

Qué hace competente a un profesional

¿Qué significa ser un buen profesional?, ¿qué necesita para realizar su trabajo de forma competente? Desde hace unos años, con la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), estas cuestiones han irrumpido con mucha fuerza en el ámbito universitario. Sin embargo, y a pesar de la presencia de las competencias en documentos y planes de estudio, podemos decir que todavía el modelo de competencias no está arraigado en la práctica docente e incluso está discutido en algunos foros universitarios. El propósito de este capítulo es mostrar las diferentes aproximaciones al concepto de competencias y los diferentes modelos que han tratado de explicar cómo se construye la competencia profesional, para abordar a partir de ahí las diferentes propuestas que han influido en el diseño de los nuevos planes de estudio universitarios en nuestro País.

Buscando una definición de competencia

El término *competencias* se puede abordar desde diferentes perspectivas que se reflejan en las múltiples definiciones relacionadas con este término que aparecen en la literatura. Este hecho ha llevado a algunos autores (Le Deist y Winterton, 2005) a considerarlo un concepto borroso al que es muy difícil identificar con una sola teoría explicativa o llegar a una definición que sintetice las diferentes perspectivas desde las que se puede considerar su significado.

Short (1984), ya a principios de los ochenta, hizo un intento por sintetizar las diferentes concepciones acerca de las competencias. En concreto, planteó cuatro perspectivas que se pueden adoptar a la hora de definir las.

- La **de comportamiento o desempeño**. Se trata de demostrar que se es capaz de realizar un comportamiento concreto, lo que resulta muy limitado y restringido.
- La de **conocimientos y habilidades**. Es una visión más comprensiva, porque hace mención a conocimientos y habilidades teniendo en cuenta los objetivos y resultados que se persiguen.

- La de *juicio sobre el grado o nivel* suficiente para una determinada actividad o categoría de tareas. En este sentido se trata no sólo de un desempeño concreto sino de saber por qué y en base a qué actuamos de esa manera. Tiene que ver con el propósito y la intención que nos hace actualizar un determinado conocimiento o habilidad para realizar ese desempeño exitoso.
- La de *cualidades de la persona o estados del ser*. En esta forma se hace una interrelación entre todas las dimensiones de la actividad, conductas, desempeños, conocimientos, habilidades, niveles de suficiencia, pero también intenciones, motivos o actitudes.

Para entender esta pluralidad de perspectivas hay que mirar hacia las modificaciones estructurales, tecnológicas y económicas que han surgido a finales del siglo XX, y que han generado cambios muy importantes en el ámbito laboral. En la década de los setenta se hablaba de capacidades para realizar actividades vinculadas a una profesión. Desde esta perspectiva lo que se prima son las tareas y las prescripciones e instrucciones para realizarlas adecuadamente. Supone una visión segmentada donde no se tiene en cuenta la interrelación entre las diferentes tareas.

En los ochenta se comienza a hablar de cualificaciones para ejercer una amplia gama de actividades que incluyen conocimientos y destrezas. Ahora se da importancia a la capacidad para adaptarse a los cambios y poder realizar muchas actividades diferentes. Desde esta perspectiva, y a mediados de esta misma década, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) habla de «*capacidad efectiva para llevar de forma exitosa una ocupación laboral plenamente identificada*», para evolucionar a finales de los noventa hacia una visión más adaptada a los nuevos retos sociales y hablar de una «*construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también y en gran medida, mediante el aprendizaje en situaciones concretas*» (tomado de Jaulín, 2007, p. 19).

En los noventa se inicia un replanteamiento de los perfiles profesionales, comenzando a definirlos por competencias que, como hemos visto en las diferentes formas de definirlos, presentan múltiples enfoques. En la siguiente figura reflejamos sintéticamente esta evolución histórica.

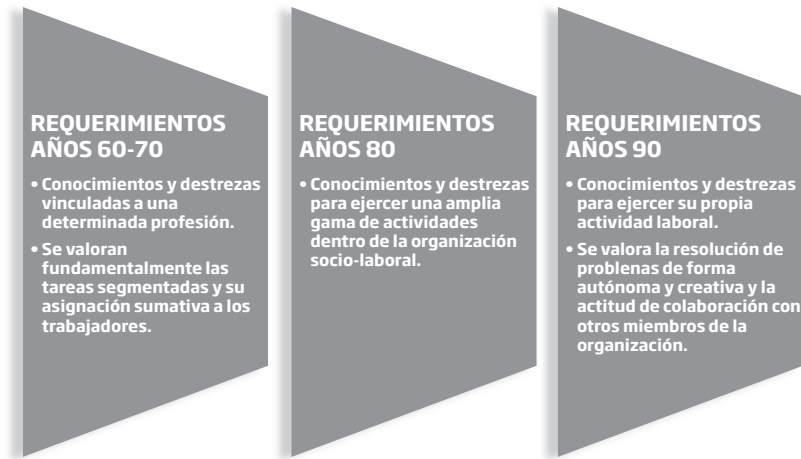


FIGURA 1.1 Cambios en las exigencias profesionales (adaptada de Echevarría, 2005)

Diferentes formas de ser competente. Hacia una perspectiva holística

El enfoque basado en competencias, que, como acabamos de ver, comenzó en la década de los noventa, contempla tres grandes modelos (Gonzi y Athanasou, 1996): el de los atributos personales, el del desempeño de tareas y el modelo holístico (figura 1.2). Los tres son complementarios y en cierta forma inclusivos.

