



Darío Campos Rodríguez
Doctor en Historia
Profesor Departamento de
Historia Universidad Nacional,
Bogotá
Coordinador del área de
Historia para América Latina
en el Proyecto TUNING
dcamposro@unal.edu.co

Artículo de Reflexión

Recibido 14 de Septiembre de 2011
Aprobado 24 de Noviembre de 2011

**Praxis
& Saber**
Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS INTERNACIONALES: EXPERIENCIA DEL DEPARTAMENTO DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN EL PROYECTO ALFA TUNNING EUROPA - AMÉRICA LATINA

Resumen

Describe las condiciones políticas y sociales de la emergencia del proyecto Tuning en Europa, sus alcances, perspectivas y acciones a propósito del consenso en educación superior mediado por la declaración de Bolonia; muestra la apropiación de éste para América Latina, sus efectos y prácticas, y el conjunto de competencias que promueve Tuning y las diversas formas que se han ido instalando en las universidades latinoamericanas y colombianas, a través de estudios estadísticos en diversos programas y facultades. Utiliza como caso de estudio los programas de historia. El artículo pretende plantear una crítica al concepto de convergencia curricular propuesto e implementado por el proyecto.

Palabras clave: Convergencia curricular, Proyecto Tunning, Competencias, Enseñanza la historia, Plan Bologna, Educación superior, Universidad.

DEFINITION OF INTERNATIONAL COMPETENCES: EXPERIENCE
OF THE HISTORY DEPARTMENT AT UNIVERSIDAD NACIONAL
DE COLOMBIA IN THE ALFA TUNING LATIN AMERICA –
EUROPE PROJECT

Summary

This research paper describes the political and social conditions that surround the emergence of the Tuning project in Europe, its scope, perspectives and actions with regard to the consensus in higher education mediated by the Bologna Declaration, as well as its appropriation for Latin American practices and their effects. This study uses history as a case study, analyzing the set of skills that the Tuning project promotes, and the various forms that have been installed, through statistical studies in various programs and faculties, in Latin American and Colombian universities. The article intends to raise a critique of the concept of curricular convergence proposed and implemented by this project.

Key words: Curricular convergence, Tuning project, competencies, history education, Bologna Plan, higher education, university.

DÉFINITION DE COMPÉTENCES INTERNATIONALES:
EXPÉRIENCE DU DÉPARTAMENT D'HISTORIA DE L'UNIVERSITÉ
NACIONAL DE COLOMBIA DANS LE PROJET ALFA TUNNING
EUROPE - AMÉRIQUE LATINE

Résumé

L'article décrit les conditions politiques et sociales de l'émergence du projet Tunning en Europe, ses atteints, perspectives et actions, à propos du consensus en éducation supérieure, par l'entremise de la déclaration de Bologne. De la même manière, on montre l'appropriation de ce projet-là pour l'Amérique Latine, ses effets et ses pratiques. Dans le même sens, on analyse l'ensemble de compétences promues par Tunning et les diverses formes qui se sont installées dans les universités latino-américaines et colombiennes, à travers des études statistiques en divers programmes et facultés. Les programmes d'histoire sont pris comme cas d'étude.

L'article a la prétention de poser une critique au concept de convergence proposé et implémenté par le projet.

Mots clés: Convergence curriculaire, Projet Tunning, Compétences, Enseignement de l'histoire, Plan Bologne, Éducation supérieure, Université.

DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIAS INTERNACIONAIS:
EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DA
UNIVERSIDADE NACIONAL DA COLÔMBIA NO PROJETO
ALFA TUNNING EUROPA – AMÉRICA LATINA

Resumo

O texto descreve as condições políticas e sociais do nascimento do Projeto Tunning na Europa, seus alcances perspectivas e ações baseadas no consenso em educação superior, segundo a declaração de Bologna. Além disso, mostra a apropriação dele para a América Latina, seus efeitos e práticas. Analisa o conjunto de competências que promove Tunning e as diversas formas que se têm instalado nas universidades latino-americanas e colombianas, a través de estudos estatísticos em programas e faculdades. Utilizam-se como caso de estudo os programas de história. O artigo faz uma crítica ao conceito de convergência curricular proposto e praticado no Projeto.

