



Grupo eumed.net / Universidad de Málaga y
Red Académica Iberoamericana Local-Global
Indexada en ANECA; DIALNET; DICE; IN-Recs; ISOC; LATINDEX y RePEc
Vol 9. N°25
Febrero 2016
www.eumed.net/rev/delos/25

“REFLEXIÓN SOBRE LA IMPLANTACIÓN DE LA COMPETENCIA DE SOSTENIBILIDAD EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS”

Dra. D^a Montserrat Núñez Chicharro¹
Universidad de Castilla la Mancha
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Montserrat.Nunez@uclm.es

Dra. D^a Inmaculada Alonso Carrillo²
Universidad de Castilla la Mancha
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales
Inmaculada.Alonso@uclm.es

España

CONTENIDO

Resumen	2
Abstract	2
1. Propósitos y objetivos	3
2. La importancia de la innovación docente.....	4
3. Algunos elementos a incorporar en el currículum	6
3.1. Vías de introducción	7
3.2. La participación y el diálogo en el aprendizaje.....	9
3.3. En el contexto de la Universidad de Castilla-La Mancha	11
4. Conclusiones.....	14
5. Referencias	14

¹ **Montserrat Núñez Chicharro** Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales, adscrita al Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Castilla la Mancha, Es autora de diferentes libros, artículos y ponencias, entre los que destacan: “**Divulgación de la información sobre responsabilidad social en las Universidades públicas españolas**” para XIII Congreso de AECA, celebrado en Oviedo en Septiembre de 2005; “**Propuesta de indicadores de Responsabilidad Social Preventiva**”, para el IX Congreso Internacional de Custos, celebrado en Florianópolis, SC,Brasil, en noviembre de 2005.

² **Inmaculada Alonso Carrillo** Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales y Profesora Titular de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Área de Economía Financiera y Contabilidad, adscrita al Departamento de Economía y Empresa de la Universidad de Castilla la Mancha, Es autora de diferentes libros, artículos y ponencias, entre los que destacan: “**Divulgación de la información sobre responsabilidad social en las Universidades públicas españolas**” para XIII Congreso de AECA, celebrado en Oviedo en Septiembre de 2005; “**Propuesta de indicadores de Responsabilidad Social Preventiva**”, para el IX Congreso Internacional de Custos, celebrado en Florianópolis, SC,Brasil, en noviembre de 2005.

RESUMEN

Con el presente artículo queremos reflexionar y hacer reflexionar, a cerca de las consecuencias que pueden tener la implantación de un Nuevo plan de estudios en las enseñanzas de Administración y Dirección de Empresas, para ello y aprovechando las circunstancias de cambio que está viviendo la Universidad, proponemos un análisis sobre la manera en la que se podría incorporar una nueva competencia, la sostenibilidad, en el proceso de aprendizaje.

La sostenibilidad en la Universidad ha de estar presente como señala la UNESCO, que ya en 1998, apuntaba que cada vez más "las universidades están llamadas a desempeñar una función de liderazgo en el desarrollo de formas de educación interdisciplinarias y transdisciplinarias y éticamente orientadas, a fin de idear soluciones para los problemas vinculados al desarrollo sostenible".

Palabras clave

Sostenibilidad - Administración y Dirección de Empresas- innovación docente - procesos de aprendizaje – planes de estudio

CÓDIGO JEL: M140

"THINKING ABOUT THE IMPLEMENTATION OF THE COMPETITION SUSTAINABILITY IN THE CURRICULUM OF DIRECTORS AND MANAGEMENT"

ABSTRACT

With this article we want to reflect and give, close to the consequences that may have the introduction of the new curriculum in the teachings of administration and management, this and taking advantage of the circumstances of change that is experiencing the University, we propose an analysis of the way in which can be incorporated a new competition, sustainability in the learning process.

Sustainability at the University has to be present as UNESCO, which already in 1998, he pointed out that increasingly more "universities are to play a leadership role in the development of interdisciplinary and transdisciplinary and ethically oriented education forms to devise solutions to the problems related to sustainable development".

Key words

Sustainability - Administration and management - teaching innovation - learning processes – curriculum

1. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

La Ley Orgánica 4/2007 de Universidades de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, sienta las bases para realizar una modernización de la Universidad española (Título VI) y se desarrolla con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (derogando el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero).

En el RD 1393/2007 se especifica en el preámbulo que *“se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz”*.