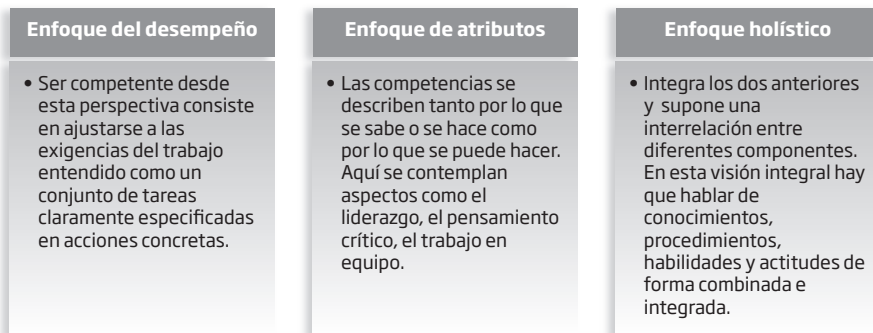


FIGURA 1.2 Enfoques para entender las competencias (Gonzi y Athanasou, 1996)

De entre todos, el que nos interesa es el enfoque holístico, ya que otorga un nuevo significado a las competencias a partir de la interrelación de todos los elementos presentes en los otros dos enfoques. Vamos ahora a profundizar un poco más en este modelo, señalando algunas de sus características.

Las competencias integran e interrelacionan un conjunto de conocimientos, procedimientos, capacidades y actitudes. La persona competente es aquella que sabe hacer, sabe estar y sabe ser. Esto supone, como nos dice Tejada (2005), que cuando hablamos de competencia profesional estamos hablando de contar con un equipamiento profesional o recursos necesarios para desarrollar las tareas profesionales. Desde este planteamiento ser un profesional competente es algo más que poseer competencias, ya que no se puede equiparar la competencia con el desempeño. Aunque la presencia de un nivel alto de competencia es imprescindible para la ejecución, no *garantiza* que esta ejecución sea adecuada. Para muchos autores (Matthews et al., 2000; Roe, 1999,) hay diversos factores que influyen en una buena ejecución. Los hay de carácter personal como la motivación, el estado energético y el nivel de vitalidad, o de carácter situacional como las condiciones técnicas, o disponibilidad de instrumentos y recursos, además de las condiciones sociales tales como apoyo social, liderazgo y capacidad de gestión.

Contemplar estos elementos en la competencia profesional, pone en primer plano un tema controvertido, como es la incorporación de la actitud como atributo de la competencia. Algunos autores consideran que las actitudes hay que colocarlas en otro lugar diferente. Spencer y Spencer (1993) señala, con la metáfora del iceberg, que los conocimientos y habilidades serían la punta que todos podemos observar, lo que facilita su entrenamiento, mientras que las actitudes relacionadas con la motivación, las creencias o los valores, están ocultas y por lo tanto son más difíciles de desarrollar. Estas ideas las han seguido algunos otros autores como Parry (1996), distinguiendo entre competencias «hard», relacionadas con los conocimientos y habilidades para realizar un trabajo, con las competencias «soft», referidas a los rasgos de personalidad, valores, estilos, etc.

A pesar de la dificultad de contemplar y evaluar los aspectos personales, nadie niega su importancia. Lo que nos conduce a pensar que podemos ser competentes para ejecutar una determinada función pero no realizarla correctamente porque no estamos motivados o estamos cansados o porque el contexto no ofrece buenas condiciones o no existe un liderazgo claro.

Las competencias están relacionadas con un contexto que demanda y obliga a movilizarlas. Desde esta perspectiva no podemos entender las competencias sin tener en cuenta el contexto particular donde se ponen en «acción», ni separarlas de las condiciones específicas en las que se evidencian. Para llegar a ser competente tenemos que movilizar todos los recursos y capacidades que tenemos y esto sólo podemos hacerlo cuando las ponemos en práctica en un contexto concreto (Tejada, 2000-2003). Ello pone el foco de atención en el análisis de problemas en un contexto particular y en la movilización de todos los recursos para resolverlos. Tener en cuenta el contexto supone aceptar que las competencias responden a situaciones o problemas complejos que ocurren en un entorno concreto definido con criterios socialmente establecidos. Esto significa que un comportamiento competente en un contexto puede no serlo en otro.

La competencia no se puede desarrollar sin la experiencia. Esta idea supone que no es suficiente con los procesos de capacitación que se obtienen a través de la enseñanza formal.

Si queremos responder a la pregunta ¿cómo se consigue ser competente?, un aspecto que parece claro, y en el que existe un gran consenso, es la necesidad de que la formación se apoye en la experiencia. Hablar de experiencia es otorgar a la adquisición de competencias un carácter dinámico (Tejada, 2005), convirtiéndolo en un proceso que tiene lugar a través del contacto que una persona a lo largo de su vida tiene con diferentes entornos profesionales.

Todos estos elementos ofrecen una visión de las competencias alejadas de planteamientos que las reducen a habilidades específicas aprendidas por adiestramiento o instrucción. Esta visión conductista y conductual deja fuera toda la complejidad que lleva el comportamiento profesional, que no sólo es la aplicación de una serie de habilidades sino la combinación de varias capacidades como la de comprensión, toma de decisiones, juicio, pensamiento creativo, etc. Esto significa que ser competente no se reduce a comportamientos previsibles en situaciones previsibles, sino que necesitamos poseer capacidades de adaptación a nuevas situaciones o capacidad para ser creativos e innovadores ante contextos profesionales emergentes (Kirschner et al., 1997).

