

**LOS ESTUDIOS  
UNIVERSITARIOS EN  
ESPAÑA  
Y EL APRENDIZAJE  
BASADO EN LA  
ADQUISICIÓN  
DE COMPETENCIAS**

Rosario de Castro-Camero<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ph.D. en Derecho. Profesora Titular de Derecho Romano.  
Universidad de Sevilla (España).  
Correo Electrónico: rdcastro@us.es  
Recibido: 21-10-2014  
Aprobado: 07-05-2014

## Resumen

La reforma de los estudios universitarios, acometida en España como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, es una de las más importantes de las que se han llevado a cabo en su historia. Sólo es comparable con la transformación que las Universidades experimentaron durante el período de la Ilustración. Sus efectos alcanzan a las titulaciones, los Planes de Estudio y la metodología docente. La Universidad de este siglo busca proporcionar una educación basada en la adquisición de competencias, que aúne conocimientos, habilidades y actitudes. En este nuevo contexto, la dimensión humana es tan importante como la académica; en consecuencia, ambas habrán de encontrar su oportunidad de desarrollo en las aulas universitarias.

**Palabras Clave:** Espacio Europeo de Educación Superior, títulos universitarios oficiales, competencias, educación integral.

## Abstract

The reform of university studies in Spain as a result of creation of the European Higher Education Area, is one of the most important of which are held in its history. It is only comparable with the transformation that universities experienced during the period of the Enlightenment. Their effects reach the degrees, Curriculum and teaching methodology. The University of this Century seeks to provide an education based on the acquisition of competences, bringing together knowledge, skills and attitudes. In this new context, the human dimension is as important as academic; consequently, both will have to find their opportunity for development in university classrooms.

**Keywords:** European Higher Education Area, recognized university degrees, skills, comprehensive education.



## INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES.), concebida como parte del proceso de construcción de la Unión Europea, ha dado lugar a un decidido esfuerzo de armonización de los distintos sistemas universitarios europeos. Se trata de un proceso de convergencia, no de la imposición de un nuevo modelo único y uniforme de Universidad en toda Europa. En él participan, además de los países de la Unión, los Estados miembros de la Federación Rusa, a excepción de Bielorusia. A su lado, cabe destacar la creación del Espacio Común de Educación Superior ALCUE., integrado por los países de América Latina y el Caribe y la Unión Europea. Desde los años noventa a uno y otro lado del Atlántico, se aúnan esfuerzos para facilitar la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria internacional y lograr una mejora significativa de la calidad de la educación superior de los Estados participantes.

## METODOLOGÍA

Para conseguir la implantación de estos nuevos espacios educativos de colaboración y mutuo enriquecimiento se han dado una serie de pasos: primero, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comparable y basado en dos ciclos formativos; segundo, el establecimiento de un sistema de créditos; tercero, la promoción de la movilidad de alumnos y profesores y, en general, de la dimensión internacional de la Universidad; y, cuarto, la cooperación en el aseguramiento de la calidad. A continuación, procedemos a analizar de qué forma la Universidad española los ha dado y realizamos una reflexión sobre el desafío y la oportunidad que suponen.

### LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA EN EL MARCO DEL EEES.

El Título VI de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre, modificado por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, recoge la nueva organización de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales en España. Con ella se pretende favorecer la implantación del EEES en su sistema universitario. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, ha derogado expresamente los Reales Decretos 55/2005, de 21 de enero, por el que se establecía la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulaban los estudios universitarios de Grado, y 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulaban los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Tras la reforma de 2007, la enseñanza universitaria oficial se divide en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

Los títulos de Grado, como mínimo, deben contar con doscientos cuarenta créditos, lo que garantiza al menos cuatro años de estudios en este primer ciclo. Las Universidades han de proponer la adscripción del título a una de las cinco ramas de conocimiento (Arte y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura). Todos los Planes de Estudio han de contener un mínimo de sesenta créditos de formación básica, de los que al menos treinta y seis estarán vinculados a materias básicas correspondientes a una de esas cinco ramas. En particular, en la de Ciencias Sociales y Jurídicas, se incluyen los estudios de Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Derecho, Economía, Educación, Empresa, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología.