Este planteamiento se desarrolla en el artículo 3.5, donde estos principios quedan manifiestos y deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos; por tanto, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde los mismos.

Por otra parte, la sostenibilidad en la Universidad ha de estar presente como señala la UNESCO, que ya en 1998, apuntaba que cada vez más **“las universidades están llamadas a desempeñar una función de liderazgo en el desarrollo de formas de educación interdisciplinarias y transdisciplinarias y éticamente orientadas, a fin de idear soluciones para los problemas vinculados al desarrollo sostenible”**.

Las razones que llevaron a Naciones Unidas a instituir la Década de la educación por un futuro sostenible (2005-2014) son claras y desafortunadamente continúan vigentes. La UNESCO (2002) identifica la educación como medio clave para lograr los cambios en los valores, comportamientos y estilos de vida fundamentales para la sostenibilidad y la estabilidad entre los países, la democracia, la seguridad humana y la paz:

Education is not an end in itself. It is a key instrument for bringing about the changes in the knowledge, values, behaviours and lifestyles required to achieve sustainability and stability within and among countries, democracy, human security and peace. Hence it must be a high priority to reorient educational systems and curricula towards these needs.

Estudios realizados sobre este aspecto muestran una creciente inquietud entre expertos de todo el mundo por promover la inclusión de la sostenibilidad en los sistemas de educación superior (Lobera y Escrigas, 2007). La sostenibilidad es, antes de todo, una nueva cultura, una

manera de mirar la realidad, de reflexionar sobre los problemas y, por lo tanto, de actuar. Es necesario, pues, que la formación universitaria facilite a los profesionales de ADE nuevas capacidades, la reflexión y acción en sus ámbitos profesionales que tengan en cuenta los nuevos retos de la sostenibilidad.

Con el presente artículo queremos poner de manifiesto, la necesidad de reflexionar en este sentido, cuando se planteen modificaciones que puedan llevar consigo la implantación de nuevos planes de estudio en general, y en las enseñanzas de Administración y Dirección de Empresas, en particular; para ello y aprovechando las circunstancias de cambio que está viviendo la Universidad, proponemos un análisis sobre la manera en la que se podría incorporar una nueva competencia, la sostenibilidad, en el proceso de aprendizaje.

Consideramos que los proyectos de innovación docente deben plantear el diseño de un aprendizaje basado en la contextualización de la economía, de sus aplicaciones, implicaciones y casuísticas en el mundo real, preferiblemente conectando la experiencia previa de los alumnos a la discusión que se está llevando en clase. En el contexto de la tecnología, según señala Lobera (2008), estas “conexiones” y las experiencias de los alumnos, además de aportar una mayor motivación para el alumnado, consiguen mayores niveles de comprensión de la tecnología que se está estudiando.

2. LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Consideramos que un economista responde a un profesional que resuelven problemas. Pues bien, muchos de los problemas a los que debemos hacer frente desde esta profesión son nuevos y alcanzan dimensiones globales: problemáticas ambientales, como cambio climático o nuevas sustancias contaminantes, retos interculturales, dilemas éticos y sociales, etc. Especialmente los retos más críticos o los que presentan mayor grado de incertidumbre no se conocían cuando se formaron los docentes que hoy enseñan la profesión, y han trascendido los límites locales o nacionales.

Se espera de los futuros economistas que sean capaces de discernir y hacer frente a estos y nuevos retos que surjan en el futuro, que sean capaces de desarrollar su actividad profesional en el contexto de su tiempo. Es importante que los alumnos sepan interpretar las Normas Internacionales de Contabilidad o sepan aplicar los nuevos marcos de competencia en un contexto del siglo XXI y no en el del siglo XIX. Sin embargo, la mayor parte de materias se siguen enseñando de manera similar a la que se enseñaban hace años o, en muchos casos, el proceso de adaptación se realiza a un ritmo más lento de lo que la sociedad exige. Algunos de estos retos son: la gestión de la incertidumbre y la complejidad, los dilemas éticos emergentes en la profesión

con nuevos usos de las tecnologías, sus impactos sociales, medioambientales y culturales, la percepción de los impactos en el entorno (social y ambiental) de la propia actividad profesional, su relación con conflictos de insostenibilidad ambiental (locales y globales) y de interculturalidad, etc.

