

Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea

Mónica EDWARDS SCHACHTER y Mercedes LÓPEZ SANTIAGO
Universidad Politécnica de Valencia

Recibido: diciembre 2007

Aceptado: febrero 2008

Resumen

En este trabajo se pretende investigar la importancia atribuida a las competencias comunicativas e interculturales dentro del proceso de convergencia europea y su impacto en las reformas curriculares que están teniendo lugar en España. En primer lugar, se realiza un seguimiento de declaraciones, documentos y estrategias emprendidas en la Comunidad Europea para favorecer el plurilingüismo y la multiculturalidad. En segundo término, se comentan sus interrelaciones en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Finalmente, como caso particular, se analiza el tratamiento dado a las competencias comunicativas e interculturales en los Libros Blancos en el ámbito de las enseñanzas técnicas, así como en las recomendaciones y documentos oficiales referidos a los nuevos planes de estudio.

Palabras clave: Competencias comunicativas e interculturales, Espacio Europeo de Educación Superior, desarrollo curricular

Abstract

It presents a study on the importance of the intercultural and communicative competences within the process of European convergence and their inclusion in the scope of the new curricular reform in Spain. In first place, it considers the declarations, documents and actions undertaken in the European Community to improve the plurilingualism and multiculturalism. Secondly, it comments their impact and links in the European Higher Education Area framework. Finally, the treatment given to communicative and intercultural competences in the White Books of engineering is analysed, followed of the recommendations and official documents on the new syllabi.

Key words: Communicative and intercultural competences, European Higher Education Area, curricular development

Desde hace varios años la Comunidad Europea viene trabajando para dar respuesta a los enormes impactos económicos y socioculturales derivados de la globalización, junto al avance de la Sociedad del Conocimiento y la innovación (CE, 1995, 2005). El conocimiento ha pasado a ser un nuevo e importante factor de producción que ha provocado el surgimiento de la Economía del Conocimiento que, en estrecha relación con el auge de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), está modificando rápidamente los mercados laborales y las estructuras socio-culturales. En las universidades se ha de producir, en palabras de José Ginés-Mora, un necesario cambio educativo para dar respuesta a la sociedad del conocimiento. El aprendizaje de las competencias comunicativas e interculturales

está en la base de este cambio, puesto que el dominio de estas competencias constituye uno de los elementos clave para afianzar la identidad europea y la integración política, socioeconómica y cultural. No cabe duda de que la diversidad lingüística es una de las características más destacadas de la Unión Europea, en la actualidad conviven 450 millones de personas de contextos étnicos, culturales y lingüísticos diferentes. Poder entender y hablar idiomas constituye una capacidad básica necesaria para afianzar la movilidad y la integración europeas.

En este contexto, este trabajo intenta indagar qué estrategias y líneas de actuación se han emprendido en la Unión Europea para favorecer el plurilingüismo y la multiculturalidad, así como su impacto en el ámbito del EEES.

Objetivos y metodología

Nuestro trabajo pretende plantear, en primer lugar, la reflexión sobre la importancia de las competencias comunicativas e interculturales en la formación universitaria en el actual proceso de convergencia europea. Un segundo objetivo es analizar cómo se están considerando estas competencias en las reformas curriculares de España. Se procura contrastar, bajo una perspectiva global, la hipótesis de un insuficiente tratamiento de las mismas en las propuestas presentadas en los Libros Blancos de Ingeniería y Arquitectura, a pesar de las recomendaciones y directrices establecidas en el proceso de Bolonia.

La metodología se ha centrado en el análisis cualitativo de documentos y declaraciones provenientes de organismos oficiales de la Comunidad Europea y España, con especial énfasis en el seguimiento de las distintas acciones a partir de la formalización del proceso de construcción del EEES (Ver anexo). Hemos realizado la lectura detallada de 22 propuestas de titulaciones correspondientes a distintas áreas de Ingeniería, incluyendo el Libro Blanco de Arquitectura, con la finalidad de realizar un análisis cualitativo y cuantitativo y precisar el tratamiento dado a las competencias comunicativas e interculturales en cada uno de ellas.

El análisis se ha realizado siguiendo los siguientes criterios:

- a) observar si las competencias comunicativas e interculturales están presentes (al menos son citadas) en la descripción de los perfiles profesionales, objetivos de la titulación y contenidos;
- b) estudiar comparativamente, en aquellos casos que ha sido posible, las valoraciones realizadas sobre estas competencias por grupos encuestados (en general, empleadores, profesores y graduados) de acuerdo a cada perfil profesional.

Creemos conveniente, en primer lugar, realizar algunas precisiones conceptuales en torno a las competencias analizadas, dada la diversidad de tratamientos teóricos existentes y para contextualizar los enfoques hallados en la documentación analizada.