Los Másteres Universitarios Oficiales han de tener entre sesenta y ciento veinte créditos. Para acceder a ellos hay que estar en posesión de un título universitario oficial o bien de otro otorgado por una institución de educación superior. En los casos de títulos expedidos por instituciones ajenas al EEES., no es necesaria su homologación para acceder a un Máster. Ahora bien, ello no conlleva su homologación automática.

La normativa más reciente corresponde a las enseñanzas de Doctorado, que se regulan por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero. Estas cuentan con un periodo de formación y otro de investigación. Para acceder al primero de ellos, se exige estar en posesión de un título superior, al igual que en las enseñanzas de Máster. La etapa de investigación requiere, sin embargo, la acreditación de un título oficial de Máster Universitario u otro del mismo nivel expedido por una institución de educación superior. Tampoco en este caso se exige su homologación previa ni se concede esta de manera automática. Asimismo, pueden acceder quienes hayan superado al menos sesenta créditos de uno o varios Másteres Universitarios o bien graduados cuyo título requiera la obtención de trescientos créditos. Otro aspecto especialmente interesante es la posibilidad de que el título de Doctor obtenido vaya acompañado de la mención "Doctor Internacional", cuando se cumplan los requisitos recogidos en el art. 15 del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero. A saber: realización de una estancia mínima de tres meses en una institución de enseñanza superior situada fuera de España, cursando estudios o realizando tareas de investigación; redacción y presentación de al menos una parte de la tesis doctoral en una de las lenguas habituales de comunicación científica; dos informes favorables de expertos doctores pertenecientes a centros de enseñanza

superior no españoles, y presencia de un doctor, miembro de un centro de educación superior no español, en el tribunal evaluador de la tesis.

El reconocimiento de títulos, dentro del EEES., podrá llevarse a cabo materialmente gracias al sistema de créditos ECTS. (European credit transfer system), utilizado con éxito en toda Europa en el marco del programa Sócrates-Erasmus. A través de este sistema de créditos se ha venido comprobando, desde 1989, como la comprensión y el reconocimiento de los estudios realizados en otras universidades resultaban menos complejos, de manera que se favorecía el número y la calidad de la movilidad de los estudiantes europeos. Los créditos ECTS están regulados por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. Constituyen la unidad de medida del haber académico, valoran el trabajo total del alumno y los resultados de su aprendizaje, no solo las horas lectivas. Es un sistema de créditos basado en la carga de trabajo necesaria para obtener determinados resultados y competencias. Partiendo de la convención de que, a lo largo de un curso de aproximadamente treinta y seis o cuarenta semanas de duración, el alumno desarrolla una carga de trabajo equivalente a sesenta créditos ECTS., se considera que un crédito representa veinticinco o treinta horas de trabajo. De estas horas, solo diez son de clases presenciales, por lo que las quince o veinte restantes comprenden el tiempo necesario para estudiar la materia, realizar exámenes, proyectos o actividades de seminario. Ciertamente, determinar el número de horas requeridas para la preparación de una asignatura no siempre es fácil. De ahí que algunos autores, como Mateos y Montanero (2008, p. 220), sugieran la realización de autorregistros, elaborados de forma anónima por los alumnos a lo largo del curso y puestos a

disposición del profesor una vez publicadas las calificaciones finales de la asignatura.

Por otra parte, el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, regula el llamado “Suplemento Europeo al Título”. Es este un documento que acompaña al título oficial y que contiene información acerca de los estudios cursados, las capacidades adquiridas, etc. El Suplemento no se configura como un texto cerrado, sino abierto para poder incorporar futuros aprendizajes, ya que uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, como destaca Castro-Camero (2004, p. 457) es el de convertir la enseñanza universitaria en un aprendizaje a lo largo de toda la vida. El precedente de este documento es el Diploma Supplement, presentado en Lisboa en 1977, como resultado de un gran esfuerzo de colaboración realizado por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Ahora bien, de acuerdo con González Ramírez (2005, p. 41), no debe ser confundido con el conocido como “Europass”. En efecto, el Suplemento es uno solo de los cuatro documentos que conforman este último. El Europass es un documento informativo, personalizado, que describe la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y la normativa de la formación realizada por su titular. Asimismo, recoge información sobre los resultados obtenidos y el sistema nacional de educación superior en el que la misma se desarrolló. Su introducción tuvo lugar en 2004 mediante la Decisión Nº 2241/2004 del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004, relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias. Los otros documentos incluidos en el Europass son: el Curriculum Vitae Europass, el Pasaporte de Lenguas Europass (que forma parte del Portafolio Europeo de las Lenguas), el Suplemento Europass al Título/Certificado y el Documento de Movilidad Europass.