Palavras Chave: Convergência curricular, Projeto Tunning, Competências, ensino da história, Plano Bologna, educação superior, universidade

Camino a la convergencia

El Proyecto Tuning se concibió y se ha desarrollado en Europa desde el año 2001 a la luz de las directrices señaladas por la Declaración de Bolonia, de junio de 1999¹; esta declaración, a su vez, recogió la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada en Bolonia en septiembre de 1988²; las Declaraciones de Lisboa de abril de 1997³, y la de Sorbona, de mayo de 1998⁴, entre otras. En éstas se reconoció el papel fundamental que juegan las universidades en la formación cultural y científica de los ciudadanos europeos, instituciones que de manera crítica y libre producen y transmiten la cultura por medio de la investigación y la enseñanza con independencia moral y científica de todo poder político y económico.

Bajo ese espíritu, y con el ánimo de acercar más a las universidades, en el marco de la Europa que se estaba unificando, se declaró la educación como un derecho humano, alentando la movilidad estudiantil y profesoral, y, por tanto, la facilitación de la equivalencia de titulaciones a través del intercambio recíproco de información y documentación de carácter académico. No obstante el acercamiento, se hizo conciencia de que el sistema europeo de educación superior era muy diversificado, constituyéndose en un obstáculo a la hora de convalidar los estudios que los estudiantes realizaban en otras universidades europeas como producto de la movilización.

Un obstáculo importante, entre otros, consistió en que algunas universidades contaban con un sistema de crédito académico (volumen de trabajo del estudiante), y otras se basaban en el número de horas presenciales; esto fue objeto de análisis, y a la luz de la identificación de la

- 1 Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, Bolonia, 19 de junio de 1999. <http://www.queesbolonia.es/dctm/queesbolonia/documentos/declaraciondebolonia.pdf?documentId=0901e72b8004c356>
- 2 Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region (The European Treaty Series, n°165, Council of Europe - UNESCO joint Convention) Lisbon, 11 April 1997. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-oE/970411Lisbon_con_165.pdf
- 3 Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. <https://www.usc.es/export/sites/default/gl/gobierno/vrodoces/eces/descargas/lasorbne.pdf>
- 4 Hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Comunicado de la reunión de Ministros europeos responsables de la enseñanza superior en Praga el 19 de mayo de 2001 <http://www.ucm.es/info/ucmp/cont/descargas/documento1799.pdf>

Europa del conocimiento se vio la necesidad de introducir parámetros de reconocimiento mutuo de estudios y de titulaciones, por tanto, se instó a la armonización del sistema de educación superior europeo para superar las barreras de movilidad y convalidación por medio de la creación y uso de un sistema de créditos análogo. Se exhortó a que el pregrado, la maestría y el doctorado se articularan a través de la continuidad de los ciclos en los cuales se incentivará la investigación y el trabajo autónomo. Para el logro de estas ideas se propuso la creación del Área Europea de Educación Superior.

Frente a los cambios y retos del tercer milenio, inherentes a la formación profesional de calidad ante los avances científicos, a las demandas de la sociedad, a la empleabilidad y a la urgencia de reposicionar la validez y eficacia de la civilización europea a través de la restitución del prestigio de su tradición académica para volver a contar con un alto grado de atracción en el mundo, la Declaración de Bolonia señaló la necesidad de educar un ciudadano más competente, y, para ésto, de incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior.

Para lograr la competitividad se reafirmó el compromiso de crear el Área Europea de Educación Superior, sobre la base del Área Económica Europea, que impulsara la calidad y facilitara la movilidad, adoptando un sistema unificado de Créditos ECTS. Con el fin de tener más capacidad para obtener empleo, se instó a la creación del suplemento del diploma (doble titulación, en nuestro medio) y a facilitar el reconocimiento, compatibilidad y comparabilidad de las titulaciones. Se diferenciaron los niveles de formación profesional con la adopción de dos ciclos: de pregrado, donde se adquiere una preparación general corta (3-4 años), pero apta para emplearse, y de posgrado, donde se desarrolla de manera intensiva la preparación en investigación, y también pertinente para el empleo. Como meta adicional, se recalcó la necesidad de promocionar el sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo.