Precisando conceptos en torno a las competencias lingüísticas, comunicativas e interculturales

El término *competencia*, junto al de *resultados de aprendizaje* (*learning outcomes*), se ha convertido en una referencia común en el proceso de convergencia europea (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005; Fernández, 2006). Se habla de *la formación por competencias* o *centrada* en las competencias como uno de los pilares para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de Bolonia aunque, en la práctica, existe todavía escasa claridad en cuanto a su conceptualización, alcances y aplicabilidad (Adams, 1995; Westera, 2001; Perrenoud, 2005; Sánchez, Edwards y Ballester, 2006). Hay una gran diversidad de enfoques conceptuales y metodológicos a la hora de definir y categorizar las competencias que, en general, se corresponden con planteamientos y modelos conductistas, funcionalistas y constructivistas (Rychen y Salganik, 2001). En este sentido es fundamental dejar claro que, por el contrario, la enseñanza y el aprendizaje por competencias desde la perspectiva constructivista tiene muy poco en común con tales perspectivas. La visión holística (constructivista) de competencia, considerada en la mayoría de las propuestas curriculares y proyectos del ámbito educativo español, integra los cuatro pilares básicos descritos en el *Informe Delors*: saber, saber hacer, saber ser y saber estar (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2001). Tal como se recoge explícitamente en el *Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español* (2003) las competencias se han de considerar con un carácter amplio, constituyendo un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades en un contexto, que implica o comprende la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores (Edwards et al., 2005).

En sentido general, por *competencia lingüística* se entiende el hecho de "saber una lengua", conocimiento que comprende varios componentes: fonológico, sintáctico, semántico, léxico y morfológico. Chomsky (1965) define la competencia lingüística como el sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión). Lyons (1969) incorpora otro matiz haciendo referencia a la competencia pragmática, a la que define como el conocimiento y la capacidad de utilizar procedimientos no lingüísticos que incluyen las necesidades, las intenciones, los propósitos y las finalidades en el uso de la lengua. A partir de la década de los años sesenta se comienza a distinguir entre competencia lingüística y comunicativa, pasando de una visión estructuralista de la lengua (vista como materia de conocimiento, con énfasis en el aprendizaje de la gramática, de las reglas y estructuras) a una visión comunicativa (como instrumento de uso, con determinados propósitos, intenciones y finalidades). Así, Hymes (1972) define la competencia comunicativa como la capacidad que el discente adquiere de saber usar con propiedad una lengua llevándole a distinguir las diversas situaciones sociales posibles, entendiéndose como la yuxtaposición de varias competencias: *gramatical* (capacidad de actualizar las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua), *sociolingüística* (la capacidad de producir enunciados

acordes a la situación de comunicación) y *discursiva* (capacidad de poder utilizar los diferentes tipos del discurso).

La *competencia intercultural* extiende estos conceptos a distintos entornos culturales, donde se hace necesario expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar significados y manifestar empatía. Existen numerosos modelos sobre esta competencia que relacionan de diferente manera los componentes sociolingüísticos, comunicativos y culturales (Moreno García, 2005), siendo una de las referencias más citadas el modelo integrado de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1991).

Análisis sobre el tratamiento de las competencias comunicativas e interculturales en el proceso de convergencia europea

Un análisis retrospectivo de los documentos, declaraciones e informes que se han ido sucediendo en la última década nos muestra que estas competencias han sido especialmente señaladas como una de las claves para avanzar hacia la Europa del Conocimiento. Para tener una idea global de la cantidad de información existente, una consulta sobre documentación oficial con el epígrafe *Education, training, culture and multilingualism* en la Unión Europea hasta el 1/01/2007 arroja un total de 184 documentos.

Tanto en la declaración sobre el *Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente* como en el Libro Blanco de la Comisión *Educación y formación: enseñar y aprender - hacia la sociedad del conocimiento* (1995) se puso de manifiesto la importancia del desarrollo de las aptitudes lingüísticas de los ciudadanos europeos. En 2001, cuarenta y cinco países participaron en la iniciativa del *Año Europeo de las Lenguas*, afianzando una política de sensibilización y educación. Se estableció una red de órganos de coordinación con una dotación presupuestaria de 11 millones de euros, dedicados a la cofinanciación de proyectos, campañas de información, actos de presentación y la realización de una encuesta Eurobarómetro. Dos acontecimientos sirvieron de elementos focalizadores de este Año Europeo: la *Semana Europea de los Adultos que aprenden Idiomas*, en mayo, y el *Día Europeo de las Lenguas*, el 26 de septiembre. También en el informe del Consejo de Educación de 12 de febrero de 2001 titulado *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*, figura explícitamente como objetivo la mejora del aprendizaje de idiomas, como instrumento para la adquisición de competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas.