Asumir esta visión compleja de la competencia, entendiéndola unida a la capacidad de tomar decisiones adecuadas y eficaces en situaciones concretas, nos aleja de una visión que ha estado unida a la preparación profesional centrada en la eficiencia y en la eficacia. En esta concepción reduccionista, pero de gran calado en algunos contextos de formación profesional (Mansfield, 2004), estaríamos hablando de aplicaciones de reglas y procedimientos referidos a tareas rutinarias que se desarrollan en los entornos laborales de una determinada profesión. Sin embargo, desde una perspectiva holística e integral, las competencias tienen que ver con los retos cada vez más complejos que las personas tenemos que asumir en los múltiples contextos donde nos movemos, entornos cambiantes que exigen respuestas creativas, flexibles, polivalentes y adaptadas a la gran versatilidad que imponen los cambios socioeconómicos. Un ejemplo son los cambios que, ya en 1995, anunciaba un informe de la Comunidad Europa refiriéndose al auge de las tecnologías que aumentarían el acceso a la información y al conocimiento y transformarían los sistemas de trabajo.

Teniendo en cuenta todo lo que hemos visto hasta aquí, podemos hacer un esfuerzo de síntesis, ayudándonos del realizado por otros autores (Batista et al., 2007; Harzallan et al., 2002; Villar y Poblete, 2004), y enumerar las características más relevantes que definen las competencias profesionales desde un enfoque holístico de competencia.

- Se distingue entre competencia requerida por el sistema y la que la persona adquiere o suministra en el desempeño.
- Se relaciona siempre con un contexto dado, que incluye tanto aspectos físicos como inmateriales.
- Está relacionada con la ejecución exitosa de una actividad en un contexto y situación concretos. Aparece íntimamente asociada al contexto laboral, ya que se pone de manifiesto cuando se lleva a cabo un trabajo o actividad.

- Posee un carácter interactivo entre las capacidades y potencialidades de la persona y la resolución satisfactoria de una determinada tarea.
- Los conocimientos y habilidades están presentes como un elemento relevante, aunque no único. Los aspectos personales como las actitudes o los valores se consideran importantes, aunque su grado de relevancia o posición en el sistema de atribuciones no está consensuado.

Las competencias de acción profesional. Un modelo integrado

Desde una perspectiva holística y contemplando todos los elementos que la explican, desarrollados en apartados anteriores, proponemos una definición de las competencias profesionales, denominadas por algunos autores «*Competencias de Acción Profesional*» (CAP) (Echevarría, 2005), como aquellas que se caracterizan *por saber actuar* -no sólo por el cúmulo de conocimientos –*por estar contextualizada*– exigencias, restricciones y recursos del entorno concreto –*por ser un saber actuar* validado– demostrado en la acción y comprobado por otros –*y con vistas a una finalidad*– con un sentido para la persona (LeBoterf, 2001).

Se trata de una visión integradora porque, como hemos visto, contempla los elementos incluidos en el enfoque holístico, lo que implica ir más allá de los componentes técnicos, para considerar conjuntamente conocimientos, habilidades o actitudes y aspectos participativos y personales. Esta forma de entender la competencia profesional engloba cuatro componentes:

- **Componente técnico.** Se define por conocimientos especializados y relacionados con el ámbito profesional que permitirán dominar las tareas propias de la profesión
- **Componente metodológico.** Se define por los procedimientos, y se relaciona con aplicar conocimientos en situaciones concretas y en tareas pertinentes al ámbito laboral, de forma autónoma e innovadora.
- **Componente participativo.** En este caso, el componente se refiere a las habilidades interpersonales que permiten la colaboración, la cooperación y desarrollar un comportamiento orientado al grupo.
- **Componente personal.** Finalmente están aquellas capacidades relacionadas con asumir y actuar respetando las propias convicciones, aceptar responsabilidades y tomar decisiones de forma responsable.

Estos componentes se interrelacionan con cuatro dimensiones: saber, saber hacer, saber estar y saber ser (Bunk, 1994).

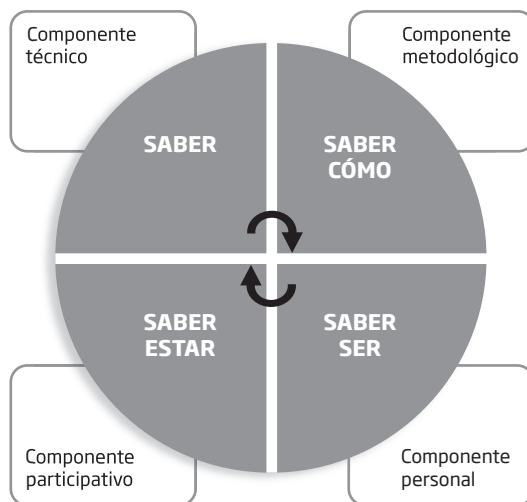


FIGURA 1.3 Componentes de la competencia profesional

Contemplando la relación entre los componentes y las dimensiones podemos decir, citando a Martínez y Echevarría (2009), que *«para un desempeño eficiente de una profesión, es necesario saber los conocimientos requeridos por la misma. A su vez, un ejercicio eficaz de éstos requiere saber hacer. Pero, para ser funcionales en un mundo cambiante, es preciso saber estar y más aún saber ser»*.

