

El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias

The Bologna Process and the new skills

Marisa Montero Curiel

Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General
Universidad de Extremadura

Recibido el 21 de febrero de 2010

Aprobado el 15 de marzo de 2010

Resumen: La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Proceso de Bolonia, constituye una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un conjunto de reformas que les permita adaptarse a la nueva realidad social, la llamada Sociedad del Conocimiento, reformas orientadas en múltiples direcciones: en las metodologías docentes, en la estructura de las enseñanzas, en la garantía de los procesos de aprendizaje o en la calidad y, por supuesto, en potenciar la movilidad de estudiantes y profesores. En definitiva, es una transformación que afecta de lleno al concepto de la educación superior.

La competencia se presenta como un fin que el estudiante deberá lograr en su fase universitaria. En esta nueva perspectiva, el papel del estudiante se modifica y cobra un significado especial; primero, porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores, sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle al conocimiento a lo largo de toda su vida.

También el profesor se ve sometido a una gran reforma: ahora no sólo tendrá que transmitir una serie de contenidos, sino que el enfoque deberá encaminar a abrir al alumno las puertas a un futuro profesional más amplio. Para ello, será fundamental una enseñanza coordinada, con mayor carga práctica y con una diversidad docente a la que quizá el sistema educativo español no siempre ha estado acostumbrado.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración de Bolonia. Competencias genéricas. Competencias específicas. Actividades de aprendizaje.

Abstract: The construction of the European Space for Higher Education (ESHE), commonly known as the Bologna Process, is a great opportunity for universities to address a set of reforms that will enable the adaptation of the new social reality, the so-called Knowledge Society. These reforms are oriented in multiple directions: the teaching methodology, the structure of education, the guarantee of the learning process or quality and, of course, the promotion of the mobility of teachers and students. In short, it is a transformation that affects the whole concept of higher education.

This competence is presented as a goal that the student must achieve in the college stage. In this new perspective, the student's role is modified and takes on a special meaning; firstly, because the student himself must be the engine that generates learning and, secondly, because the student will learn not only inside the higher education institutions, but in any situation and learning experience that can bring knowledge throughout life.

The teacher is also subjected to a major reform: now not only will he have to transmit a series of contents, but the approach should be guided to open the door to a wider professional future to the students. To do so, it is necessary to carry a coordinate education, with more practical hours to which the Spanish Educational System may not be accustomed.

Key words: European Higher Education Area. Bologna Declaration. Generic skills. Specific skills. Learning activities.

Introducción.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone una magnífica oportunidad para que las universidades aborden un proceso de reforma que les permita adaptarse a la nueva realidad social que nos ha correspondido vivir, la denominada Sociedad del Conocimiento o Sociedad del Saber, sintagma que traduce el inglés *knowledge society* para referirse a la sociedad actual, producto de las enormes transformaciones que se están produciendo en el mundo moderno. Según Drucker (1994), se trata de una sociedad caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales. El nuevo escenario es el resultado de cambios cuyo origen está en el desarrollo científico y tecnológico, pero también en una nueva actividad económica que afecta a muchos otros ámbitos de la sociedad, ofreciendo así grandes oportunidades a esferas sociales bien distintas.

La Unión Europea otorga un papel central a las universidades en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y, al mismo tiempo, contempla la necesidad de que éstas promuevan numerosos cambios en múltiples direcciones, cambios profundos que afectan a las metodologías docentes, a la estructura de las enseñanzas, a la garantía de los procesos de aprendizaje, a la movilidad de los estudiantes, a la coordinación del profesorado... En definitiva, es una transformación que afecta de lleno a la concepción de la educación superior y es tan profunda que genera en algunos profesores y responsables universitarios un vértigo que mueve incluso al temor a la reforma.

1. Fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior.

La universidad europea está inmersa en estos momentos en una profunda revisión y renovación de sus raíces, impulsada definitivamente el 19 de junio de 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia, aunque iniciada en 1997 con el Convenio de Lisboa y corroborada en 1998 con la Declaración de la Sorbona, acuerdos en los que ya se puso de manifiesto la voluntad decidida de potenciar una Europa del conocimiento, según las tendencias predominantes en los países más avanzados socialmente, en los que la calidad de la educación superior aparece como factor decisivo en el incremento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Los nuevos principios proponen unos cambios profundos que intentan conseguir un espacio común y homogéneo de educación superior en Europa, del que formarán parte casi cincuenta países (no solo son los países comunitarios, sino que la

reforma alcanza a muchos más países europeos), que pretenden que la universidad del siglo XXI responda, de una manera eficaz, a las necesidades generadas por una sociedad postindustrial, globalizada y basada en las nuevas tecnologías de la información.

En la Declaración de Bolonia (1999) los ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que sea a la vez comprensible y comparable entre todos los países acogidos al proceso, de modo que se promuevan la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título y un sistema común de créditos. En la Declaración de Bolonia, en sintonía con la tendencia a la globalización de la sociedad, se pone de manifiesto también la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como telón de fondo los procesos de garantía de calidad.

La Declaración de Bolonia, que ha dado el *nombre de batalla* al Espacio Europeo de Educación Superior, expone seis acuerdos básicos:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado.
3. Establecimiento de un sistema común de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.

Posteriormente, en el Comunicado de Praga (2001) se introducen algunas adiciones, sobre todo en lo concerniente al modo de aprendizaje, aunque es en la Conferencia de Berlín del año 2003 donde se adopta la definición de aprendizaje a lo largo de toda la vida (el *lifelong learning*), como:

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

Ese “aprendizaje vitalicio” constituye un elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, mejorar el rendimiento profesional, adaptarse a los cambios sociales que se vayan produciendo e ir conociéndolos para superar paulatinamente la calidad de vida. Desde ese punto de partida, los ministros europeos

de Educación determinaron tres nuevas líneas de actuación en la reunión de mayo de 2001 en Praga:

1. Aprendizaje permanente.
2. Lograr que las instituciones y estudiantes de enseñanza superior sean sujetos activos.
3. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En la cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo del año 2002 domina la intención de sentar las bases necesarias para garantizar la movilidad para todos aquellos que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación.

Tras las sucesivas reuniones y acuerdos llevados a cabo durante la gestación de la nueva universidad europea, puede decirse que son tres los principios básicos que deben dominar en el nuevo modelo universitario, aparte de una gran flexibilidad por parte de todos los colectivos implicados que facilite el cambio:

- Lograr una progresiva homogeneización de los estudios superiores.
- Conseguir unas titulaciones plenamente homologables en el ámbito europeo.
- Potenciar una amplia movilidad académica.

La fecha tope de adaptación al EEES, el curso académico 2010-11, funciona como la espada de Damocles que ha llevado en los últimos tiempos a un gran movimiento en la política universitaria de todos los países acogidos al cambio, tanto por parte de la propia universidad, como por parte de los ministerios que en cada país coordinan el proceso.

En España ha costado avanzar en la definición de un modelo adecuado a la hora de interpretar la Declaración de Bolonia, lo que ha llevado aparejados cambios significativos, incluso en el campo legislativo. Así, en España desaparece el catálogo cerrado de titulaciones oficiales, las carreras ya no se ceñirán a modelos únicos, sino que ahora las universidades son las que proponen planes de estudio que se adapten mejor a las necesidades de formación y empleabilidad de los nuevos graduados. Ahora son las diferentes Comunidades Autónomas las que darán las autorizaciones correspondientes para poner en marcha la impartición de nuevos grados en las universidades bajo su tutela. Este nuevo ordenamiento de la formación superior supone un giro radical respecto al modelo tradicional que durante siglos ha regulado los estudios oficiales en nuestro país, al tiempo que debe constituir un marco de extraordinaria flexibilidad y, por tanto, de oportunidades, al que deberemos sacar el máximo provecho en el diseño de la nueva oferta formativa, atendiendo a la actual perspectiva social.