Simultáneamente a estas acciones emprendidas, la homologación o equiparación de las distintas certificaciones de competencia lingüística se fue convirtiendo en un asunto preferente para los gobiernos de muchos países. Así, dentro del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa y después de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas, en el año 2001 se presentó el llamado *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Díaz-Corralejo, 2002). En esta obra se sentaron unas bases

comunes para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza. Otro hecho importante recogido en este documento fue la resolución de los Ministros Europeos de Educación, reunidos en Cracovia, Polonia, los días 15-17 de octubre de 2000 con el fin de adoptar un *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL) (MEC, 2000).

Las competencias comunicativas e interculturales como competencias clave de la formación continua

En su resolución sobre la diversidad lingüística del 14 de febrero de 2002, la Unión Europea insistió en la importancia de consolidar una sociedad europea verdaderamente políglota, en la que cada ciudadano posea capacidades prácticas, como mínimo, en dos lenguas además de su lengua materna. Junto a las orientaciones y líneas de actuación para la implementación del Marco común a todos los países europeos, estas competencias han sido especialmente destacadas en las declaraciones y estrategias en el ámbito educativo general, incluyéndolas dentro de las competencias clave en el marco del aprendizaje para toda la vida (*long life learning*). De allí que se encuentren incluidas en el conjunto de las ocho competencias clave determinadas en el informe *Eurydice* (2002), imprescindibles para sustentar la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. En marzo de 2002 los Jefes de Estado y de Gobierno reunidos en Barcelona, solicitaron el establecimiento de un indicador de competencia lingüística, dado que en la actualidad no se dispone de datos sobre las capacidades lingüísticas reales de los ciudadanos de la Unión Europea (Consejo de Barcelona, 2002). Más recientemente, la adopción de medidas educativas concretas para fomentar el poliglotismo de la sociedad europea se ha vuelto a resaltar en los documentos titulados *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006* y en la *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

Las competencias comunicativas e interculturales en el EEE

Tanto en la *Declaración de la Sorbona* (1998) como en la de Bolonia (1999) se destacó este aspecto como base para la promoción de la movilidad y la cooperación europea en la elaboración de programas de estudios, formación e investigación *en el pleno respeto de la diversidad de las culturas y de las lenguas*. La *Declaración de Praga* (2001) subrayó la importancia de incrementar el desarrollo curricular con el fin de obtener una titulación universitaria conjunta. En el mismo año, la *Resolución del Parlamento Europeo sobre las Universidades y la Enseñanza Superior en el Espacio Europeo del Conocimiento* instó a los estados miembros y a las universidades a adoptar medidas al respecto. Esta cuestión se reiteró en la *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior* celebrada

en Salamanca (2001), en la *Declaración de Berlín* (2003) y en el *Plan de acción 2004-2006 para Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*. También los estudiantes, entre las conclusiones del *I Encuentro Internacional* celebrado en Huelva en 2003, pusieron de manifiesto un reconocimiento insuficiente de los idiomas como materias comunes generales en el diseño de las nuevas titulaciones. En las Conferencias de Graz (2003) y Glasgow (2005) se volvió a insistir en la necesidad de establecer políticas lingüísticas orientadas a reforzar este aspecto.

En julio de 2003 y con el objetivo de establecer acciones concretas para avanzar en la solución de esta problemática, la Comisión Europea lanzó una convocatoria para estimular el desarrollo de redes y de asociaciones con el fin de fomentar el intercambio de las mejores prácticas entre profesionales en una serie de áreas políticas clave. Como respuesta se creó la red ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*), celebrándose una conferencia en Nancy los días 7 y 8 de abril de 2006. A partir de aquí se formó una nueva red, conocida con el acrónimo de *HELP: Higher Education Language Policy*. En el apartado 6 de la Declaración de Nancy se hace referencia explícita a la necesidad de tratar, en las futuras políticas universitarias en materia lingüística, el desarrollo de estrategias que hagan especial hincapié en la europeización e internacionalización de los centros y, más específicamente, la inclusión de la enseñanza de idiomas en los planes de estudio. Estos temas se han debatido en la *Conference on Bi- and multilingual Universities*, que tuvo lugar en Helsinki del 1 al 3 de septiembre de 2005 con 300 participantes de más de 60 países y en el informe editado recientemente *Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility* (Craden, 2007).

Análisis sobre el tratamiento de las competencias comunicativas e interculturales en los Libros Blancos de enseñanzas técnicas

En España se realizaron tres convocatorias de ayudas económicas dentro de un programa para la convergencia europea con la finalidad de promover el trabajo en red de las universidades. Las distintas convocatorias impulsaron la realización de estudios y supuestos prácticos para el diseño de títulos oficiales de grado adaptados al EEES, recogiendo los resultados en un *Libro Blanco* de referencia. Se solicitó información relativa al análisis de los estudios correspondientes o afines en Europa, características de la titulación seleccionada, estudios de inserción laboral y, principalmente, la definición de los perfiles profesionales de los futuros titulados, su relación con las competencias transversales (genéricas) y específicas que deben adquirirse y el diseño de los contenidos generales del título (ANECA, 2007).