La formación de profesionales en la Universidad

En la última década, la reforma motivada por la convergencia europea ha introducido en la universidad el concepto de competencia, convirtiéndose en el eje fundamental del diseño de los nuevos planes de estudio. En las diferentes conferencias de expertos europeos y en los documentos generados a partir de ellas, la universidad aparece como un elemento importante para lograr que los ciudadanos desarrollen las competencias necesarias para adaptarse a las exigencias sociales. A finales de los noventa, en 1998, la conferencia mundial de educación superior organizada por la UNESCO estableció que en un contexto socioeconómico cambiante y cada vez más complejo basado en el conocimiento, sus aplicaciones y el tratamiento de la información, la universidad debía reforzar los vínculos con el entorno laboral potenciando las siguientes líneas de trabajo:

- Combinar estudio y trabajo.
- Implicar a personal del mundo laboral en la universidad y establecer vínculos entre los profesores y los profesionales.

- Adaptar los planes de estudio a las prácticas profesionales, integrando la teoría y la formación para el trabajo.

Para lograr este objetivo, el modelo de competencias parecía el más adecuado y por ello se sitúa en la base del proceso de convergencia al EEES iniciado a principios de esta década en las universidades europeas y españolas.

El modelo de competencias universitario

Uno de los aspectos más novedosos y que ha levantado más polémica en el ámbito académico es la demanda que, desde el espíritu de la convergencia europea, se le hace a la universidad para que mejore la formación de los alumnos en una doble vertiente: la profesional y la ciudadana. Formar para la ciudadanía y *preparar profesionales capaces de afrontar las demandas futuras del ámbito laboral* son, en este sentido, los retos principales que la sociedad del siglo XXI propone al sistema universitario (Bricall y Brunner, 2000)

El requerimiento dirigido a la universidad para que contribuya al avance en la formación profesionalizante, se justifica por diferentes datos. Por un lado, la perspectiva socioeconómica que supone la creencia de que la empleabilidad es un índice importante para la prosperidad de un país y uno de los principales objetivos de la reforma del EEES. Por otra parte, diferentes fuentes revelan la insatisfacción de los empleadores respecto al nivel de los titulados, como se demuestra en un informe de la ANECA (2005) donde les otorgaban un 5,5 sobre 10. En el contexto europeo estudios de la OCDE revelan los mismos datos. Los empleadores, aun reconociendo los conocimientos y preparación de los universitarios, manifiestan una pobre valoración cuando se trata de habilidades y predisposición hacia la creatividad, adaptabilidad y flexibilidad.

Partiendo de esta realidad e intentando darle respuesta, en 1998 se inició en el ámbito universitario un proceso de cambio. Esta intención quedó refrendada por la declaración de la Sorbona y aprobada por todos los estados miembros de la declaración de Bolonia en 1999. Los acuerdos que se han ido tomando desde los inicios en Praga (2001); Salamanca, (2001) y Berlín, (2003), han tenido dos objetivos. Por un lado, armonizar los diferentes programas de las universidades europeas con el fin de que sus sistemas puedan ser compatibles y comparables y, por otro, responder mejor a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento del siglo XXI.

Estas demandas las podemos agrupar en tres puntos:

Respecto a la misión de la universidad. Hasta ahora el objeto de la universidad era generar nuevos saberes y transmitirlos a las jóvenes generaciones. Los cambios producidos en la sociedad hacen que algunos piensen (Escotet, 2004) que este objetivo no es suficiente. El paso de una estructura industrial a una basada en el conocimiento y la tecnología demanda una transformación en el currículum universitario que no puede seguir tan centrado en los conocimientos como algo acabado e inmutable. Por el contrario, debe centrarse más en las

capacidades de las personas para adaptarse a la nueva sociedad como ciudadanos y profesionales críticos y eficaces.

Respecto a su relación con la sociedad. Este doble proceso de adaptación nos lleva a otro de los ejes que está detrás de esta reforma. Nos referimos a la necesidad de un mayor acercamiento entre la academia y la sociedad. La universidad debe valorar qué necesita la persona en formación para ser un ciudadano de pleno derecho capaz de contribuir al cambio y la transformación social. Valorar estas necesidades nos obliga a mirar hacia otro lado. Ya no basta con fijarnos en los contenidos que hay que enseñar sino, sobre todo, tendremos que centrarnos en la persona que aprende y en cómo ayudarla a alcanzar las competencias necesarias para formar parte de una ciudadanía responsable.

Respecto a la formación profesional. Muy unido al anterior está el tercer eje al que queremos referirnos y que se centra en el desarrollo de una formación que contribuya a una mejor cualificación profesional como motor de cambio. Lo que quiere decir que la universidad tiene que formar a sus estudiantes para un mejor desenvolvimiento profesional. En esta línea es interesante que nos paremos en un estudio, que aunque ya antiguo, resulta sugerente para valorar la distancia entre las demandas de la sociedad (y los mercados) y la respuesta que ofrece la formación universitaria. Nos referimos al estudio CHEERS (Careers after Higher Education. A European Reserach Survey) realizado en 1999 con una muestra amplia de 36.000 alumnos después de acabar sus estudios. En este estudio se les preguntaba sobre el nivel que creían que habían alcanzado en 35 competencias y su relación con el nivel exigido en su lugar de trabajo. Los resultados recogidos en Villa y Villa (2007) mostraron que sólo la formación obtenida en tres competencias superan los niveles exigidos en el ámbito laboral: *la habilidad para el aprendizaje, el conocimiento teórico específico y el conocimiento general*. Por otra parte, las competencias que obtienen las puntuaciones más bajas se refieren a la iniciativa, la planificación, la capacidad de coordinación y organización, la adaptabilidad y la capacidad de negociación. Estas discrepancias, que ampliaremos con el estudio realizado para la elaboración del Libro Blanco de la Psicología (ver capítulo 2), nos sugieren algunas reflexiones.