El diseño de los nuevos títulos se ha hecho de acuerdo con el objetivo de adecuar los métodos de enseñanza y aprendizaje a la adquisición de competencias, de facilitar la movilidad estudiantil y su contacto con el mundo profesional y de promover el aprendizaje a lo largo de la vida. Se ha establecido un sistema de homologación de títulos por competencias, no por contenidos, como hasta ahora se había venido haciendo, que garantice la transparencia y permita generar la confianza necesaria para desarrollar la movilidad de estudiantes y profesionales. Para algunos autores, como Quintero Olivares (2010, p. 104) la movilidad de profesionales es precisamente la finalidad última del proceso de Bolonia, por lo que resulta fundamental que cualquier estudio universitario pueda iniciarse en un país y continuarse en otro. Ahora bien, esta reforma de los estudios universitarios no se ha quedado ahí, en el diseño de las titulaciones, puesto que conlleva asimismo una profunda transformación de los Planes de Estudio y una revisión de la metodología docente utilizada.

El esfuerzo, por tanto, que todas las Universidades españolas están realizando, en los últimos años, por establecer una programación de la actividad docente en términos homogéneos, es realmente importante. Como pone de relieve Betancourt (2007, pp. 27-61), una reforma de tal magnitud solo es comparable con la que se realizó en el siglo XVIII, bajo la influencia de las ideas ilustradas. Este autor señala los seis aspectos principales en los que estas ideas actuaron en el ámbito universitario: nacionalizando la ciencia; secularizándola, introduciendo el pragmatismo educativo y un nuevo status de las disciplinas, diferenciando los modelos de universidad, y reformando sus Planes de Estudio (Betancourt, 2013, p. 96).



## INFERENCIAS

### LAS COMPETENCIAS Y SU FUNCIÓN FORMATIVA

En este profundo proceso de cambio que está viviendo la enseñanza superior, la educación universitaria ha dejado de estar centrada en los contenidos para basarse en la adquisición de competencias. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, insiste en esta idea al afirmar que los Planes de Estudio conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Por tanto, el aprendizaje se basa en la adquisición de competencias (ABC.) y su papel dentro de este nuevo contexto adquiere carácter fundamental, pues en torno a ellas debe organizarse el proceso formativo.

Podemos definir “competencia” como la adquisición de una determinada capacitación gracias a la cual, a partir de un conocimiento adquirido y de su desarrollo conjunto con una serie de habilidades, el alumno puede dar respuesta a los problemas y demandas sociales actuales. Ahora bien, es necesario que, además de contenidos y habilidades, se desarrollen también actitudes adecuadas para realizar esta aportación. De manera que, gracias a la educación universitaria, no solo el intelecto, sino también el carácter del alumno se forje y prepare para analizar la realidad de manera crítica, proponer soluciones creativas y actuar con coherencia dentro de la sociedad, a la que, de manera positiva, está llamado a contribuir.

En opinión de Perrenoud (2008, p. 3), la adquisición de una competencia supone una movilización de recursos, conlleva

poner en relación los conocimientos que se tienen sobre una materia con el dominio de ciertos procedimientos y técnicas. Según Yániz (2008, p. 2), el ABC tiene como finalidad la resolución de problemas y la mejora del contexto social, implica una gestión responsable del conocimiento y de los recursos disponibles. A su juicio, gracias a las competencias, la formación universitaria adquiere una dimensión social y un carácter integral aún mayor del que tenían hasta ahora.

Son dos, principalmente, los tipos de competencias: generales y específicas. Las primeras son comunes a los distintos estudios de educación superior; las segundas se establecen, sin embargo, en función de las peculiaridades propias de cada titulación.

