 340, pp. 19-40.
- FERNÁNDEZ, A. (2003): Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias, *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- GUERRERO, A. (1999): El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10, 1, pp. 335-360.
- HERNÁNDEZ PINA, F.; MARTÍNEZ CLARES, P.; DA FONSECA, P.; RUBIO ESPÍN, M. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior* (Madrid, La Muralla).

- HOOGHIEMSTRA, T. (1994): Gestión integrada de recursos humanos, en M. MITRANI *et al.*, (Eds.), *Las competencias*, pp. 13-42 (Barcelona, Planeta Agostini).
- ICE-Universidad de Zaragoza (2004): *Programa de mejora e innovación de la docencia en el marco de la convergencia al EEES*. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica- Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza.
- JOVER OLMEDA, G *et. al.* (2005): El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea, en V. ESTEBAN CHAPAPRÍA, (Ed.), *El Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 27-94 (Valencia: Universidad Politécnica de Valencia).
- LÉVY-LEVOYER, C. (1997): *La gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* (Barcelona, Ediciones Gestión 2000).
- MARTÍNEZ MUT, B., FERNÁNDEZ MARCH, A., GROS, B. y ROMAÑA BLAY, T. (2005): El cambio de cultura docente en la universidad ante el espacio europeo de educación superior, en V. ESTEBAN CHAPAPRÍA (Ed.), *El espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 95-163 (Valencia: Universidad Politécnica de Valencia).
- MERTENS, L. (1996): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelo* (Montevideo: Cinterfor / OIT).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Documento-Marco (Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- MONCLÚS, A. (2000): La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional, en MONCLÚS, A. (Coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*, pp. 3-25. (Granada, Comáres).
- PÉREZ CABANI (2007): *Aprender a aprender en la Universidad del siglo XXI, en la Educación Superior hacia la Convergencia Europea*, (Arrasate-Mondragon).
- SANTOS REGO, M. A. (2005): La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión, *Revista Española de Pedagogía*, 230, año LXIII, enero-abril, pp. 5- 16.
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria* (Barcelona, CEAC).
- TEICHER, U. (2006): El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidad de un proceso de deseable de convergencia, *Revista española de educación comparada*, 12, pp. 37-80.

- TEICHER, U. (2007) : *Higher Education and the European Labour Market*. Bologna Handbook.
- TEJADA, J. (1999): Acerca de las competencias profesionales, *Herramientas*, 56, pp. 20-30.
- TEJEDOR, F. J. (2001): La complejidad universitaria del rendimiento y la satisfacción, en L. M. VILLAR, (Dir.). *La universidad. Evaluación educativa e innovación curricular* (Sevilla, ICE- Universidad de Sevilla).
- TUNING (2003): *Tuning Educational structures in Europe* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- VALCARCEL, M. (2005) (Coord.): *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe investigación. Proyecto A2003-0040.
- ZABALZA, M. A. (2000): Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida), en A. MONCLÚS, (Coord.). *Formación y empleo: Enseñanzas y competencias*, pp. 165-199 (Granada, Comáres).
- ZABALZA, M.A. (2003) : *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (Madrid, Narcea).

## **PROFESIOGRAFÍA**

### **M.<sup>a</sup> del Carmen Ortega Navas**

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Premio Extraordinario de Doctorado de la UNED. Actualmente es profesora en el Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED.

Su tarea científica, ha dado lugar a artículos y libros, centrados en el campo de la Formación de Formadores, la Educación Permanente y la Formación en promoción y Educación para la Salud. Entre sus últimas publicaciones cabe destacar: (2009a) *Desarrollo de competencias y acreditación*, en E. López-Barajas Zayas (coord.): *El paradigma de la educación continua: reto del siglo XXI* (Madrid, Narcea), (2009b) *Nuevos contextos formativos para el desarrollo de la educación permanente (coautora)*, en E. López-Barajas

Zayas (coord.): El paradigma de la educación continua: reto del siglo XXI (Madrid, Narcea) y (2009c): *La educación emocional: un factor determinante de la salud*, en R. Perea Quesada (coord.) Promoción y educación para la salud. Tendencias innovadoras (Madrid, Díaz de Santos).

Es miembro del grupo de investigación consolidado de la UNED denominado *Educación interdisciplinar para la formación de los ciudadanos* y de otro de Redes de Innovación docente denominado *Metodologías innovadoras en Educación Permanente para la Convergencia Europea* (MIEPCE) de la UNED. También es profesora y secretaria académica del Máster Formación de Formadores virtual y modular soportado sobre la WebCT de la UNED.

**Datos de contacto:** Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Edificio de Humanidades. Facultad de Educación. Despacho 209. Paseo de Senda del Rey, nº 7. 28040 Madrid. Tfno: 00 (34) 91-398-8873. e-mail: [cortega@edu.uned.es](mailto:cortega@edu.uned.es)

**Fecha de recepción:** 28 de diciembre 2009

**Fecha de revisión:** 15 de enero de 2010

**Fecha de aceptación:** 25 de enero de 201