Por una parte, las competencias que han sido formadas en la universidad con un nivel suficiente para responder a las exigencias de un puesto laboral pertenecen, según la clasificación de Villa (1997), a la dimensión académico-científica. Esto es coherente con la apreciación generalizada de que la preparación teórica universitaria es sólida, mientras que las competencias que suponen aplicación y transferencia de aprendizajes a nuevas situaciones están poco desarrolladas. Las competencias que los encuestados juzgan como menos trabajadas en el ámbito universitario, pero sí requeridas en el contexto laboral, pueden relacionarse con algunos de los rasgos que caracterizan la formación universitaria; una metodología centrada en el profesor que limita la iniciativa y autonomía de los estudiantes; una exigencia académica en la que todo está bastante estructurado y el contenido de aprendizaje está seleccionado y sintetizado por los docentes, lo que no facilita la capacidad de adaptación o el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Por otro lado y en relación con ello, el contexto de aprendizaje universitario está casi todo normativizado y

queda poco para la necesidad de negociación, lo que puede explicar que esta competencia sea la menos valorada en cuanto a la formación recibida.

Preparar para ser un profesional competente

Desde estos nuevos planteamientos, y teniendo en cuenta la separación que tradicionalmente ha existido entre la formación universitaria y los requerimientos sociales, la universidad debe transformarse, introduciendo el modelo basado en competencias que integra dimensiones personales, profesionales y sociales. Este modelo (figura 1.4) exige que la formación universitaria contemple tres áreas competenciales (Villa, 2007):

El área de competencia académica. Aquí se incluye la formación académico-científica que incluye conocimientos y técnicas específicas del perfil de cada titulación. Con estas competencias, que son las que hasta ahora han tenido el protagonismo, se desarrollan todas las habilidades intelectuales que necesitan los estudiantes.

El área de competencia profesional contempla las habilidades, conocimientos y destrezas que necesita un profesional para desempeñar eficazmente su trabajo. Para desarrollarlas, la universidad necesita otorgar una mayor presencia al conocimiento aplicado a las situaciones de aprendizaje que permitan relacionar los contenidos teóricos con la praxis.

El área cívico-social, se refiere a la formación en valores, en la conciencia cívica y democrática y en la responsabilidad social. Una buena formación en competencias formará a los estudiantes como personas capaces, profesionales eficientes y como ciudadanos comprometidos.



FIGURA 1.4

Dimensiones del modelo de competencias en la universidad (Adaptado de Villar, 2007).

El nuevo modelo adaptado al EEES intenta abarcar estas tres áreas, desarrollando en los alumnos dos grandes grupos de competencias (Alex, 1991; Bunk, 1994; Le Boterf, 2001; Mertens, 1996). Unas de carácter específico, relacionadas con determinadas funciones profesionales y otras, de carácter más amplio, relacionadas con demandas aplicables a diferentes contextos. Aunque se han denominado con diferentes términos, aquí vamos a seguir las referencias de los libros blancos de las titulaciones y hablamos de competencias específicas en el primer caso y genéricas en el segundo. En este capítulo abordamos estas últimas, ya que de las específicas, al estar relacionadas con el perfil concreto de cada titulación y los ámbitos de trabajo específicos, hablaremos en el capítulo dedicado a las competencias del psicólogo.

El modelo de competencias genéricas

En el entorno universitario español, las competencias genéricas se definen como *aquellas habilidades necesarias para el empleo y para la vida como ciudadano responsable y que son importantes en cualquier disciplina*. Según esta definición el sistema de competencias no puede hacerse a espaldas de los valores y concepciones socio-políticas del momento en el que se realiza. En este sentido y siguiendo la propuesta de Qualifications and Curriculum Authority, (2001) sobre estándares de cualificaciones, este sistema debe contemplar los siguientes principios: Ser respetuoso con los derechos humanos y valores democráticos; Desarrollar valores humanos éticos y centrados en el desarrollo personal y no basarse en los valores del mercado y de la productividad; Responder a las diferencias individuales y sociales, desarrollando la autonomía. Y finalmente, estar centrada en aprender a aprender.

Asumiendo estos principios generales, este sistema de competencias podemos definirlo con tres rasgos.

- Son multifuncionales y multidimensionales, es decir responden a diferentes demandas tanto de la vida cotidiana como del entorno profesional.
- Son trasversales, pues no sólo tienen que ver con los ámbitos académicos o laborales, sino que también se refieren al sentido de bienestar personal e interpersonal. Este carácter global lleva consigo que estas competencias se desarrollen en varias asignaturas y titulaciones y de ahí su carácter transversal.
- Se refieren a un orden superior de complejidad. Como ya hemos comentado, deben favorecer el desarrollo de niveles superiores de pensamiento y potenciar la actividad reflexiva (Rychen y Salganik, 2006), fundamentalmente las destrezas para solucionar problemas que surgen en diferentes contextos.

Estos rasgos confieren a estas competencias un carácter universal (Yániz, 2006), formando parte fundamental de cualquier perfil profesional y por lo tanto del currículum formativo de todas las titulaciones.

Para acercarnos a una propuesta de competencias genéricas vamos a analizar brevemente tres proyectos que han intentado definirlas. Uno de ellos dentro de nuestro entorno y dos en el contexto internacional. Comenzamos por estos últimos.