Se tomó como referencia el marco conceptual desarrollado en el proyecto Tuning, donde las competencias se clasifican en *instrumentales* (aquellas que poseen un carácter de herramienta con una finalidad procedimental); *interpersonales* (tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y de coopera-

ción) y sistémicas (conciernen a los sistemas como totalidades, permitiendo al individuo tener la visión de un todo, anticiparse al futuro y comprender la complejidad de un fenómeno o realidad). Dentro de las competencias instrumentales se incluyen destrezas lingüísticas tales como comunicación oral y escrita en la propia lengua y conocimiento de una segunda lengua. Dentro de las competencias interpersonales se hace referencia a la capacidad para apreciar la diversidad y multiculturalidad y la habilidad de trabajar en un contexto internacional. Finalmente, el conocimiento de culturas y costumbres de otros países se consideran dentro de las competencias sistémicas (González y Wagenaar, 2003).

Estas categorías han sido utilizadas en los *Libros Blancos* para realizar encuestas a diferentes sectores implicados. Si bien el modelo general ha tenido en cuenta a tres sectores sociales (empleadores, titulados y académicos), en algunos casos se incluyen consultas a expertos, colegios profesionales, organizaciones y empresas, lo que constituye una primera dificultad para comparar los resultados. Otras limitaciones en nuestro estudio han sido la adopción de diferentes categorías y/o escalas de valoración para cada tipo de competencia en las encuestas realizadas, siendo notoria la ausencia de datos sobre las características de las muestras y el número de sujetos encuestados en varios de los *Libros Blancos* analizados. Como ejemplo de las dificultades encontradas en cuanto a la diversidad de metodologías empleadas, citamos el siguiente ejemplo:

"Para realizar la indagación, no se buscó una muestra estadística de un universo general. La encuesta ni siquiera fue anónima, pues se concibió como una consulta a expertos caracterizados por un especial compromiso con la vida académica y, por ello, capaces de abordar la cuestión con una perspectiva global, cualquiera que fuese su vinculación con la organización universitaria. Cada centro impartidor de los estudios conducentes al título actual seleccionó estos expertos según sus propios criterios" (Libro Blanco de Arquitectura, p. 143).

Por esta razón, decidimos realizar una valoración global de la información aportada, según el criterio de tener en cuenta aquellas titulaciones en las que explícitamente se valoraran las siguientes competencias: Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, Conocimiento de una lengua extranjera, Trabajo en un contexto internacional, Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, Conocimiento de otras culturas y costumbres.

En relación con los *objetivos* planteados en las diferentes titulaciones, se observa que la importancia atribuida a las competencias lingüísticas y comunicativas aparece en la mayoría de los perfiles profesionales que se describen. Las competencias interculturales no figuran de modo explícito en ningún objetivo de titulación. En cuanto a los contenidos, se observa que no hay asignación de créditos a asignaturas relacionadas con la formación en competencias comunicativas e interculturales, ni tampoco se especifican los mecanismos o instrumentos para su inclusión. Se encuentran vagas afirmaciones, como por ejemplo: "se recomienda que las universidades faciliten a los estudiantes formación suficiente en idiomas y nuevas tecnologías" (*Libro Blanco de Ing. Agrarias y Forestales*, p. 195); o por ejemplo: "Aunque el conocimiento de una lengua extranjera no está recogido en los

contenidos comunes obligatorios, debe desarrollarse en los contenidos propios de la Universidad" (*Libro Blanco de Ing. de Minas y Energía*, p. 262). En la Tabla 1 se muestran ejemplos de la valoración efectuada por graduados en algunas de las titulaciones analizadas y en la Tabla 2 la valoración realizada en el caso de Arquitectura.

TITULACIONES ANALIZADAS	A	B	C	D	E	X
Ing. en Geomática y Topografía (valores correspondientes a 3 perfiles profesionales)	3.1- 3.5 3.7	2.7- 3.0 3.5	2.2- 2.7 3.4	2.8- 3.1 3.2	2.3- 2.6 2.9	2.98
Ing. Mecánica (R.I.)	3.0	3.6	3.2	3.2	2.2	3.04
Agraria y Forestales(Ing. Agroalimentario)	3.33	2.89	2.44	1.78	2.22	2.53
Ing. Edificación	2.83	2.0	2.17	2.0	2.50	2.3
Ing. Aeronáutica	-	3.2	-	-	-	-
Ing. de Materiales	3.72	3.88				
Ing. de Minas y Energía	2.9	2.5	2.0	2.2	-	2.4
Ing. en Diseño Industrial y D. de Productos	2.9	2.9	3	2.3	2.4	2.7
Ing. Informática	11	7	17	17	-	-

Tabla 1. Ejemplos de análisis de la valoración dada por graduados a las siguientes competencias: A. Comunicación oral y escrita en la lengua nativa, B. Conocimiento de una lengua extranjera, C. Trabajo en un contexto internacional, D. Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, E. Conocimiento de otras culturas y costumbres. X= valor medio. La escala de valoración más general ha sido 1= nada importante, 2= poco importante, 3= bastante importante y 4= muy importante.