Decía Ortega en su clásica “Misión de la universidad” que las instituciones de educación superior han abandonado “casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura”, entendida como “el sistema vital de las ideas en cada tiempo”. Para el ilustre filósofo, “el nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también –el ingeniero, el médico, el abogado, el científico” (Ortega, 1930). Su crítica es afín a lo que 66 años después proponía Delors (1996) en su informe sobre la educación y la formación para el siglo veintiuno en el que se destacaba también la necesidad de compromiso con una sociedad global: “Las personas deben convertirse gradualmente en ciudadanos globales sin perder sus raíces y, al mismo tiempo, deben continuar participando activamente en la vida de su nación y de su comunidad local”.

Esto nos lleva a otro de los retos emergentes para la economía: la interculturalidad. Los economistas del presente y del futuro deben saber desempeñar su actividad en contextos multiculturales, deben saber dialogar con personas que usan diferentes códigos culturales, y deben tener una especial sensibilidad por la diversidad, pues su contexto es y será crecientemente diverso. Mientras aumenta la movilidad de las personas, la homogeneidad del estado-nación se está disolviendo, como señala Scott (2006:21 citado en Stuart, 2008): “Muchas naciones [...] se han convertido en sociedades multiculturales: ya no son étnica y culturalmente homogéneas, lo cual ha conformado sus sistemas nacionales de educación superior.” Esto sugiere que las IES deben considerar de forma distinta el contexto social de los estudiantes, no sólo en términos de experiencias similares/diferentes de los estudiantes nacionales/internacionales sino también en función de cómo las sociedades están cada vez más interconectadas y son cada vez más interdependientes (Stuart, 2008).

Hay que tener siempre en cuenta que el estudiante tiene la capacidad, y la necesidad, de prepararse para participar activamente en las distintas dimensiones de la sociedad, a lo largo de sus años de formación. Como afirma Parejo (2008), debe dejar de ser instruido como un *idiota* en el sentido clásico del griego de *ἰδιωτης*, en el que su actividad se fundamentaba sólo en vivir en la *polis* y ocuparse de sus tareas privadas e individuales sin participar en un proyecto común junto con los otros ciudadanos. Para ello, debe conocer y comprender “el sistema vital de las ideas de su tiempo”. Es necesario, así, incorporar competencias de sostenibilidad y del impacto social de sus actividades.

3. ALGUNOS ELEMENTOS A INCORPORAR EN EL CURRÍCULUM

Los responsables docentes que vean la necesidad de innovar en la currícula de una asignatura pueden empezar por la identificación de los objetivos conceptuales, actitudinales y procedimentales respecto a las competencias que desean introducir. Esta es una reflexión importante, pues de ella depende el desarrollo posterior del currículo. A partir de estos objetivos se planteará una metodología, una temporalización y un sistema de evaluación que valore los objetivos explicitados anteriormente. A modo de ejemplo, pueden identificarse estos elementos en la siguiente Tabla (1).

Tabla 1. Propuesta de currícula del desarrollo de una asignatura

OBJETIVOS	METODOLOGÍA	SISTEMA DE EVALUACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
CONCEPTUALES: Conocer tipos de ensayos, principales características y aplicabilidad	<i>Algunas posibilidades son:</i>	<i>Algunas posibilidades son:</i>	<i>Algunas posibilidades son:</i>
ACTITUDINALES: Sensibilidad hacia los problemas relacionados con el impacto social de la economía (p.e. la sostenibilidad, el desarrollo humano y la interculturalidad). Percepción de los impactos sociales de la actividad profesional Desarrollo de los valores éticos y de la deontología profesional. Actitud participativa en la solución de problemas complejos	Combinación de sesiones teóricas y prácticas Charla con un experto en la resolución de un problema de desarrollo humano o sostenibilidad Vincular noticias de actualidad (p.e. cambio climático) a los contenidos de la sesión	Examen Proyecto de final de módulo Evaluación continua Grado de participación en las discusiones de clase Entrevista Ejercicios prácticos	2 sesiones teóricas de 2 horas 3 sesiones de problemas de 2 horas 1 visita a empresas de 4 horas 2 sesiones de posada en común de los proyectos de final de módulo
PROCEDIMENTALES: Buscar, clasificar y comparar información relacionada con el impacto social de la economía (p.e. la sostenibilidad, el desarrollo humano y la interculturalidad). Relacionar conocimientos de disciplinas diferentes que confluyen en un problema Formular hipótesis, descubrir contradicciones sobre las diferentes opciones económicas y sus impactos en los ámbitos sociales y ambientales Saber analizar críticamente los impactos sociales de la propia actividad profesional	Trabajo con textos de apoyo Proyecto de final de módulo (personal o en grupo) Intercambio y debate sobre los proyectos de final de módulo Visita a empresas Metodologías participativas, debates a partir de los conocimientos e intereses del alumnado.		