En mayo de 2001, a través del Comunicado de Praga⁵, se puso en marcha lo acordado en Bolonia, y en el 2010, con el establecimiento del Área Europea de Educación Superior, quedó consolidado. Este y

5 Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior en Berlín el 19 de septiembre de 2003.<http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Comunicado%20de%20Berlin%202003.pdf>

otros comunicados fueron ratificados en el Comunicado de Berlín, en septiembre de 2003⁶, y los principios fundamentales, como la calidad de la educación, la implementación de los dos ciclos, la promoción de la movilidad, el establecimiento de un sistema unificado de créditos y el reconocimiento de las titulaciones se fueron materializando. En este comunicado, en aras de “promocionar el sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo”, se reconoció la creación del Espacio Común de Educación Superior América Latina, el Caribe y la Unión Europea (EULAC).

Un caminante se integra a la convergencia

Mientras en Europa se daban pasos en pro del Área Europea de Educación Superior y su convergencia, posteriormente conocida también como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en América Latina, en Florianópolis, Brasil, en el marco del Programa Columbus, se dio, en agosto de 2000, el encuentro entre la Asociación de Universidades de América Latina (AULA) y la Asociación Europea de Universidades (CRE)⁷ para promover los vínculos, la convergencia y la movilidad entre europeos y latinoamericanos de la educación superior. En este encuentro se reconoció que, no obstante las diferencias históricas, las universidades europeas y latinoamericanas comparten valores y enfrentan desafíos semejantes; por ejemplo, coinciden en la necesidad constante de renovar e innovar sus currículos y los métodos de enseñanza, con el fin de promocionar la eficiencia y la excelencia, y, además, en hacerlos más flexibles y basados en créditos. Los dos continentes propugnan la búsqueda de convergencias regionales e interregionales y desean la comparabilidad de la educación superior a escala mundial; tienden, además, a la integración universitaria, a través de la cooperación, la movilidad estudiantil, docente y administrativa entre los miembros de sus instituciones de educación superior, y están empeñadas en hacer de sus universidades centros de

6 AULA (Asociación de las Universidades de Latinoamérica). CRE (Association of European Universities) Programa COLUMBUS. Convocatoria conjunta para promover la convergencia, los vínculos y la movilidad entre universidades europeas y latinoamericanas. Reunidas en Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, dentro del marco del Programa COLUMBUS Universidades europeas y latinoamericanas representadas por AULA y la CRE. 25 de agosto 2000. <http://www.columbus-web.com/es/columbus.htm>

7 Conferencia Ministerial de los Países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la Enseñanza Superior. París, 3 de noviembre de 2000. <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun/6.declaracionparisesp.pdf?documentId=0901e72b8004874e>

atracción y competitividad, en aumentar la empleabilidad e impulsar redes, mecanismos de evaluación y acreditación constantes.

Para enfrentar los desafíos comunes y la integración universitaria, en noviembre del 2000 se llevó a cabo en París la Primera Conferencia Ministerial de los países de la Unión Europea, de América Latina y el Caribe sobre la enseñanza superior⁸; en la cual, con base en la Declaración de Río de Janeiro, resultado de la Primera Cumbre de los Jefes de Estado y de Gobierno de los Países de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea, realizada en junio de 1999, se declaró la necesidad de establecer un marco de acción a través de la creación del Espacio de Enseñanza Superior Unión Europea, América Latina y el Caribe (EES-UEALC).

Entre las finalidades del EES-UEALC están facilitar la circulación de las experiencias, el traspaso de tecnologías y la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo, así como incentivar la articulación entre formación, empleo y conocimiento científico y posibilitar la comparabilidad de los diplomas, es decir, el reconocimiento mutuo de las titulaciones. Para poner en marcha la cooperación bilateral y multilateral se recomendó apoyarse en uno de los programas comunitarios previstos, como ALFA (América Latina Formación Académica).

En la II Reunión de Ministros de Educación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea, realizada en Ciudad de México en abril de 2005⁹, se dio respuesta al mandato de los Jefes de Estado y de Gobierno de estos países en torno a la continuación del proceso de construcción del Espacio Común de Educación Superior ALCUE (América Latina, el Caribe y la Unión Europea), contenido en el párrafo 89 de la Declaración de Guadalajara.