COMPETENCIAS GENÉRICAS	PERFILES				
	1- Edificación	2. Urbanismo	3. Acción inmobiliaria	4. Asistencia técnica	5. Dibujo y diseño
Comunicación oral y escrita en la lengua nativa	2.13	2.34	2.58	2.35	1.72
Conocimiento de una lengua extranjera	1.60	2.88	1.90	1.67	1.56
Trabajo en un contexto internacional	1.78	1.86	1.77	1.51	1.41
Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	1.98	2.33	2.01	1.63	1.69
Conocimiento de otras culturas y costumbres	2.06	1.96	1.64	1.55	1.84

Tabla 2. Valoración de competencias comunicativas e interculturales en cuatro perfiles profesionales (*Libro Blanco de Arquitectura*, p. 144). En negrita se resaltan los casos en que llegan a 3 (bastante importante).

Como se observa en la Figura 1, exceptuando los graduados en Ingeniería en Geomática y Topografía e Ingeniería Mecánica, que valoran con 3 (bastante importantes) a las competencias comunicativas e interculturales, el resto ronda valores más bajos.

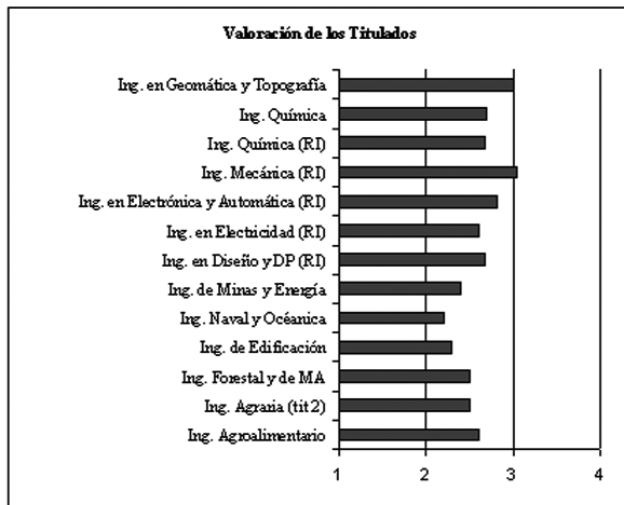


Figura 1. Valoración dada por titulados a competencias comunicativas e interculturales. Las titulaciones que no figuran no han podido seleccionarse ya sea porque no hay datos suficientes sobre todas las competencias (Ing. Aeronáutica, sólo valoran dos de ellas) o no es posible comparar o ponderar la escala de valoración (Ing. Informática). Del resto de titulaciones, se considera el valor medio calculado a partir de los valores medios asignados a los perfiles en cada una de las competencias analizadas.

En relación con los resultados obtenidos en las encuestas pasadas a profesores, la Figura 2 muestra la importancia asignada a las diferentes competencias comunicativas e interculturales en aquellas titulaciones en que ha sido posible comparar la información aportada.

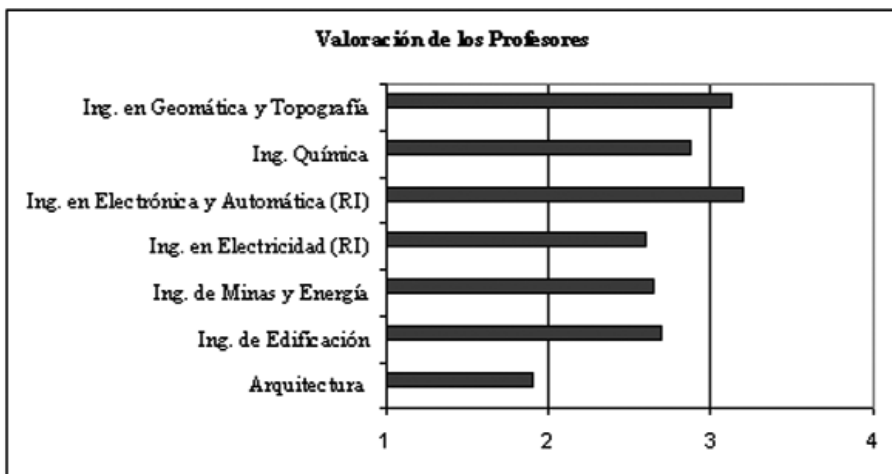


Figura 2. Valoración dada por académicos a competencias comunicativas e interculturales

Se observa que, en general, la valoración sigue una tendencia muy similar a la de los titulados (un análisis más detallado para las titulaciones de las propuestas de las escuelas técnicas puede consultarse en Edwards et al., 2005). Respecto a los resultados obtenidos con los empresarios y empleadores (ver Figura 3), la tendencia general es la de una valoración más cercana a 3.