Fuente: Elaboración propia

Algunos elementos clave que pueden incluirse en los currículums de economía son los siguientes:

- Consecuencias de los impactos de la actividad económica;
- Sensibilidad por la diversidad;
- Sensibilidad por el equilibrio con el entorno;
- Sensibilidad de la continuidad natura-ser humano;
- Capacidad de pensar de manera compleja;
- Ética (ecoética, tecnoética, deontología,.....).

3.1. Vías de introducción

Las vías en las que los docentes pueden incorporar estos objetivos son diversas. Una de ellas es el análisis de un caso de estudio concreto, que pueda aportar elementos para la reflexión, ya sea en aspectos éticos, de diversidad, de sostenibilidad. Además del caso de estudio, los profesores pueden incorporar otras vías para facilitar el desarrollo de nuevas competencias desde el aprendizaje tecnológico, como las siguientes:

- las sesiones de debate y análisis sobre noticias de actualidad (de un aspecto estudiado en la asignatura y sus impactos sociales, medioambientales, etc.);
- un proyecto de final de módulo (personal o en grupo) que incorpore estos aspectos éticos, de diversidad, multiculturalidad y/o sostenibilidad;
- un trabajo fin de grado o de máster, que incorpore los aspectos citados anteriormente.
- el intercambio y debate sobre los proyectos de final de módulo;
- el trabajo con textos de refuerzo sobre alguna cuestión específica de los impactos sociales y/o medioambientales de la tecnología;
- la visita a instalaciones;
- el debate en clase con un experto en la resolución de un problema concreto de desarrollo humano, de sostenibilidad, ética, etc.;
- las metodologías participativas, basadas en debates a partir de los conocimientos e intereses del alumnado sobre estos aspectos.

Lo importante en las asignaturas no es que constantemente se esté hablando de estos aspectos, sino que en algún momento de la asignatura el alumno pueda vincular los aspectos económicos con sus implicaciones sociales y medioambientales. Ese momento de vinculación abrirá ante el alumno una dimensión que anteriormente no había sido tratada y facilitará que

vincule espontáneamente los aspectos tecnológicos en otras asignaturas y a lo largo de sus vida profesional.

Una investigación sobre la enseñanza de la tecnología llevada a cabo desde la Cátedra UNESCO de Sostenibilidad en la UPC muestra mejores resultados cuando el aprendizaje es significativo, dialógico e interconectado (Lobera, 2007):

- Relación entre el objeto de estudio y el contexto: Interconectada. La metodología educativa debería relacionar el objeto de aprendizaje con su contexto, con el que podríamos denominar el *ecosistema tecnológico*: los impactos positivos/negativos del objeto de estudio sobre el contexto local/global, sus diferentes usos, las oportunidades/amenazas que estos ofrecen, las culturas en las que se ha desarrollado la tecnología y en las que se usa, etc. El aprendizaje debe favorecer el desarrollo de un conocimiento y una mirada compleja, desde la sensibilidad con las interrelaciones de los diferentes aspectos sociales y tecnológicos.
- Relación entre el objeto y el sujeto: Significativa. La metodología debería favorecer la motivación y la apropiación del aprendizaje por parte del alumno. El alumno debe tener la capacidad de dibujar su recorrido de aprendizaje, desarrollar su autonomía en el proceso, decidir qué quiere aprender desde sus expectativas de aprendizaje iniciales e identificar los nuevos intereses que aparecen a lo largo del proceso. El vocabulario utilizado en el proceso de aprendizaje debería estar basado en la cultura y los conocimientos previos de los alumnos.
- Relación entre los sujetos: Dialógica. La metodología debería crear espacios de comunicación argumentativa desde los conocimientos compartidos entre los participantes en un plano de igualdad. En ellos se desarrollan capacidades para la participación y el diálogo horizontal, así como un aumento de la confianza en los procesos de participación dentro del aula (para el aprendizaje), pero también fuera del aula (trabajo en equipo). Para lograrlo, se puede fomentar el aprendizaje desde la socialización, la discusión y el debate en torno la dimensión social/cultural de la tecnología, desde sus implicaciones en la cultura de los participantes.