Para el logro de este objetivo, entre otros, se aprobó el Plan de Acción 2005-2008, que retomó las actividades adelantadas por el Comité de Seguimiento constituido en la I Reunión de Ministros ALCUE para cumplir con los compromisos del Plan de Acción entre los años 2002-2004, que tenían el mismo fin. Sobre la base de los planes de acción señalados se

8 Declaración II Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe-la Unión Europea. México 14-15 de abril de 2005. <http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun/7.declaracionreunionministrosalcue.pdf?documentId=0901e72b80048759>

9 Tuning Educational Structures In Europe. Informe Final Proyecto Piloto – Fase 1. Editado por Julia González, Robert Wagenaar. Universidad de Deusto. Bilbao, 2004.

formularon las estrategias para seguir construyendo el Espacio Común de Educación Superior ALCUE, teniendo como horizonte el año 2015. Dentro de las estrategias se contempló, entre otros, el impulso a la comparabilidad de la educación superior; la movilidad de estudiantes, investigadores, profesores y personal técnico y de gestión; la creación de redes de cooperación e intercambio entre instituciones de educación superior y sus cuerpos académicos, y, en particular, el desarrollo de estudios y títulos conjuntos.

Consenso, diversidad, transparencia, confianza, punto de referencia: Tuning

Así, mientras se iban buscando caminos de convergencia entre universidades latinoamericanas, entre universidades europeas y entre europeos y latinoamericanos, en el contexto de las diferentes declaraciones someramente mencionadas y de otras signadas por jefes de gobierno y ministros de educación de Europa, y con las experiencias de los programas Erasmus Mundus y Sócrates, nació el proyecto Tuning, con el interés de materializar y poner en práctica el proceso de Bolonia y la creación del EEES. El proyecto fue presentado en el año 2000 a la Comisión Europea bajo la coordinación de las universidades de Deusto (Bilbao-España) y Groningen (Holanda), y tomó su nombre del gerundio del verbo inglés *to tune*, de cuya polisemia se adoptó el significado referente a *poner a punto, sintonizar*, en este caso, las estructuras y programas educativos de la educación superior europea; sintonizar, en el sentido de hallar puntos de acuerdo, de convergencia y entendimiento mutuo, respetando la diversidad y autonomía de las universidades.

El proyecto Tuning planteó como premisas fundamentales incrementar la calidad académica de la educación superior y mejorar el empleo y la ciudadanía; entendió la calidad como la transparencia, la adecuación de los objetivos de la educación, la respuesta a los beneficiarios y el sentido de relevancia; es decir, la capacidad de respuesta al contexto actual. El *diálogo* se señaló como el camino a través del cual la educación conoce y crea las respuestas a las necesidades de la sociedad. En este sentido, propuso la convergencia de los programas de educación superior europeos, enmarcada en la transparencia, la confianza mutua y el respeto por la diversidad para construir, esencialmente, puntos de referencia comunes. El diálogo entre universidades es un proceso abierto y dinámico en aras de hallar consenso.

La capacidad de respuesta de las universidades al contexto actual y a las necesidades de la sociedad vincula a los empleadores, como parte importante de la sociedad, quienes necesitan saber el significado en la práctica de una capacitación o de un título otorgado por una universidad. Por esto, la comunidad académica debe valorar constantemente las demandas sociales y fijar los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad. Según Tuning, los objetivos de la educación deben ser más dinámicos y más acordes con las necesidades de la sociedad y el empleo. Para incrementar la calidad y la mejora del empleo y la ciudadanía, de acuerdo con Tuning, la visión de la educación debe enfocarse desde la perspectiva del que aprende, es decir, una educación centrada en el estudiante. Esto implica cambios de enfoque en las actividades educativas y en la organización del aprendizaje, ahora basados en resultados de aprendizaje, competencias, habilidades y destrezas, por supuesto, no de carácter normativo, sino de referencia. Este enfoque involucra necesariamente la transformación del papel del docente universitario, que debe prestar atención al tipo de competencias que debe desarrollar el estudiante en su asignatura y en la profesión en conjunto.