2. El Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Extremadura.

En este marco europeo, la Universidad de Extremadura viene preparándose desde hace tiempo para abordar este reto social de adaptación de sus titulaciones, aunque ciertamente la vorágine y la espiral de trabajo han venido, como en la mayoría de universidades, en el último lustro. En enero de 2004 se creó el Vicerrectorado de Docencia e Integración Europea, desde el que se promocionaron y lideraron diversos programas de adecuación de la UEx al nuevo marco metodológico del EEES. Con este fin se creó en julio de 2004 la Oficina de Convergencia Europea para ayudar a adaptar la UEx a este proceso. Bien es cierto que la Universidad Extremeña, como otras universidades españolas, ha tenido contratiempos, debido a la sucesión de leyes desarrolladas e impuestas por el propio Ministerio, a sus continuas modificaciones, a veces, radicales entre unas y otras, así como también a dictámenes de la propia Junta de Extremadura, relativos sobre todo al número mínimo de alumnos exigidos por titulación.

En junio de 2007 se creó el Vicerrectorado de Planificación Académica, con el propósito de abordar el que ya era inminente proceso de transformación de todas las titulaciones, así como de impulsar el establecimiento de sistemas de garantía de calidad. El trabajo continuo y tenaz de toda la comunidad universitaria logró implantar en el curso 2009-2010 un total de 47 nuevos grados, con lo cual el proceso de cambio y adaptación a las directrices de Bolonia inició hace unos meses el paso definitivo.

Actualmente la UEx trata de propiciar una reflexión interna en la comunidad universitaria que permita corregir algunos desajustes de la actual oferta formativa y que posibilite aprovechar al máximo la flexibilidad del nuevo marco legal para mejorarla. Para el curso académico 2010-2011 serán nuevos grados los que, tras la aprobación de la ANECA, se pongan en marcha, para así ir completando el catálogo de nuevas titulaciones que ofrece a la sociedad la universidad extremeña.

3. Dificultades y retos ante el nuevo modelo universitario.

El cambio que plantea el recién estrenado modelo tiene aparejadas serias dificultades, cuya superación constituirá el triunfo del proceso; esas dificultades giran en torno a varios puntos:

- Cambio estructural.
- Cambio metodológico → cambio de mentalidad.
- Sistema basado en la docencia → sistema basado en el aprendizaje.
- Comprensión y valoración del significado del crédito ECTS.

La organización de los estudios en dos fases, el Grado y el Postgrado (en el sistema español cuatro años y uno o dos, respectivamente), supone un cambio estructural que logrará unificar la diversidad existente hasta ahora entre los países europeos; sin embargo, es posible que el cambio de las estructuras no sea el punto débil del proceso, ya que la universidad ha padecido y se ha adaptado progresivamente a numerosos planes de estudio y ha logrado superar unos y otros. Sí parece más difícil conseguir transitar de un sistema basado en la docencia del profesor a otro basado en el aprendizaje del estudiante, que es lo que entraña la aplicación del sistema europeo de transferencia de créditos (ECTS), ya que esto sí exige cambiar la mentalidad y la forma de trabajar de profesores, estudiantes y gestores; lo espinoso no es tanto el cambio estructural, sino que además impulsa toda una alteración en las metodologías docentes, que centran el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que deberá extenderse, a partir de ahora, a lo largo de toda su vida.

No siempre va a resultar fácil en una clase pasar de hablar a escuchar, a moderar, a evaluar de otra manera, a fijarnos en lo que queremos conseguir y para qué queremos conseguirlo, a seleccionar los contenidos que queremos transmitir con el objetivo de lograr unas competencias. El enfoque ha de ser diferente. Este sistema requiere mayor programación desde el principio, mayor organización, mayor detenimiento en la programación y en este punto a veces pueden surgir problemas, ya que no es posible dejar nada a la improvisación y, en ocasiones, la mentalidad latina abusa de ella.

Por otro lado, el crédito europeo que se impone como novedad no es ya una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del trabajo total del estudiante (que oscilará entre 25 y 30 horas por crédito europeo), en el que deben integrarse tanto las enseñanzas teóricas y las prácticas como otras actividades académicas dirigidas, junto con el trabajo individual que el estudiante realizará para alcanzar las competencias de su grado, y todo ello deberá quedar recogido en la programación de cada una de las materias del plan de estudios. Comprender y saber valorar de manera eficaz en ECTS será uno de los grandes escollos que docentes y alumnos tendremos que salvar.