El aprendizaje significativo solamente es posible, desde la perspectiva de Habermas (1987), a través de una "participación libre y completa". Los participantes son personas adultas con una larga experiencia de aprendizaje formal y no-formal a lo largo de su vida. Los modelos de enseñanza-aprendizaje que ellos han experimentado están basados en su mayor parte en la pedagogía memorística-repetitiva. La participación autónoma no es un elemento que ellos esperen encontrar. Sin embargo, los alumnos responden en su gran mayoría con una mayor implicación en

las sesiones y una comprensión más rápida y efectiva cuando la metodología de aprendizaje es significativa, dialógica e interconectada.

3.2. La participación y el diálogo en el aprendizaje

Tal y como han demostrado los estudios de De Charms (1984, citado en Zabala, 1999:97), las personas, ya sean adultas o niños, persiguen la experiencia de actuar autónomamente. Por esta razón, concluye, sólo se producen aprendizajes en profundidad “si el sujeto asume como propios los objetivos que hace falta lograr, lo que le hace sentir autónomo y no si asume aquellas metas obligado, lo que lo hace sentir como un títere” (Loc. cit.). Illich (1971) ha subrayado que en la escuela las personas aprenden a confiar en la opinión del maestro y no en sus propias opiniones. Esto prepara al individuo para aceptar una sociedad que proporcione programas y soluciones para todos los aspectos de la vida (Spring, 1978:55): “la voluntad está paralizada hasta que un experto prescribe o aprueba una acción”.

Este enfoque inhibitorio de la participación autónoma no prepara al estudiante para su futura actividad profesional. Si nuestro objetivo es desarrollar capacidades para la resolución de problemas, para la toma de decisiones complejas, para el trabajo en equipo, para hacer frente a las incertidumbres,... hará falta reorientar la práctica educativa hacia la participación y el aprendizaje autónomo, hacia el desarrollo de la confianza en el razonamiento propio, en el diálogo, en los procesos en grupo, en el aula participativa.

A medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla, los participantes construyen significados nuevos en torno a la economía desde su cultura. El aprendizaje significativo, dialógico e interconectado hace posible que los participantes integren aspectos económicos dentro del entramado de su cultura, y desde aquí orientar sus acciones incorporando los nuevos aprendizajes. La pedagogía de la pregunta y el diálogo favorece este tipo de aprendizaje. Se trata, en este sentido, de un “aprendizaje investigador”. La investigación significa una visión y actitud crítica. La simple transmisión no es suficiente.

El participante debe estar implicado en un proceso de reelaboración personal de los contenidos de su proceso de aprendizaje. Esta reelaboración se facilita a través del diálogo interpersonal y la pregunta generadora desde la facilitación. Desde la perspectiva de las necesidades de Max-Neef (1986), este enfoque educativo contiene satisfactores e implicaciones sobre el proceso de aprendizaje que no tienen cabida en los enfoques memorísticos, repetitivos y abstractos (Ver Tabla).

Tabla 2. El proceso y el objeto de aprendizaje respecto las necesidades universales de Max-Neef

	AUTÓNOMO-SIGNIFICATIVO	PARTICIPATIVO-DIALÓGICO	NECESIDADES QUE ENCUESTRAN SATISFACTORES EN EL APRENDIZAJE
Proceso de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo / adaptación de las actividades por los participantes ▪ Vinculación de la actividad y el aprendizaje con el entorno cotidiano ▪ Mejor comprensión del sentido de la actividad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacio de comunicación argumentativa ▪ Construcción colectiva del conocimiento ▪ Vínculos de trabajo recíprocos ▪ Participación activa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entendimiento (curiosidad, aprendizaje autodirigido, interpretar la cotidianidad,...) ▪ Participación (discrepar, expresar, proponer,...) ▪ Libertad (autonomía, escoger condiciones de trabajo,...) ▪ Creación (autonomía, idear,...) ▪ Identidad (elección de referencias de aprendizaje, aprendizaje reconocible en la cotidianidad...)
Objeto de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El objeto de aprendizaje tiene valor de uso para el alumno ▪ Decide qué aprender y cómo ▪ Existe una vinculación entre el objeto de aprendizaje y el alumno 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejor conocimiento del entorno ▪ Nuevas dudas, nuevas motivaciones e intereses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ocio (espacios de encuentro, diversión,...) ▪ Afecto (reciprocidad, compartir conocimiento,...) ▪ Subsistencia (humor, solidaridad, autoestima...)