Por resultados de aprendizaje, Tuning entiende el conjunto de competencias que incluyen conocimientos, comprensión y habilidades que se espera el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso de aprendizaje. La definición de los resultados de aprendizaje por competencia es responsabilidad del profesorado.

La Competencia, para Tuning, trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos, que juntos permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico), *saber cómo actuar* (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). El profesional necesita ser capaz de manejar el conocimiento, ponerlo al día, seleccionar lo que es apropiado para un determinado contexto, aprender continuamente, comprender lo aprendido para adaptarse a situaciones nuevas y cambiantes. Por esto los programas universitarios deben ser más focalizados con cursos cortos y programas flexibles con múltiples salidas y puntos de entrada, y la evaluación, que tradicionalmente ha estado centrada en el conocimiento, ahora se centra en la evaluación de las competencias, habilidades, capacidades y procesos.

El punto de convergencia mayor entre los programas universitarios estaría en el sistema de transferencia y acumulación de créditos (ECTS), que sería equivalente en todo el EEES.

El proyecto, en su proceso de materialización y convergencia, se orientó en primera instancia a hallar puntos comunes de referencia a través de un *Mapa de Área* de las carreras, que comprende el área temática, las profesiones a las que dan lugar a las carreras, la existencia de un currículo típico, los componentes troncales y optativos, y los contenidos básicos de las carreras. En segunda instancia, en el camino de la convergencia, se fue al encuentro de los elementos comunes a cualquier titulación (instrumentales, interpersonales y sistémicas), denominándolos *competencias genéricas*. En tercera instancia, se abordaron aquellos elementos específicos de cada área temática, únicos para una titulación, como las destrezas y el conocimiento, a los que se les denominó *competencias específicas*. En cuarta instancia, en aras de situar al estudiante en el centro del proceso educativo y de facilitar la movilidad y el reconocimiento de cursos o titulaciones se abordó el cálculo de los créditos ECTS: Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, que describen el trabajo del estudiante en términos del tiempo empleado para completar un curso o una unidad de curso. En quinta instancia se abordó el asunto del cómo serían el aprendizaje y la enseñanza por competencias, y la respectiva evaluación de los resultados de aprendizaje.

En la Unión Europea se desarrollaron dos etapas: la primera, de 2000 a 2002, Tuning I Proyecto Piloto¹⁰, con 105 universidades de las áreas de Ciencias de la Educación, Administración y Dirección de Empresas, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química; a este primer grupo piloto se unió otro de Sinergia, compuesto por cinco universidades de las carreras de Ingeniería, Derecho, Medicina, Lenguas, Veterinaria y Desarrollo Humano. De 2003 a 2004 se llevó a cabo Tuning II¹¹, con ampliación de carreras, universidades y países tanto de la Unión Europea como fuera de ella, y se pusieron en marcha los resultados del proyecto piloto, es decir, la ejecución práctica de

10 Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Proyecto Piloto – Fase 2. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Editado por Julia González, Robert Wagenaar. Universidad de Deusto, Bilbao, 2006.

11 Algunos documentos de rechazo a Bolonia. <http://www.20minutos.es/noticia/428383/0/universitarios/manifestacion/bolonia/>
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Batalla/campal/Barcelona/desalojo/encerrados/UB/elpepusoc/20090318elpepusoc_4/Tes.
http://www.elpais.com/articulo/internacional/protesta/estudiantes/eleva/tension/Italia/elpepiint/20081023elpepiint_8/Tes

la concepción Tuning y búsqueda de la calidad. El proyecto Tuning, hasta el 2008 se encontraba en la cuarta fase.