La propuesta del Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe)

En el año 2000 surgió un proyecto liderado por las universidades de Deusto y Groningen y en el que participaron más de 101 universidades europeas de 16 países y 7 áreas disciplinares. Su objetivo era elaborar orientaciones comunes que permitieran diseñar las titulaciones universitarias facilitando la convergencia. Para lograrlo era necesario no centrarse en los contenidos o asignaturas concretas, sino en las competencias que los estudiantes tenían que adquirir. Centrarse en competencias ofrecía, según los líderes del proyecto, algunas ventajas (Informe del proyecto, pag 34-37):

Fomenta la transparencia de los perfiles académicos y profesionales de las titulaciones poniendo el énfasis en los resultados de aprendizaje. Ya no nos centramos en los contenidos a enseñar, sino en los resultados de aprendizaje y en cómo los estudiantes demuestran lo aprendido.

Desarrolla un nuevo paradigma centrado en el estudiante como sujeto que aprende. Este enfoque supone ayudar al alumno a gestionar su aprendizaje. No se trata de darle la información ya elaborada sino enseñarle a buscarla, seleccionarla y organizarla, lo que requiere una participación activa del estudiante y un compromiso con su propio aprendizaje.

Facilita responder a las demandas de la sociedad del conocimiento. Hablar de capacidades genéricas que se desarrollan a partir de una multiplicidad de contenidos y a través de programas, facilita una mejor formación para la obtención de empleo. Además, trabajar por competencias evita el peligro de asimilar la formación al entrenamiento, aceptando que la formación para el empleo no puede separarse de una educación ciudadana que forme de un modo integral a las personas para asumir responsabilidades como miembros activos de la comunidad social.

El conjunto de estas ventajas, además facilita la creación de un *marco común y convergente* entre las realidades diversas que forma la comunidad europea. Por otra parte, para los responsables de este proyecto asumir este tipo de competencias, cuyo origen está fuera de la academia, acerca la universidad a las demandas de los diferentes agentes sociales.

Desde esta perspectiva, este grupo de trabajo estableció tres categorías en las que englobar las competencias genéricas¹.

¹ El listado completo de competencias se puede consultar en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

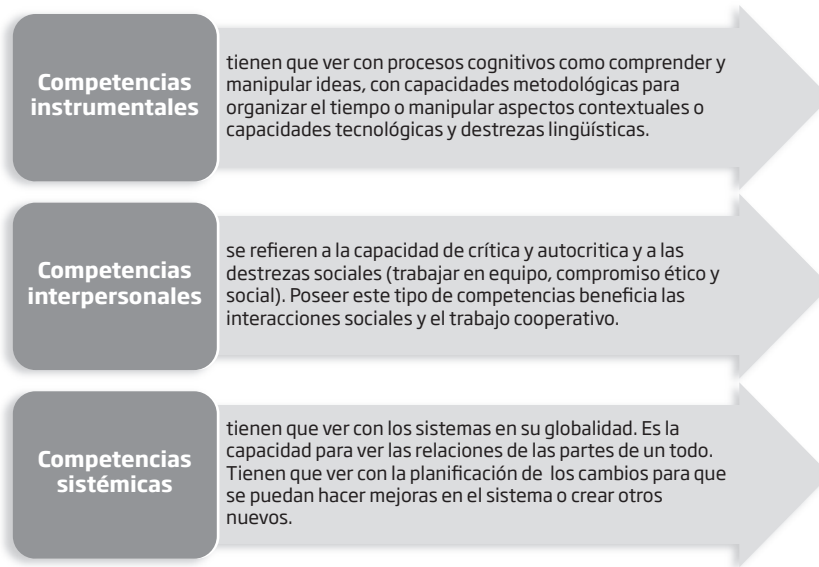


FIGURA 1.5 Bloques de competencias genéricas en el Proyecto Tuning

De las competencias formadas a las competencias requeridas

Para elaborar la propuesta de competencias concretas en cada categoría se consultó la opinión de diferentes agentes, 5183 graduados, 944 empleadores y 998 académicos. Expone-mos ahora los resultados más relevantes. Lo primero que llama la atención es la existencia de un acuerdo amplio entre los tres perfiles encuestados sobre las competencias más valoradas para el desarrollo profesional y el desempeño. Entre las primeras 10 competencias encontra-mos, en primer lugar, la capacidad de análisis y síntesis, y la capacidad de aprender y de resolver problemas. De estas tres, encontramos dos de carácter instrumental y una sistémica.

Continuado el ranking vemos situadas en segundo y tercer lugar la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y la preocu-pación por la calidad, todas ellas de carácter sistémico. Finalmente, encontramos las habi-lidades para gestionar la información, una competencia instrumental y la capacidad para trabajar de forma autónoma, competencia de carácter personal. Las dos últimas se refieren a la capacidad para trabajar en equipo y para organizar y planificar el tiempo, competencias interpersonales e instrumentales respectivamente.

Es de destacar que de las 10, la mitad son competencias sistémicas, lo que indica la im-portancia que le otorgan desde el ámbito profesional a aquellas capacidades y habilidades que tienen que ver con el sistema total y que requieren de una combinación de comprensión, conocimientos y sensibilidad. Su adquisición permitirá a la persona considerar las partes como integradas en un todo, lo que favorecerá un análisis relacionado y agrupado. Estas ca-pacidades incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que puedan hacerse

mejoras en los sistemas como un todo y diseñar nuevos sistemas. La presencia predominante de este tipo de competencias la podemos explicar considerando las nuevas exigencias y demandas de una sociedad cada vez más compleja y donde los entornos profesionales requieren personas con una gran capacidad de análisis crítico e impulso para la innovación y el cambio.