Fuente: Elaboración propia respecto a las necesidades sistematizadas por Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986)

Así, el nuestro debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado en la diversidad, lejos de impulsar una homogeneización instructiva. El aprendizaje sobre aspectos económicos debe estar orientado según las características e intereses propios de cada participante. Cada alumno debe construir su propio aprendizaje. Partimos, pues, de la necesidad epistemológica de la opción por el diálogo, en lugar de un aprendizaje basado en sesiones de extensión de conocimientos, tan habituales en los estudios sobre economía.

La introducción del EEES ha sido una oportunidad para introducir nuevas metodologías docentes que faciliten el desarrollo de los conocimientos, actitudes y procedimientos identificados anteriormente. En este marco y con la intención de la adaptación a los nuevos métodos de enseñanza deberíamos haber realizado una revisión y rediseño de los currículos en los centros de educación superior en los que se imparte administración y dirección de empresas con vistas a vincular los aspectos económicos y empresariales con sus dimensiones éticas, sociales y medioambientales. Aprovechar esta oportunidad para incorporar las nuevas metodologías docentes que faciliten el desarrollo de estas capacidades, tan necesarias en el quehacer profesional del siglo XXI, está en nuestras manos.

Hay que resaltar la importancia del “ejemplo del profesor” y su actitud a la hora de conectar la economía con sus implicaciones fuera del aula. Este ejemplo no requiere de largas

horas de preparación docente, requiere tan sólo mostrar en el aula esa aproximación a los problemas económicos, ese interés profesional.

3.3. En el contexto de la Universidad de Castilla-La Mancha

La UCLM ha definido su marco de referencia para la reforma de los estudios vinculada al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La reorganización de los estudios de grado y posgrado en España tuvo como uno de sus ejes centrales la formulación de los planes de estudio por competencias. Nos centraremos en este estudio en las llamadas competencias genéricas. Las competencias genéricas son transferibles a gran variedad de funciones y tareas, y capacitan al estudiante para integrarse con éxito a la vida laboral y social. No son exclusivas de ninguna especialidad profesional, sino que se pueden aplicar a muchos ámbitos de conocimiento y situaciones.

Las competencias genéricas se definen a nivel de universidad y/o centro docente y se recogen en cada plan de estudios, junto con las competencias específicas que lo identifican. Merece destacarse el caso de las profesiones reguladas que se caracterizan por un conjunto de competencias específicas aceptado por el gobierno y que vincula los estudios con la capacidad legal de ejercer determinadas profesiones.

La Universidad de Castilla- La Mancha, en el proceso de solicitud de verificación de títulos oficiales, determinó como competencias generales que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que son exigibles para otorgar el título, las siguientes:

- Dominio de una segunda lengua extranjera en el nivel B1 del Marco Común Europeo de referencia para las lenguas.
- Conocimientos de tecnologías de la Información la comunicación (TIC).
- Una correcta comunicación oral y escrita.
- Compromiso ético y deontológico profesional.

En relación con la solicitud formulada para el título de Administración y Dirección de Empresas, estas competencias genéricas se adaptan a la profesión concreta de economista, en concreto en el caso de la competencia sobre compromiso ético o deontológico, se enuncia del siguiente modo, Capacidad para comprender la responsabilidad ética y la deontología profesional de la profesión de economista. Conocer y aplicar la legislación y reconocimiento de los derechos humanos, así como las cuestiones de género. El compromiso por la sostenibilidad entendemos que se encuentra recogido de algún modo dentro de esta competencia aunque, a nuestro juicio debería haberse ampliado incorporando las palabras compromiso social y medioambiental.

Las competencias específicas formuladas para el grado de ADE no recogen explícitamente el desarrollo de la competencia genéricas que hemos destacado, a pesar de que cualquiera de las competencias específicas se podrían redactar incorporando de manera concreta la competencia sostenibilidad.

En este caso podría servirnos de apoyo la siguiente experiencia en la definición de competencias. En España, la Universidad Politécnica de Cataluña ha sido pionera en este ámbito y sus competencias genéricas quedan definidas en la siguiente tabla.

Tabla 3. Competencias genéricas definidas por la UPC (2008).