No obstante la participación en el proyecto de un número importante de universidades de la Unión Europea y el deseo de hacer realidad el proceso de Bolonia, a lo largo de 2008 y 2009 el estudiantado y los rectores de varias universidades de España, Alemania, Italia y Francia, entre otras, lo rechazaron; se presentaron manifestaciones multitudinarias, declaraciones contra Bolonia, instalación de carpas en los campus universitarios y asambleas de debate. Las razones para que los estudiantes se opusieran al proceso de Bolonia consistieron en que, a su juicio, se reducen los contenidos y aumentan los precios de las matrículas, como en Grecia y Turquía; se reducen las becas y aumentan los préstamos o créditos financieros, se mercantiliza y privatiza la universidad pública, reduciendo su financiación, como en Italia. Ya no se trata –argumentan los estudiantes– de formar profesionales con conocimientos de aplicación social, sino de formar trabajadores; ahora son las empresas las que diseñan los programas universitarios y las titulaciones en función de sus intereses, y se exige, entonces, la adaptación de la universidad pública a los intereses del mercado y de la empresa privada. Las manifestaciones de los estudiantes y la ocupación de las universidades fueron fuertemente reprimidas por la acción policiva, que llevó a los estudiantes a gritar: “somos estudiantes, no delincuentes”, “somos estudiantes, no clientes”¹².

El Proyecto Tuning también ha sido objeto de rigurosos análisis críticos en proyectos de investigación apoyados por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y la Universidad de Barcelona¹³, en particular en torno a su concepción de competencia; al respecto puede verse el artículo “La noción de competencia en el Proyecto Tuning. Un análisis textual desde la sociología de la educación”, de José Luis Menéndez Varela.

Origen del Proyecto Tuning América Latina

Cuando en Europa se había finalizado la primera etapa del Proyecto Tuning, y se iniciaba la segunda, en la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América

12. José Luis Menéndez Varela. La noción de competencia en el Proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. En: Observar 2009. 3, 5-41 www.udas.es/site/magazine.php

13 http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/doceuropaal/ALCUE/Acta_IV_Reunion_Cte_Seguimiento.pdf

Latina y el Caribe (UEALC), en Córdoba–España– (octubre de 2002)¹⁴, los representantes de América Latina, después de escuchar la presentación de los resultados de la primera fase del Proyecto Tuning-Europa, expresaron la propuesta de pensar un proyecto similar con América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto, que fue presentado a finales de octubre de 2003, por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas, a la Comisión Europea. Un año después se dio inicio formal al proyecto a través de los Ministerios de Educación, Consejos de rectores y asociaciones de profesionales, entre otros. En Colombia, el Ministerio de Educación encomendó el proyecto a la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), que, a su vez, fue el Centro Nacional Tuning de Colombia.

La idea central del Proyecto Tuning, formulada en Europa, pretendía responder al Proceso de Bolonia y a la creación del EEES, entre otros, en el marco de la integración europea. Para América Latina, el proyecto fue propuesto por un grupo de académicos de diferentes universidades de la región, pues vieron en este la oportunidad para encontrarse y promover la convergencia de la educación superior en el continente, y, por ende, la construcción de puentes entre América Latina y Europa que permitieran una reflexión conjunta sobre la formación en la educación superior. Se buscaba abrir el debate en torno a las estructuras educativas de los países participantes para hallar vías que permitieran “afinar” y mejorar la cooperación intra e interregional y compartir instrumentos de mejoramiento de la calidad de la educación superior. Entre los objetivos estuvieron:

- Contribuir al desarrollo de **titulaciones fácilmente comparables y comprensibles** en una forma articulada en toda América Latina.
- Impulsar, a escala latinoamericana, **un importante nivel de convergencia** de la educación superior en las áreas temáticas del proyecto mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales en términos de **competencias genéricas y relativas a cada área de estudios (específicas)**, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las áreas temáticas que incluye el proyecto.
- Facilitar la **transparencia en las estructuras educativas** e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

14 http://www.crue.org/export/sites/Crue/areainternacional/documentos/doceuropaal/ALCUE/Acta_IV_Reunion_Cte_Seguimiento.pdf

- Crear **redes** capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces, estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.
- Estimular y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al **desarrollo de los currículos** en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.
- Crear **puentes entre las universidades** y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.
- Elaborar una **metodología** para analizar los elementos comunes (estructura del currículo, duración, etc.), de las titulaciones, las áreas específicas y diversas y encontrar la forma de alcanzar consensos.
- Actuar en **coordinación con todos los actores involucrados** en el proceso de puesta a punto de las estructuras educativas, los organismos de acreditación y las organizaciones de garantía de calidad, así como las universidades.