Por otra parte, las situadas en segundo lugar, denominadas personales tienen que ver con las habilidades en el conocimiento de uno mismo, con actuar según las propias convicciones y con asumir responsabilidades en la toma de decisiones. Finalmente, las valoradas en tercer lugar, denominadas por algunos autores (Echevarría, 2005) competencias participativas, están relacionadas con la predisposición al entendimiento interpersonal, a la comunicación y cooperación con los demás y a mostrar un comportamiento orientado al grupo.

Proyecto Reflex, el profesional flexible en la sociedad del conocimiento

El objetivo de este proyecto², realizado en el 2007 era contribuir a la creación de un marco europeo de cualificaciones que pudieran reconocerse entre los sistemas universitarios europeos. Su propósito era determinar qué competencias genéricas eran valoradas en los contextos laborales y en qué grado las habían adquirido los egresados. Para lograrlo se realizaron encuestas a más de 40.000 graduados en Europa y más de 5.500 en España. Aunque el estudio abarca varios objetivos relacionados con la formación recibida o la satisfacción en el empleo, ahora vamos a centrarnos en las respuestas que dieron los encuestados a esta pregunta *«¿qué competencias les exige el puesto de trabajo y cuáles de ellas recibieron en la universidad?»*.

Con relación a sus respuestas, lo primero que hay que destacar es que las competencias requeridas en el mercado laboral son semejantes entre los países europeos, incluido España. Este informe aporta datos muy interesantes respecto a la opinión que tienen los titulados con trabajo en la actualidad. En su mayoría están de acuerdo en que las capacidades más requeridas en su puesto laboral son: la capacidad para hacerse entender, para usar el tiempo de forma efectiva, para trabajar en equipo y la capacidad para rendir bajo presión. Por su parte, las menos requeridas son: la capacidad para escribir y hablar en otros idiomas, los conocimientos de otras áreas o disciplinas y la capacidad para detectar nuevas oportunidades.

Algo similar sucede en el caso de la contribución de la carrera a la adquisición de competencias. Así, aquellas que en términos generales, los titulados, satisfechos o no con su respectivo puesto de trabajo, señalan son: la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, para trabajar en equipo, para redactar informes o documentos, el pensamiento analítico y el dominio de su área o disciplina. Lo más llamativo de estos resultados, a nuestro juicio, es el acuerdo mostrado entre todos los titulados, de diferentes áreas y ámbitos profesionales. Lo mismo sucede en el caso de su estimación acerca de las competencias que su formación ha contribuido más a lograr, lo que reafirma el carácter genérico de estas competencias que contribuyen a un buen desarrollo profesional, independientemente del contexto donde se trabaje. En la tabla 1.1 se expone un resumen de estos datos.

² El informe ejecutivo de este proyecto se puede consultar en:
http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf (Junio, 2007)

TABLA 1.1 De las competencias formadas a las competencias requeridas (Reflex, 2007)

LAS MÁS VALORADAS POR LA EMPRESA	GRADO EN QUE SE ADQUIRIERON EN LA UNIVERSIDAD
<u>Relacionadas con el conocimiento</u> (<i>Conocimiento sobre la propia disciplina, conocimiento multidisciplinar y capacidad para adquirir nuevos conocimientos</i>)	Las tres competencias tienen un comportamiento bastante semejante para los diversos tipos de titulaciones. El dominio de la propia disciplina se sitúa en una media de 4 puntos para todo tipo de titulaciones. Sin embargo, el conocimiento multidisciplinar es muy bajo en todas las titulaciones, mientras que la capacidad para adquirir nuevos conocimientos es la más alta de la tres competencias, aunque tampoco alcanza valores elevados.
<u>Relacionadas con el análisis y la innovación</u> (<i>Pensamiento analítico, predisposición a cuestionar ideas, capacidad para encontrar nuevas ideas y nuevas oportunidades</i>)	El pensamiento analítico y la predisposición a cuestionar ideas son las que los graduados opinan que más adquirieron en la universidad, aunque no llega al valor medio en muchas titulaciones, siendo muy bajo en el área de la salud. Sin embargo, los graduados valoran muy pobremente el modo en el que la universidad les proporcionó «capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones» y «capacidad para detectar nuevas oportunidades» o lo que es lo mismo para innovar.
<u>Relacionadas con la gestión</u> (<i>del tiempo y el trabajo bajo presión</i>)	Estas dos competencias están entre las más requeridas por el mercado laboral, llegando a valores medios en todas las titulaciones.
<u>Relacionadas con la capacidad para organizarse</u> (<i>Trabajo en equipo, capacidad para negociar o hacer valer la autoridad</i>)	Es de destacar que los graduados valoran relativamente bien (excepto en Derecho y Salud CL) cómo la universidad les enseñó a trabajar en equipo. Sin embargo, valoran muy mal el aprendizaje de competencias como «negociar» o «hacer valer su autoridad». Las más valoradas son las competencias cooperativas y menos las competitivas, aunque estas últimas también sea una exigencia del mercado.
<u>Relacionadas con la comunicación</u> (<i>Manejo de técnicas de la comunicación</i>)	La capacidad de redactar es la más valorada en conjunto, mientras que la capacidad de hablar idiomas estaría en el extremo opuesto. En general, estas competencias son pobremente valoradas en casi todo tipo de titulaciones.