Emprendeduría e innovación	Conocer y comprender la organización de una empresa y las ciencias que rigen su actividad; capacidad por comprender las reglas laborales y las relaciones entre la planificación, las estrategias industriales y comerciales, la calidad y el beneficio.
Sostenibilidad y compromiso social	Conocer y comprender la complejidad de los fenómenos económicos y sociales típicos de la sociedad del bienestar; capacidad para relacionar el bienestar con la globalización y la sostenibilidad; habilidad para usar de forma equilibrada y compatible la técnica, la tecnología, la economía y la sostenibilidad.
Tercera lengua	Conocer una tercera lengua, que será preferentemente el inglés, con un nivel adecuado de forma oral y por escrito y con consonancia con las necesidades que tendrán las tituladas y los titulados en cada enseñanza.
Comunicación eficaz oral y escrita	Comunicarse de forma oral y escrita con otras personas sobre los resultados del aprendizaje, de la elaboración del pensamiento y de la presa de decisiones; participar en debates sobre temas de la propia especialidad.
Trabajo en equipo	Ser capaz de trabajar como miembro de un equipo, ya sea como un miembro más, o realizando tareas de dirección con el fin de contribuir a desarrollar proyectos con pragmatismo y sentido de la responsabilidad, asumiendo compromisos considerando los recursos disponibles.
Uso solvente de los recursos de información	Gestionar la adquisición, la estructuración, el análisis y la visualización de datos e información del ámbito de especialidad y valorar de forma crítica los resultados de esa gestión.
Aprendizaje autónomo	Detectar carencias en el propio conocimiento y superarlas mediante la reflexión crítica y la elección de la mejor actuación para ampliar este conocimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de la UPC

Tabla 4. Niveles de la competencia en “Sostenibilidad y compromiso social” definidos por la UPC.

Nivel 1: Analizar sistémica y críticamente la situación global, observando la sostenibilidad de forma interdisciplinar así como el desarrollo humano sostenible, y reconocer las implicaciones sociales y ambientales de la actividad profesional del propio ámbito.
Nivel 2: Aplicar criterios de sostenibilidad y los códigos deontológicos de la profesión en el diseño y evaluación de soluciones tecnológicas
Nivel 3: Contemplar la dimensión social, económica y ambiental en la aplicación de soluciones y la realización de proyectos coherentes con el desarrollo humano y la sostenibilidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de los planes de estudio de la UPC

La UPC (2008) ha definido un conjunto de siete competencias genéricas que considera que todos sus planes de estudio deben incluir. La Tabla 3 recoge el listado considerado. Adicionalmente ha establecido que los centros docentes pueden ampliar la lista hasta un máximo de diez. La UPC (2008) ha establecido dos vías para la incorporación de las competencias genéricas en los planes de estudios: La incorporación transversal de forma integrada en diversas asignaturas (itinerarios competenciales), o mediante asignaturas específicas.

Los itinerarios competenciales se articulan asignando una competencia a un conjunto de asignaturas correspondientes a diferentes cursos del plan de estudios, en las que se desarrollan actividades diseñadas expresamente para conseguirla. Se considera conveniente que las competencias genéricas se gradúen en distintos niveles a lo largo de la titulación (por ejemplo, tres). Las asignaturas específicas, por otro lado, no se recomiendan (con carácter general), excepto para garantizar un nivel de partida común.

En los proyectos de innovación docente desarrollados en 2007 en la UPC se observa una mayor tendencia a desarrollar la competencia en su nivel 3 (“contemplar la dimensión social, económica y ambiental en la aplicación de soluciones y la realización de proyectos coherentes con el desarrollo humano y la sostenibilidad”) y una menor en el nivel 1 (“Analizar sistemática y críticamente la situación global, observando la sostenibilidad de forma interdisciplinar así como el desarrollo humano sostenible, y reconocer las implicaciones sociales y ambientales de la actividad profesional del propio ámbito”). Esta tendencia quizás tenga relación con un tradicional mayor desarrollo de la perspectiva práctica en los estudios politécnicos y no tanto así a una versión al análisis sistémico de la situación mundial. Respecto al nivel 2 (“Aplicar criterios de sostenibilidad y los códigos deontológicos de la profesión en el diseño y evaluación de soluciones tecnológicas”), se observa una mayor facilidad o tendencia a introducir la competencia a través de la aplicación de criterios de sostenibilidad que a través de los códigos deontológico. La introducción del debate ético y los códigos deontológicos prácticamente no aparece en las propuestas docentes

Por lo anteriormente señalado, a los docentes les resultaría más fácil introducir las competencias desde su aplicación práctica. Esto sugiere la necesidad de facilitar técnicas de innovación docente que contemplen los códigos deontológicos del propio ámbito y el análisis sistémico y crítico de la situación global, para poder cumplir con los objetivos fijados con respecto a la competencia genérica de sostenibilidad y compromiso social.