De acuerdo con las conclusiones del Proyecto Tuning, las competencias genéricas más importantes son: análisis y síntesis; capacidad de aprender; resolución de problemas; aplicación de los conocimientos a la práctica; adaptación a nuevas situaciones; preocupación por la calidad; capacidad para trabajar autónomamente a la par que en equipo; organización y planificación. Villa y Poblete (2007, p. 23), dentro de las competencias genéricas, distinguen tres tipos: las instrumentales, las interpersonales y las sistémicas. Las competencias instrumentales proporcionan una determinada capacitación profesional (ej. pensamiento analítico, crítico, gestión del tiempo, toma de decisiones, uso de las nuevas tecnologías, comunicación verbal y escrita, idiomas). Las interpersonales, partiendo del autoconocimiento personal, están dirigidas a desarrollar la capacidad de relacionarse adecuadamente con otros sujetos (ej. automotivación, interculturalidad,

adaptación al entorno, sentido ético, trabajo en equipo, gestión de conflictos). Por último, las sistémicas, permiten conjugar las partes en un todo y diseñar respuestas innovadoras (creatividad, espíritu emprendedor, liderazgo). Asimismo, junto a estas competencias, los títulos deben garantizar que los estudiantes universitarios han adquirido las competencias específicas que son propias del ámbito concreto de una determinada titulación.

Ciertamente, el diseño de unos estudios universitarios a través de la adquisición de competencias es muy exigente y no se puede improvisar. Por otro lado, tampoco puede realizarse de forma aislada. Esto nos lleva a considerar dos aspectos fundamentales: uno, la importancia de concebir la formación como un proyecto interdisciplinar y secuencial; y dos, la necesidad de trabajar en equipo para conseguirlo. En realidad, la Universidad es eso, una suma de esfuerzos para llegar a la verdad por medio de la razón. Coincidimos con Betancourt (2013, p. 95) en su definición de la institución universitaria como agrupación de personas que busca en comunidad la verdad a través del estudio de todas las ciencias. El objetivo, pues, de todos los miembros de la comunidad universitaria es el mismo. Como señala López Quintás (1996, p. 143), a la verdad se llega de manera progresiva y desde perspectivas diferentes, por lo que es necesaria la colaboración de todos en este empeño. Así, a juicio de Yániz (2008, p. 5), aunque cada competencia potencie un determinado elemento (conocimiento, tarea o capacidad), deben ser concebidas de manera integral, como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que se movilizan en un determinado contexto de manera eficaz.



Junto a la atención que merece el diseño de los Planes de Estudio, hay que situar la que requiere la elaboración de los Programas de las asignaturas y del Proyecto Docente de cada profesor. Una intensa labor de reflexión ha de preceder a la publicación de estos documentos, ya que deben recoger con detalle tanto las competencias cuya adquisición está prevista como los medios que se van a aplicar, un cronograma con las actividades a desarrollar, el trabajo que ha de realizar el alumno y el sistema de evaluación a seguir. Yániz (2008, pp. 4-6) destaca la necesidad de realizar una explicitación de los objetivos y resultados previstos para poder elaborar un proyecto curricular integrado. Además, ve imprescindible el acercamiento del alumno a los contextos donde tendrá que desarrollar su futura labor profesional y social. Para ello, la realización de prácticas será de gran importancia, pues le permitirá poner en juego los distintos recursos adquiridos en el aula. En este sentido, hay que tener en cuenta, como pone de manifiesto Álvarez Rojo (2007, pp. 111,116), que si cambian los objetivos y los métodos docentes, también han de cambiar los escenarios previstos para la enseñanza-aprendizaje. Eso significa que, además del aula, hay que tener en consideración bibliotecas, despachos de profesores para las tutorías, salas de informática, etc.

Por otra parte, González Ramírez (2005, p. 49) opina que las competencias tienen una naturaleza dinámica que, en ningún caso, es ajena al contexto social en el que deben emplearse. Este planteamiento nos sitúa ante el necesario diálogo universidad-sociedad. Algunos autores conceden a esta cuestión una importancia extraordinaria. Así, Díez Estella (2009, p. 340), entre los indicadores principales de la calidad de unos estudios, sitúa el grado de integración profesional del alumno en la sociedad y el modo en que cumple con su actividad de investigación para el desarrollo de la comunidad. Según Villa y Poblete (2007, pp. 29-31,36-42), las competencias no pueden establecerse desde el ámbito académico de manera unilateral. Es necesaria la comunicación entre la universidad y los agentes sociales. Ahora bien, en ningún caso, ello debería traer consigo el abandono de ciertos ámbitos de estudio considerados como idóneos desde una perspectiva educativa. A este respecto, Yániz (2008, p. 6) señala que diseñar la formación universitaria con un enfoque exclusivamente profesional significa reducirla y empobrecerla.