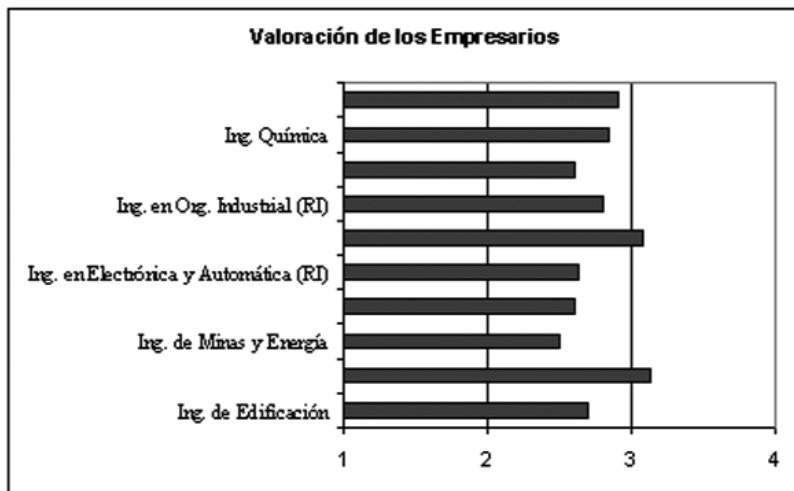


Figura 3. Valoración dada por empresarios a competencias comunicativas e interculturales

Existen valoraciones efectuadas en otras escalas, tales como la de Ingeniería en Informática, que ha valorado de 1 a 19 (siendo 1 la competencia mejor considerada) y los casos de las Ingenierías Agrarias e Ingenierías Forestales, Textil y de Materiales donde optaron por valorarlas de 1 a 5. Otras titulaciones han jerarquizado las competencias comunicativas de mayor a menor importancia sin asignar un valor numérico.

En la titulación de Ingeniería Textil se consultaron 70 empresas y se estableció una jerarquía por orden de importancia dada al conjunto de competencias. De 8 competencias instrumentales valoradas, el conocimiento de una lengua extranjera (inglés) aparece en quinto orden de preferencia y en último lugar la comunicación oral, escrita y gráfica. También el conocimiento de otras culturas y costumbres aparece en último lugar, en este caso como una de las 8 competencias sistémicas evaluadas. El reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad entre 8 competencias personales analizadas aparece en último orden de importancia (Libro Blanco de Ingeniería Textil, p. 158 y siguientes). En cambio, en una muestra de 53 docentes con titulación en Ingeniería Textil, de 7 competencias instrumentales, los idiomas son valorados en segundo lugar de importancia, de 14 competencias sistémicas, el reconocimiento a la diversidad cultural ocupa el lugar 12 y el trabajo en un contexto internacional el sexto lugar (Libro Blanco de Ingeniería Textil, p. 173). En Ingeniería de Materiales, se valoraron globalmente todos los sectores

encuestados, con una escala de 1 a 5 (de menor a mayor importancia). Los valores correspondientes a las competencias comunicativas son: comunicación oral y escrita 3.73 y dominio idiomas 4.11. En esta titulación, además, se encuestó a una muestra de graduados pidiendo que valoraran la formación recibida. Se observa que las puntuaciones más bajas son para el dominio de idiomas (2.16); comunicación oral y escrita (3.25) y habilidades sociales (2.77). En el mismo Libro Blanco se presentan los resultados de un estudio señalando el déficit en las competencias adquiridas por los graduados, observándose que la mayor diferencia se da en el caso de idiomas (Libro Blanco de Ing. de Materiales (RI), p. 98; López-Santiago y Edwards, 2006, 2007). En el caso de Ingeniería de Telecomunicaciones, el Colegio Oficial de Ingenieros Técnicos de Telecomunicación (COITT) y la Asociación Española de Ingenieros Técnicos de Telecomunicación (AEITT) iniciaron una serie de estudios, en 1992, con el fin de conocer la situación sociolaboral de su colectivo. El primero de estos estudios se realizó entre los años 1992 y 1994 y el segundo entre los años 1999 y 2001. Los resultados obtenidos a partir de las encuestas, recogidos en una publicación titulada *La Ingeniería Técnica de Telecomunicación: ejercicio profesional y necesidades formativas.*, muestran que la mayoría de los encuestados piensa que los conocimientos adquiridos en la carrera no se adaptaban a las necesidades que han tenido en los diferentes puestos que han ocupado a lo largo de su carrera profesional. Una de las conclusiones dice que *se sienten poco preparados en idiomas* (p. 357).