De acuerdo con el trabajo presentado por González Aragón, C. (2012), otro caso a destacar, sería la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en concreto, la Facultad de Educación de la UAB, ha diseñado un programa para impartir todas las asignaturas considerando criterios y contenidos ambientales;

Por su parte, la Universidad de Cádiz (UCA), y como medidas específicas de desarrollo de la Política Ambiental durante el curso 2007-08, la Oficina Verde realizó una revisión de planes de estudio de las Licenciaturas, Diplomaturas e Ingenierías así como de los Master Oficiales y las Titulaciones propias de Master y de Experto ofrecidos por la UCA para llevar a cabo la integración de criterios de sostenibilidad en los planes de estudio.

4. CONCLUSIONES

La preocupación por los temas relativos a la sostenibilidad en la sociedad en general y en la Universidad en particular, es un hecho constatable, tal y como se puede apreciar del gran número de acciones, proyectos de investigación, cursos de especialización y masteres que ofrecen las universidades de todo el mundo, en materia de sostenibilidad.

En el momento actual de cambio en los planes de estudio algunas Universidades como la Universidad Politécnica de Cataluña, la UAB, y la UCA han abordado de manera estratégica su compromiso con la sostenibilidad, y esto ha supuesto la formulación de objetivos específicos en todas sus áreas: investigación, gestión, docencia y extensión.

En concreto en el proceso de cambio en los planes de estudio, se ha propuesto una ambientalización curricular que conlleva la definición de competencias específicas para cada grado en esta materia.

Con este trabajo se ha pretendido poner de manifiesto la necesidad de desarrollar de un modo detallado las competencias en sostenibilidad para los futuros graduados en Administración y Dirección de Empresas, de manera que de un modo consensuado tanto con los diferentes responsables de las áreas docentes de ADE como contrastando la opinión de los diversos grupos interesados en la universidad, y tomando como base la experiencia de otras Universidades como la UPC, se definan unas competencias de acuerdo con las sensibilidades actuales en esta materia.

5. REFERENCIAS

- Apple, M. (1992) "Is the new technology part of the solution or part of the problem in education?" En: Beynon, J. y Mackay, H. (1992) *Technological literacy and curriculum*. Falmer press
- Barnett, M. (1992) "Technology, within the national curriculum and elsewhere". En: Beynon, J. y Mackay, H. (1992) *Technological literacy and curriculum*. Falmer press

- González Aragón, C. (2012) "Sostenibilidad Curricular en los Planes de Estudio de la Universidad de Cádiz. Trabajo Final III Máster Interuniversitario. Octubre.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista*. Editorial Taurus.
- Illich, I. (1971) *Deschooling society*. NY: Harper & Row.
- Lobera, J. (2007) "Tirant del fil de la tecnologia: La sostenibilitat activa des de l'aprenentatge tecnològic". Jornada "L'Estat de la Recerca en Educació per a la Sostenibilitat a Catalunya", Xarxa de Recerca Edusost. Barcelona, 28 de juny.
- Lobera, J. (2008) "Incorporating new transdisciplinary skills into technical subjects: a pilot project at UPC". *GUNI Newsletter*, mayo 2008. <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=1199>.
- Max-Neef, M.A., Elizalde, A. i Hopenhayn, M. (1986): "Desarrollo a escala humana. Rev. Development dialogue". Santiago de Chile, CEPUR y Fundación Dag Hammarskjöld. Montevideo, Ed. Nordan-Comunidad.
- Ortega y Gasset, J. (1930) "Misión de la Universidad". *El Sol*, oct-nov.
- Parejo, J.L. (2008) "Los estudiantes: los idiotas en las universidades españolas". Comunicación presentada a GUNI, enero 2008. Sin publicar.
- Spring, J. (1978) *Introducción a la educación radical*. Akal editor.
- Stuart, Mary (2008) "El concepto de ciudadanía global en la educación superior". En: GUNI (ed.) *La educación superior en el mundo (3)*. Global University Network for Innovation. Ediciones Mundi-prensa, pp. 79-83.
- UPC (2008), "Marc per al disseny dels plans d'estudis de grau a la UPC", Vicerektorat de Política Acadèmica, Abril 2008.
- Zabala, A. (1999) *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Ed. Graó. Barcelona