Por su parte, Esteban y Sáez (2008, pp. 3,15s.) destacan cómo, entre la universidad y la empresa se sitúa el individuo, la persona que de manera responsable aplicará el conocimiento adquirido y le dará una determinada finalidad: personal, cultural, laboral o económica. En consecuencia, lo más importante es reflexionar sobre las competencias que deben constituir el objeto prioritario de la formación. A su juicio, en el contexto actual de cambio, los contenidos deben ceder su posición a la adquisición de valores ético-morales, personales y sociales. El profesional de nuestra época, opina, necesita una educación más versátil y estos principios podrán servirle de guía en el ejercicio de su actividad futura. A este respecto, Betancourt (2013, pp. 95,101-105) considera que, aunque la universidad contemporánea ponga el acento sobre la formación profesional, ello no significa que tenga que renegar de los otros fines que ha tenido a lo largo de su historia. La universidad medieval (siglos XI-XVIII) buscaba la Verdad; la moderna (siglos XIX y XX) se centró en la investigación científica; la de hoy gira en torno a la competencia profesional, pero ha de hacerlo partiendo de una base antropológica en la que el trabajo se entienda como medio de realización de la persona.

Se trataría, pues, de considerar al individuo como piedra angular de la vida universitaria. En esta, dos siguen siendo, también hoy, los sujetos protagonistas: el alumno y el profesor. El primero está llamado a desarrollar un mayor grado de autonomía en su proceso de formación y, también, de responsabilidad. El segundo, el profesor, a proporcionarle claves de comprensión de los contenidos. De esa forma, como afirma López Quintás (1996, p. 140), el alumno puede encontrar un sentido a lo que aprende; pues, dando sentido a las experiencias que vive, es cómo la persona se va construyendo día a día (Romero Rodríguez, 1999, p. 64).



## REFERENCIAS

- Álvarez Rojo, V. (2007). El EEES.: Una oportunidad para orientar la docencia universitaria. En León Benítez, M. R.
- Betancourt, F. (2007). Valoración histórica de las reformas de los Planes de Estudio de Derecho en la Ilustración europea. En León Benítez, M. R.
- Betancourt, F. (2013). Universidad: Verdad, investigación científica y formación profesional. En Educación y Territorio 3 (1).
- Castro-Camero, R. de (2004). Consideraciones en torno a la docencia e investigación romanísticas en el marco del espacio universitario europeo. I. Docencia. En *Annaeus. Anales de la tradición romanística* 1.
- Díez Estella, F. (2009). Medición y mejora de la calidad en los estudios jurídicos. En Rodríguez-Arana Muñoz, J. & Palomino Lozano, R. (Dirs.). Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho. Pamplona: Aranzadi.
- Esteban, M. & Sáez, J. (2008) Las profesiones, las competencias y el mercado. En REDU. Revista de Docencia Universitaria 6 (2) Formación centrada en competencias. Recuperado de <http://red-u.net> (Consultado en mayo de 2014).
- González Ramírez, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la Universidad. En Colás Bravo, P.; Pablos Pons, J. de (Coords.), La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Editorial Aljibe.
- León Benítez, M. R. (2007). La licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López Quintás, A. (1996). Cómo lograr la formación integral. El modo óptimo de realizar la función tutorial (2ª ed.). Madrid: Ediciones Paulinas.
- Mateos, V.L. & Montanero, M. (2008) (Coords.). Diseño e implantación de títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Perrenoud, P. (2008) Construir competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? En REDU. Revista de Docencia Universitaria 6 (2) Formación centrada en competencias. Recuperado de <http://red-u.net> (Consultado en febrero de 2014).
- Quintero Olivares, G. (2010). La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional. Madrid: Civitas.
- Romero Rodríguez, S. (1999). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa. Una metodología de intervención desde el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal. Barcelona: Laertes.
- Villa, A. & Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.
- Yániz, C. (2008) Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. En REDU. Revista de Docencia Universitaria 6 (1) Formación centrada en competencias. Recuperado de <http://red-u.net> (Consultado en abril de 2014).