Por otra parte, si realizamos un análisis combinado de las respuestas a las dos partes de la pregunta que nos hacíamos al principio, *¿qué competencias les exige el puesto de trabajo y cuáles de ellas recibieron en la universidad?*, tenemos que destacar que sólo la *Capacidad de trabajar en equipo*, señalada entre las que su formación universitaria contribuyó a desarrollar, se encuentra entre las destacadas como requisito importante en el puesto el trabajo. Entre las múltiples reflexiones que surgen a partir de este resultado, tenemos que pensar si la formación que reciben nuestros estudiantes está adaptada a las necesidades de los nuevos entornos sociales y laborales.

El modelo español. La propuesta de la Universidad de Deusto

En la universidad de Deusto, y a partir de su participación en el proyecto Tuning, se desarrolló una propuesta basada en competencias que ha servido de modelo a las universidades españolas. En esta propuesta se define el comportamiento competente como *«un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores»* (Villa y Poblete, 2004). Esta definición se enmarca dentro del enfoque holístico de competencias, alejándose de concepciones centradas en la visión conductual, e incorporando de forma relevante, tanto conocimientos, habilidades y destrezas, como motivaciones, actitudes y valores.

Una de las características relevantes de este modelo es la importancia que otorga a la práctica donde se desarrollan estas competencias, ya que éstas deben demostrarse en el desempeño y ser constatables mediante comportamientos evidenciables. Por lo tanto, una persona demostrará su competencia en la forma que resuelve los problemas, en cómo se relaciona y trabaja con los demás, en las actitudes interpersonales que posee y en los valores que manifiesta. Sin olvidar, que aunque la definición de competencias, mostrada más arriba, alude a capacidades, sin embargo, al poner en primer plano la dimensión práctica, esta capacidad no puede verificarse hasta que no interactúa con un contexto y produce o genera la práctica efectiva en cada caso. Vamos a ver ahora qué tipo de contenidos de aprendizaje están implicados en un comportamiento competente.

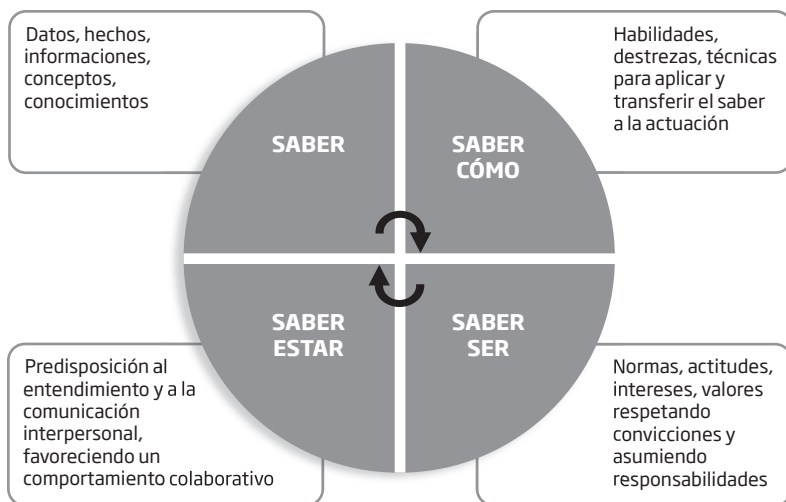


FIGURA 1.6 Contenidos implicados en un comportamiento competente

Como queda reflejado en la figura anterior, desde este modelo para ser competente tenemos que desarrollar cuatro tipos de conocimientos, que no sólo se refieren a hechos e

información, elementos fundamentales en la educación universitaria, sino que contempla habilidades, destrezas y contenidos relacionados con valores y actitudes.

Partiendo de esta visión de las competencias, el modelo de la Universidad de Deusto propone un conjunto de competencias genéricas distribuidas en tres grupos (Villa y Po-blete, 2004):

- **Competencias instrumentales:** Son aquellas que tienen una función instrumental. Suponen una combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que posibilitan la competencia profesional. Incluyen destrezas para manipular ideas y contextos donde se desenvuelven las personas. Además de habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidad lingüística y logros académicos.
- **Competencias interpersonales:** Suponen habilidades personales e interpersonales. Se refieren a la capacidad o destreza para expresar los propios sentimientos del modo más adecuado y aceptar los sentimientos de los demás para poder colaborar con ellos en objetivos comunes. Se relacionan, también, con la habilidad para actuar con generosidad y comprensión hacia los demás, para lo cual es requisito previo conocerse a uno mismo. Estas destrezas implican capacidades de objetivación, identificación e información de sentimientos y emociones propias y ajenas, que favorecen procesos de cooperación e interacción social.
- **Competencias sistémicas:** Están referidas a destrezas y habilidades relacionadas con la totalidad de un sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes en un todo. Estas competencias incluyen habilidad para planificar cambios que introduzcan mejoras en los sistemas entendidos globalmente y para diseñar nuevos sistemas. Además, estas competencias requieren haber adquirido previamente las competencias instrumentales e interpersonales que constituyen la base de las competencias sistémicas.

Aunque esta propuesta ha sido ampliamente aceptada por el conjunto de universidades españolas y reflejada en los diferentes libros blancos de las titulaciones, su repercusión concreta en los planes de estudio creemos ha sido muy reducida. A pesar de ello, y por que creemos que el modelo de competencias aporta una nueva forma de enfocar la formación de los futuros profesionales, es uno de los pilares en los que se apoya la propuesta que presentamos en este libro. Partiendo de esta perspectiva, en el capítulo siguiente abordamos las competencias que se le exige, desde diferentes ámbitos, al profesional de la psicología, como un primer paso para el diseño de un Prácticum que contribuya a su formación.