En definitiva, estamos ante un cambio radical, en cuanto supone no sólo modificar por completo la estructura universitaria sino, y sobre todo, porque implica la necesidad de un nuevo concepto del binomio enseñanza-aprendizaje. Bien es cierto que en cada época, en cada sociedad y en cada contexto se han dado respuestas diferentes al modo de enseñar, como considera José Tomás Raga (2003) al identificar tres modelos históricos de universidad:

- a. Un primer *modelo*, denominado *napoleónico* que postula una universidad comprometida casi exclusivamente con la docencia, cuya máxima pretensión es la transmisión del conocimiento científico.
- b. Un segundo *modelo*, preconizado por *Humboldt* en Alemania, que sitúa el quehacer de la universidad en la creación científica que surge de la investigación.
- c. Un tercer *modelo*, que él denomina *la universidad formativa*, que pone su acento en la formación de profesionales portadores de una formación y un estilo universitario peculiares, que sería el modelo creado por John Henry Newman en Irlanda a mediados del siglo XIX.

No puede afirmarse que un modelo sea mejor que otro, pero sí que responden a distintas etapas históricas y a diferentes necesidades sociales. Hoy día la sociedad que nos ha correspondido vivir requiere de los tres modelos, de una vida en común en la que se den “todos los ingredientes, la docencia, la investigación y la formación” (RAGA, 2003), por ello quizá lo mejor será lograr un modelo “eclectico” que desemboque en un patrón universitario diferente pero que sepa asumir las nuevas funciones que la sociedad actual asigna a la Universidad. En esa misma línea, afirma Quintanilla (1996) que la universidad del futuro debe ser:

La Universidad de masas, con mayor exigencia de calidad, flexible en sus estructuras y versátil en sus ofertas de enseñanzas, con diversificación territorial, en un contexto de mayor presión competitiva, con mayores niveles de tensión entre la enseñanza y la investigación y un mayor presupuesto por su mayor peso en la economía del país.

4. El nuevo modelo universitario y el concepto de *competencia*.

El proceso de Bolonia lleva aparejadas, como se ha indicado, numerosas innovaciones y, con ellas, una novedosa terminología a la que todos debemos ir acostumbrándonos: *EEEES, grado, máster, postgrado, módulo, materia, ECTS, ingresados, egresados...* sin embargo, quizá una de las reformas más importantes y de los términos más debatidos es, precisamente, el concepto de *competencia*.

Desde que la comunidad universitaria comenzó a familiarizarse con el proceso y se vio obligada a diseñar los grados, ha tenido que trabajar continuamente con las competencias generales, transversales, específicas, el saber hacer, el saber (ser), etc., etc., pero, en realidad, ¿a qué nos referimos al hablar de *competencias* en el reciente sistema universitario?

Parece ser que fue Noam Chomsky quien introdujo en el año 1965 el concepto de “competencia” aplicado al ámbito de la lingüística, en su obra *Aspects of the Theory of Syntax*; el término ha sido después retomado por otras disciplinas, especialmente por el mundo de la educación y la pedagogía y, a partir de los cambios impuestos por el EEES, también es moneda de uso corriente en el ámbito universitario.

La consulta de numerosas publicaciones, artículos, libros, páginas de diferentes universidades españolas y extranjeras, foros de enseñanza, trabajos de psicólogos, pedagogos o sociólogos hace ver que el concepto de competencia es tremendamente diferente y disperso, no existe un acuerdo unánime y claro que proporcione una definición universalmente válida de lo que se entiende hoy día por *competencia*.

En el caso del español, quizá la falta de acuerdo o la imprecisión también venga dada por tratarse de un anglicismo literalmente traducido (*competence = competencia*), ya que si nos dejamos llevar por las definiciones académicas (*DRAE*, 22ª edic.) para la voz *competencia* nos damos cuenta de que no es exactamente la noción de la palabra inglesa:

competencia¹.

(Del lat. *competentia*; cf. *competit*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. *Se ha pasado a LA competencia.*

competencia².

(Del lat. *competentia*; cf. *competentē*).