En el libro *El Ingeniero Naval y Oceánico y Oceánico del Siglo XXI*, editado por el Colegio Oficial de Ingenieros Navales y Oceánicos en Noviembre de 2000 y utilizado como referencia en el Libro Blanco de esta especialidad se afirma que:

"El conocimiento del Inglés, en el presente es necesario al ser la lengua del mundo científico-técnico y en la que encontrará la mayor parte de la documentación que se necesitará, tanto en el campo académico como profesional" (Cap 12, estructura general de los títulos, p. 81). Más adelante, se indica que: "No se considera conveniente asignar para este idioma [inglés] créditos dentro del grado, si bien debe fomentarse su conocimiento práctico y las Universidades deben facilitar su aprendizaje poniendo medios suficientes para ello" (p. 91).

En el mismo Libro Blanco se incluye una carta del Decano al Coordinador del Libro Blanco de esta titulación, cuyo contenido puede leerse a continuación:

"Respecto al conocimiento del inglés, el documento destaca su importancia al tratarse de una lengua de uso habitual en el mundo científico y técnico. Pero a pesar de ello, no considera conveniente asignar créditos para esta asignatura dentro de los grados y pide que se fomente su aprendizaje poniendo medios al alcance de los estudiantes. El documento en ningún momento facilita información sobre los recursos y los medios necesarios para conseguir estos conocimientos que considera básicos. Es evidente que un sistema exclusivamente de aprendizaje autónomo paralelo a los estudios no es suficiente para el aprendizaje de una lengua".

Extendiendo nuestro análisis a las directrices oficiales establecidas para la elaboración de los títulos (Ficha técnica de propuesta de Título Universitario de

Grado según RD 55/2005, de 21 de enero) se observa sólo hay mención de competencias lingüísticas en la lengua nativa. En la *Propuesta de Organización de las Enseñanzas Universitarias en España* se sostiene que los idiomas forman parte de los títulos de Grado (MEC, 2006a) y en las *Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y de Master* se sugiere que la enseñanza de idiomas se incluya entre las materias optativas (MEC, 2006b, ap. 5). En el documento *Materias básicas por ramas* (MEC, 2007) las lenguas aparecen únicamente en la rama de Artes y Humanidades bajo los epígrafes: "lengua" e "idioma moderno". En las restantes ramas (Ciencias, Ciencias de la salud, Ciencias sociales y jurídicas, Arquitectura e Ingeniería) no aparecen las competencias comunicativas en otros idiomas ni las interculturales.

Conclusiones y comentarios

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, aunado al de Investigación, forma parte de un proyecto de la Europa del Conocimiento, una comunidad integrada y multicultural. El multilingüismo hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar varios idiomas y guarda una relación directa con la movilidad. La diversidad y riqueza lingüística no debe suponer una barrera, sino todo lo contrario, debe ser aprovechada por todos y cada uno de las personas para sentirse verdaderos ciudadanos europeos, capaces de comprender y asimilar otras culturas, capaces de comunicarse en otras lenguas además de la materna, capaces de moverse libremente en ese espacio europeo común. En las últimas décadas se vienen promoviendo numerosas estrategias y líneas de acción a nivel de la educación permanente y también en educación superior, prestando especial atención a ambos fenómenos: la promoción del multilingüismo y la interculturalidad. A juzgar por las acciones más recientes, como se cita en la Declaración de Nancy, esto constituye un motivo de preocupación para avanzar en las estrategias hacia el 2010. En el caso de España podemos observar a través de los Libros Blancos que las competencias comunicativas e interculturales son valoradas, en general, más discursivamente que en la práctica. Aunque se observan algunas diferencias, podemos decir que, en su mayoría, no son consideradas con la importancia que debiera en la elaboración de los futuros planes de estudio. Incluso el discurso resulta contradictorio, ya que los anuncios de ofertas de empleo y las encuestas de opinión de los Eurobarómetros, exigen el dominio de estas competencias, pero esta prioridad no se ha puesto de manifiesto en las encuestas a empresarios, graduados y académicos, según la información aportada en los Libros Blancos. Esto resulta preocupante, dado que en el caso de España se reconoce cierto déficit en el aprendizaje de idiomas en los niveles educativos precedentes. A ello se suma que la oferta de cursos de idiomas para los estudiantes de todas las disciplinas resulta insuficiente en la generalidad de las instituciones universitarias y, hoy por hoy, la formación de los estudiantes universitarios en este sentido es deficiente. Pese a que se están implementando políticas y adoptando medidas para reforzar la enseñanza de los idiomas, restringidas mayoritariamente al inglés, a

nivel universitario es necesario tomar conciencia de que esto constituye un verdadero obstáculo para la movilidad estudiantil y laboral.