1. f. incumbencia. (Obligación y cargo de hacer algo).
2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

En un principio, los objetivos de Bolonia encaminan hacia el significado aportado por *competencia*², sobre todo en esa segunda acepción de “Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. En ese sentido, el nuevo sistema pretende formar a personas “competentes”, que sean capaces, no sólo de acumular conocimientos, sino, y sobre todo, de saber transmitir esos conocimientos y especialmente de aplicarlos con una finalidad laboral concreta. Sin embargo, podemos ir aún más allá en este primer acercamiento al concepto de “competencia” y tomar también una de las cuatro acepciones de la entrada *competencia*¹, la “Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio”. Parece que los futuros estudiantes necesitan tener “Pericia, aptitud, idoneidad

para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”, a la vez que estar preparados y capacitados para “rivalizar en un mercado ofreciendo el mejor producto posible”. Tal vez si nos valemos del *Diccionario Académico* seamos capaces de comprender mejor el significado de ese reciente vocablo, que, por otro lado, fue definido en el *Proyecto Tuning*⁴, en 2003, como la “combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final del proceso educativo”.

Sea cual sea la definición final de competencia, lo que sí es cierto es que el diseño curricular se basa en el desarrollo de competencias que intentan dar respuesta a las exigencias que plantea la nueva sociedad.

En numerosas ocasiones se entremezcla el concepto de *competencia* con el de *objetivo* (de hecho algunos lo han denominado *objetivo competencial*); las competencias describen los resultados del aprendizaje, es realmente lo que un estudiante sabe y puede demostrar que sabe una vez completado su proceso de aprendizaje. Es decir, el estudiante ahora, en este nuevo contexto académico que le ha tocado vivir, no solo va a tener que *digerir* unos contenidos o, en el mejor de los casos, de *dominar* unos contenidos, sino que esos contenidos los tendrá que ir conociendo mediante unas actividades concretas que enfoquen siempre su aprendizaje hacia un objetivo determinado, a adquirir y desarrollar una serie de competencias concretas, bien definidas y precisas.

4.1. Clasificación de las competencias.

La comunidad universitaria, inmersa de lleno en los últimos tiempos en el proceso de cambio y encargada de diseñar los nuevos títulos, ha tenido que manejar con soltura la clasificación de las competencias, su diversidad, su terminología, con el fin de elaborar coherentemente y de acuerdo a los principios europeos los planes de estudio. Así, las competencias se estructuran en torno a dos grandes grupos:

- a) Competencias genéricas o transversales: Se trata de competencias que de una u otra forma son necesarias y comunes a todos los grados, es decir, deberán desarrollarse potencialmente en todos los estudios, con el fin de dar el máximo de garantías de formación al egresado, bien para continuar su carrera universitaria o bien para incorporarse al mundo laboral. Se definen como habilidades necesarias para ejercer cualquier profesión de un modo eficaz y

⁴ El proyecto Tuning responde a un ensayo piloto que intenta sintonizar las estructuras educativas europeas y apoya la realización de todos los objetivos fijados en Bolonia. Parte de experiencias de cooperación anteriores, especialmente de los proyectos Sócrates-Erasmus y de todos los cursos piloto puestos en marcha para acercarse a la metodología ECTS. Nunca ha pretendido igualar estudios, sino que siempre ha tenido en cuenta la diversidad de la educación europea, solo ha pretendido fijar puntos de referencia, de convergencia y de mutua comprensión.

productivo. Se han dividido en tres grandes bloques: instrumentales⁵, sistémicas⁶ y personales o interpersonales⁷, terminología propuesta por el proyecto Tuning.

b) Competencias específicas: Son diferentes entre todas las titulaciones; hacen referencia al corpus de conocimientos de diversos tipos que configuran la especificidad temática de cada grado. Se trata, por tanto, de competencias que caracterizan a una profesión, son las que en último término llevan a la formación concreta para la que habilita cada grado y, con ello, son las que se exigen para el desempeño específico de cada profesión.

También según el proyecto Tuning fueron divididas en tres grandes bloques: disciplinares (saber)⁸, procedimentales o instrumentales (saber hacer)⁹ y actitudinales (ser)¹⁰. Los dos primeros tipos están íntimamente vinculadas a lo específico de cada grado; las competencias actitudinales se relacionan más, en cierto modo, con las sistémicas y con las personales.