La adquisición de competencias comunicativas e interculturales constituye un tema de gran importancia para la consecución de los objetivos de Bolonia, tanto para promover la movilidad y la dimensión europea de la enseñanza superior, como para potenciar el empleo de los graduados universitarios y fomentar el atractivo de la enseñanza superior europea. Pero tales objetivos únicamente pueden alcanzarse si a todos los estudiantes, como mínimo, se les brinda la oportunidad de aprender idiomas. La inclusión de al menos dos lenguas europeas, además de la lengua materna, debería constituir una prioridad en la política estratégica de las universidades, y el tratamiento de las competencias comunicativas e interculturales debería ser contemplado e integrado de modo sistemático en el actual diseño de los títulos universitarios.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, K. (1995). Competency's American origins and the conflicting approaches in use today. *Competency* Vol. 3, nº 2.
- BYRAM, M. (1991). Teaching culture and language: towards an integrated model. En Buttjes, D. y Byram, M. (Eds.). *Mediating languages and cultures. Multilingual Matters* 60. Philadelphia: Clevedon. Cap 2, p. 17-30.
- CAJIDE, J.; ABEAL, C.; BARREIRO, F.; ZAMORA, E.; EXPÓSITO, A. y MOSTEIRO, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, nº 2, pp. 449-467.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- CRADEN, C. (2007). *Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility*. <http://www.ei-ie.org/>
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. (2002). El Marco común europeo de referencia: una herramienta transversal, multicultural y modular para un cambio de paradigma. En Salaberri, S. (Coord.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. MECDISFP, pp. 49-60. Madrid.
- EDWARDS, M., DONDERIS, V., PARDO, T. y BALLESTER, E. (2005). Avances sobre la formación en competencias en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (E.T.S.I.D.). CUEIIT.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2006). Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias. *Rev. Complutense de Educ.* Vol. 17 nº 2, pp. 169-186.
- GARCÍA-MONTALVO, J. (2001). *Formación y Empleo de los Graduados de Enseñanza Superior en España y en Europa*. Valencia: Bancaja.
- GINÉS MORA, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 35. <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>

- GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto: University of Deusto and Groningen.
- HYMES, Dell. (1972). On communicative competence en *Pride and Holmes* (ed).
- LÓPEZ SANTIAGO, M. Y EDWARDS, M. (2006). Las competencias lingüísticas en las enseñanzas técnicas en el EEES. I Jornadas de Innovación Educativa. Zamora: Universidad de Salamanca.
- LÓPEZ SANTIAGO, M. Y EDWARDS, M. (2007). Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España. V Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria. Alicante: ICE-UA.
- LYONS, J. (1969). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORENO GARCÍA, C. (2005). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. De la consciencia intercultural a la educación intercultural. *Carabela*. nº 58, pp. 49-74.
- PERRENOUD, P. (2005). *Développeur des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Genève: Université de Genève.
- RYCHEN D.S. y SALGANIK L.H. (Eds.). (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ-RUIZ, L. M., EDWARDS, M. y BALLESTER-SARRIAS, E. (2006). Competence learning challenges in Engineering Education in Spain: from theory to practice. Puerto Rico: *9th International Conference On Engineering Education*.
- TEICHLER, U. y SCHONBURG, H. (Eds.). (2004). *Comparative Perspectives on Higher Education and Graduate Employment and Work - Experiences from Twelve Countries*. Kluwer Pub.
- WESTERA, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 33, nº 1, pp. 75-88.

Anexo

- ANECA (2007). El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006).
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen.
- Comisión de las Comunidades Europeas (CE):
- Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Luxemburgo. COM (95) 590 final. 1995.
- Por una Europa del conocimiento*. Luxemburgo. COM (97) 563 final. 1997.
- Informe de la Comisión Aplicación del Libro Blanco Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. COM (1999) 750 final. 1999.
- Decisión nº 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 17-07 sobre el Año Europeo de las Lenguas 2001 (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2000/l_232/l_23220000914es00010005.pdf)

Resolución del Consejo de 14 de febrero de 2002 relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las lenguas 2001 [Diario oficial C 50 de 23.2.2002].

El rol de las universidades en la Europa del Conocimiento. COM (2003) 58 final. Bruselas, 05.02.2003

Trabajando juntos por el crecimiento y el empleo - Relanzamiento de la estrategia de Lisboa. COM (2005) Declaración de Nancy (2006). *Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo*.

Eurobarómetro 54. (2001) y Eurobarómetro (2005). *Los europeos y sus lenguas*.

EURYDICE. (2002). *Key Competencies*. A developing concept in general compulsory education. (<http://www.eurydice.org/>)

Documentos elaborados por el MEC:

Resolución del Portafolio Europeo de las Lenguas. 2000.

Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español. 2003.

Propuesta de Organización de las Enseñanzas Universitarias en España. 2006a.

Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y de Master. 2006b.

Materias básicas por ramas. 2007.

Mónica Edwards Schachter

Grupo de Innovación en Evaluación para la mejora del Aprendizaje (IEMA),
moed@doctor.upv.es

Mercedes López Santiago

Dpto. Lingüística Aplicada,
mlosan@idm.upv.es

Universidad Politécnica de Valencia