Los egresados en los nuevos estudios deberán ser capaces de enfrentarse a los retos de la sociedad que les ha tocado vivir gracias al dominio de todas y cada una de las

⁵ Algunas de las competencias instrumentales son: *Aplicación de los conocimientos a sus tareas profesionales, defendiendo argumentos y resolviendo problemas; Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; Conocimientos de una segunda lengua; Capacidad de análisis y de síntesis; Planificación y gestión del tiempo; Dominio de las TIC.*

⁶ Algunas de las competencias sistémicas son: *Habilidad para buscar y seleccionar adecuadamente en las fuentes de documentación, tanto por medio de los recursos bibliográficos en soporte tradicional (libros, revistas, etc.), como a través del material en Red (Internet, revistas digitales, Webs, etc.); Capacidad para aprender autónoma y suficientemente, con el objeto de abordar estudios superiores y seguir formándose a lo largo de toda la vida laboral (formación continua); Capacidad de reflexionar de manera crítica y personal, incluyendo toma de decisiones que coadyuven a la resolución de problemas, etc.*

⁷ Entre las competencias personales pueden citarse: *Capacidad de trabajar en equipo, ya sea disciplinar o interdisciplinariamente; Desarrollo de la Capacidad de liderazgo; Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad; Habilidad para trabajar de forma autónoma; Compromiso ético con la diversidad lingüística y cultural, entre otras.*

⁸ Ejemplo de algunas competencias disciplinares (ser) para el Grado en Filología Hispánica son: *Conocimientos generales básicos sobre la Filología, sus métodos y principios; Conocimientos básicos sobre la gramática, lingüística y literatura de la Lengua Española; Conocimientos básicos aplicados a las distintas profesiones relacionadas con la Filología Hispánica; Conocimiento instrumental avanzado de una lengua distinta de la propia; Conocimiento de las relaciones entre lengua, cultura e ideología; Adquisición, dominio y comprensión de los conocimientos propios de la Filología Hispánica y aplicación de los mismos a sus tareas profesionales, defendiendo argumentos y resolviendo problemas; Fluidez gramatical y comprensión que permitan la lectura y análisis de textos clásicos hispánicos.*

⁹ Para el Grado en Filología Hispánica algunas de las competencias Procedimentales o instrumentales (saber hacer) con las que se ha trabajado en la elaboración del grado son: *Capacidad de elaboración de métodos de enseñanza de lenguas para estudiantes extranjeros; Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis; Capacidad para analizar textos literarios en perspectiva comparada; Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos sincrónicos y en perspectiva histórico-comparativa; Capacidad para elaborar reseñas críticas; Capacidad para la gestión y control de calidad editorial.*

¹⁰ Entre las competencias actitudinales (saber ser) que se incluyen en el grado de Filología Hispánica de la UEx están: *Capacidad de autocomplacerse con la adquisición de conocimientos, el trabajo bien hecho y el esfuerzo recompensado; Capacidad de desarrollar el espíritu de trabajo y el debate en equipo; Capacidad de captación y empleo de los recursos verbales en el proceso comunicativo; Capacidad de reflexión y apreciación de los rasgos caracterizadores de la producción literaria en general, con un mayor dominio de la perspectiva histórica, entre otras.*

competencias asociadas a su grado. Las competencias no serán infinitas, pero sí claras, concisas y, sobre todo, deberán cumplirse.

4.2. Adquisición de competencias.

La adquisición de las competencias es el punto de más importancia en el proceso de convergencia europea, ya que si bien no todos los países están igualados por el número de años o de semestres que duran sus estudios, sí están todos equiparados en la definición de las competencias asociadas a cada titulación.

Para adquirir unas competencias determinadas hay que conocer qué contenidos concretos se deben transmitir a los que puedan ir asociadas y además habrá que tener claro que esas competencias solo se podrán lograr mediante la realización de una serie de actividades de aprendizaje. Es decir, se establece un triple vínculo entre contenidos, actividades y competencias:

CONTENIDOS + ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE = COMPETENCIAS

En este sentido, podemos afirmar que un grado cumplirá con la consecución de sus objetivos, cumplirá su finalidad, siempre y cuando las competencias que tiene encomendadas se verifiquen.

Para que las competencias sean una realidad es necesario un cambio de perspectiva y, sobre todo, una metodología docente que innove con respecto al sistema educativo anterior. Esa renovación puede ser efectiva si las acciones expresadas por los verbos que hasta el momento han caracterizado el sistema educativo se amplían con nuevos verbos llenos de contenidos semánticamente más variados:

| Sistema actual o “tradicional” | Sistema “bolonia” |
|---|--|
| <i>Saber, conocer, dominar, comprender, aprender, empollar, memorizar</i> | <i>Saber, conocer, dominar, comprender, aprender, empollar, memorizar</i> + <i>analizar, aplicar, evaluar, catalogar, comunicar, crear, desarrollar, diagnosticar, diferenciar, dirigir, diseñar, elaborar, hacer, gestionar, ejercitar, formular, integrar, interpretar, mostrar, investigar, planificar, razonar, resolver, respetar</i> |

Muchos de estos verbos han venido incluidos como orientación en los libros blancos y han servido como base en el diseño de los grados universitarios, como ha podido verse en algunas de las competencias reseñadas en las notas de las páginas precedentes. Sin embargo, en la labor de los docentes y de la comunidad universitaria en general está el hecho de considerar esas competencias como un referente, para a partir de ahí poder innovar según el devenir y el desarrollo posterior de cada titulación y fijar así nuevas competencias. Eso sí, ahora todo debe tener una utilidad, toda materia deberá cumplir unas competencias determinadas en la formación final del alumno. La coordinación del profesorado se impone como un punto fuerte del sistema.

Es evidente que la tarea de la adquisición de competencias será del alumno, pero siempre deberá ser el profesor el que las sepa potenciar y el que ayude a adquirirlas y mecanizarlas, para ello deberá desarrollar perspectivas de enseñanza diversas, deberá ser un guía, un orientador que trabaje con nuevas y variadas actividades: desde trabajos, pruebas escritas, exposiciones orales, prácticas individuales, trabajo en equipo, resolución de casos...



La variedad metodológica conlleva mucha tarea personal dirigida, trabajos en grupo, debates en clase y, con ello, se hace precisa una evaluación continua que garantice una formación progresiva e ininterrumpida. Esto supone trabajo constante para el alumno, no cabe duda, pero también para el profesor, que se ve obligado continuamente a dirigir, evaluar, orientar y, en definitiva, a formar. Es un cambio radical para todo el colectivo.

4.3. Evaluación de competencias.

Quizá otro de los escollos de este sistema pueda estar, precisamente, en la evaluación de las competencias (entendidas éstas como resultados del aprendizaje). Parece necesario dotar al profesor de métodos y de herramientas que le permitan la evaluación de las competencias de las que se responsabilice total o parcialmente, de nuevo la coordinación estrecha entre los responsables de las mismas es fundamental para obtener resultados positivos.

Así, aparte de evaluarse las competencias específicas en las distintas asignaturas, es básica la figura del coordinador de la titulación para supervisar la consecución de las competencias genéricas que no se identifican con ninguna asignatura concreta, sino que se reparte entre varias de ellas gracias al carácter transversal de la titulación.

Desde luego la evaluación de las competencias –así como la enseñanza de las mismas- dependerá mucho del número de alumnos por clase: está claro que no se podrá trabajar igual con un grupo de diez alumnos que con grupos amplios, ni el profesor podrá enfocar las actividades de igual modo en todos los grados con la diversidad de contenidos o de alumnos que tienen unos estudios u otros.

Conclusión.

Parece evidente que lo más importante en la puesta en marcha del Proceso de Bolonia es cambiar la perspectiva de aprendizaje.

En cuanto a la actitud de los alumnos tendrá que ser diferente. A una conducta que en muchos casos era de recepción pasiva, ahora se exige mayor responsabilidad, un trabajo continuo desde el primer día del semestre al último, una tarea coordinada entre todas las asignaturas, con otros colegas, trabajos en grupo, lecturas en solitario para poder participar en las clases, en los seminarios, etc. En esta nueva perspectiva, el papel del estudiante se modifica y cobra un significado especial: primero, porque él mismo deberá ser el motor que genere su aprendizaje y, segundo, porque no sólo aprenderá dentro de las instituciones superiores sino que cualquier situación y experiencia educativa podrá acercarle a la sociedad del conocimiento. La adquisición de competencias y aptitudes a lo largo de la vida no sólo será importante para su realización personal, sino que lo será para el futuro de una sociedad basada en el conocimiento.

Los cambios más importantes el alumnado giran en torno a los siguientes factores:

- Mayor responsabilidad.
- Trabajo continuo.
- Trabajo coordinado.
- Trabajo en grupo.
- Distribución del tiempo.
- Formación universitaria y realización personal.
- Utilización de recursos y herramientas.

Pero también para los profesores los cambios son importantes, tal vez más que para los alumnos. Ahora el profesor no sólo tendrá que transmitir contenidos, sino intentar que los alumnos asimilen esos contenidos con una finalidad de futuro, con un objetivo que les ayude a incorporarse a un mundo laboral que justifique con todas las garantías la utilidad de esos saberes. Este cambio de punto de vista va a suponer también una selección diferente de las materias, serán importantes aquellas que lleven a

la consecución de una competencia. Además, el profesor deberá preocuparse por tener una mayor coordinación con los colegas, con los que imparte otras asignaturas.

En este contexto, el profesor deberá, entre otras cosas:

- Seleccionar contenidos en función de las competencias.
- Estructurar bien la materia.
- Coordinarse con los demás compañeros.
- Orientar al estudiante hacia un futuro profesional.
- Facilitar recursos y herramientas.

La Universidad debe tener un papel relevante en la sociedad, pues no se entiende una institución universitaria ajena a las demandas sociales, esto es, no se justifica una universidad inútil o disfuncional. Por eso, ante una sociedad como la actual, también necesitamos renovar los cimientos de la universidad que, en el caso de la Universidad de Extremadura, ha comenzado su andadura hacia el Espacio Europeo en el curso 2009-2010.

Bibliografía.

Druker, Peter F. “The Age of Social Transformation”, en *The Atlantic Monthly*, Volume 273, 11, Boston, 1994, http://www.providersedge.com/docs/leadership_articles/Age_of_Social_Transformation.pdf [03/04/2010].

Escorcía Caballero, R. Enrique; Gutiérrez Moreno, Alex; Henríquez Algarín, Hermes de Jesús. “La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto”, en *Educación y educadores*, vol. 10, nº 1, 2007, págs. 63-77, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2360435> [05/04/2010].

Quintanilla, M. A. “Nuevas ideas para la Universidad”, en *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*, J. Allen y G. Morales (Eds.), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1996.

Raga Gil, José Tomás. “La función docente y las nuevas tecnologías de la universidad española”, en *III Congreso Aplicación de las Nuevas Tecnologías en la Docencia Presencial y e-learning*, http://www.uch.ceu.es/principal/ntic5/web/conferencias/confe3/conferencias/raga/COM_RAGA.pdf [03/04/2010].

Real Academia Española, *Diccionario de la Real Academia Española*, <http://buscon.rae.es/draeI/> [01/04/2010].

Rodríguez Uría, M.V., y otros. “La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, en <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf> [02/04/2010].

Ruiz Otero, Silvia. “En torno al concepto chomskiano de competencia lingüística”, en *AlterTexto* nº 4, volumen 2, 2004, <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/altertexto/pdf/3ruiz.pdf>. [05/04/2010].

Marina, Tomás; Feixas, Mònica; Marquès, Pere. “La Universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC”, en <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/117.html> [02/04/2010].

OTRAS PÁGINAS DE INTERÉS:

Declaración de Bolonia (1999):

<http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/ministros/bolonia99.pdf> [28/03/2010].

Declaración de Praga (2001):

<http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/ministros/praga01.pdf> [28/03/2010].

Declaración de Berlín (2003):

<http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/ministros/berlin03.pdf> [28/03/2010].

Proyecto Tuning (2003):

<http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173> [28/03/2010].