Los países de América Latina que tomaron parte en el proyecto fueron México, Guatemala, Nicaragua, Honduras, El Salvador, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Cuba, por medio de 182 universidades. Cabe señalar que otro número igualmente significativo de países de Europa, y sus universidades, acompañaron el proceso de desarrollo del proyecto.

El proyecto se desarrolló en tres fases, a lo largo de las cuales Colombia, a través del Centro Nacional Tuning-ASCUN, tomó parte activa. La primera fase inició en el 2004 y contó con la participación de cinco universidades y cuatro áreas: Pontificia Universidad Javeriana, con Educación; Universidad del Norte y EAFIT, con Administración; Universidad de Antioquia, con Matemáticas, y Universidad Nacional de Colombia, con Historia.

Uno de los primeros pasos que siguieron las universidades y programas mencionados consistió en establecer un Mapa de Área de las Carreras que comprende el área temática –en este caso, HISTORIA–, estableciendo las profesiones a las que dan lugar las carreras, la existencia de un currículo típico, el componente troncal y optativo, los contenidos básicos y otros comentarios. Una vez establecida esta información, académicos de las cuatro áreas de las diferentes universidades de América Latina socializaron

en Buenos Aires los resultados. Para los historiadores latinoamericanos fue sorprendente la alta afinidad de sus programas universitarios. En Colombia, la disciplina se imparte en las carreras de Historia, Licenciatura en Historia y Licenciatura en Ciencias Sociales; los títulos y grados obtenidos son: Historiador, Licenciado en Historia, Licenciado en Ciencias Sociales con Mención o Énfasis en Historia o Geografía. Las profesiones a las que dan lugar esas carreras son las de investigador, si estudió la carrera de Historia, o docente escolar o profesor de enseñanza media, si egresó de la Licenciatura en Historia o de Ciencias Sociales; también editores y comunicadores, asesores de ONG, consultores políticos, gestores culturales, archivistas, bibliotecólogos, asesores de documentales y películas históricas, y museólogos, entre otros.

El currículo de Historia no es típico, pero coincide en áreas generales, y tiene como principales cursos los de: Procesos Históricos (Historia Universal, Historia de América, Historia de Colombia), Métodos de Investigación (Métodos Cuantitativos, Cualitativos e Históricos, Talleres de Investigación, Archivística, Paleografía), Seminarios de Profundización (Teoría de la Historia, Historiografías, Monografías de la Especialidad) y Componente Flexible (asignaturas electivas de cualquier carrera de la Universidad). La carrera de historiador tiene una duración de cuatro años, y la de Licenciatura, cinco años. Tanto en la carrera de historiador como en la de Licenciatura se exige un trabajo de grado final; ambas carreras se organizan a través de un sistema de créditos.

Competencias genéricas

Una vez socializada la información referente al Mapa de Área, en Buenos Aires se definieron en conjunto cuatro líneas componentes del proyecto, consistentes en establecer las competencias que deberían ser comunes a toda titulación, denominadas Competencias Genéricas, al igual que aquellas que deberían ser únicas para cada titulación, denominadas Competencias Específicas; así como, sobre la base de las competencias, los enfoques de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. El elemento que consolidaría más la convergencia entre programas fue el referido a los créditos académicos y a la calidad de los programas, aspectos conclusivos del proyecto. En la misma reunión de Buenos Aires se definió la siguiente lista de 27 competencias genéricas para América Latina:

1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano
6. Capacidad de comunicación oral y escrita
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma
8. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación
9. Capacidad de investigación
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas
12. Capacidad crítica y autocrítica
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones
14. Capacidad creativa
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
16. Capacidad para tomar decisiones
17. Capacidad de trabajo en equipo
18. Habilidades interpersonales
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
20. Compromiso con la preservación del medioambiente
21. Compromiso con su medio socio-cultural
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos
26. Compromiso ético
27. Compromiso con la calidad

Una vez establecidas las Competencias Genéricas se discutió sobre el proceso de consulta a la sociedad y se definieron los segmentos (cuatro) a los que debía ir dirigida la consulta y su tamaño: Graduados, 150; Académicos, 30; Estudiantes, 150, y Empleadores, 30. La consulta se realizó en torno al grado de relevancia de la competencia para el ejercicio de la profesión, y al grado de su realización durante los estudios en la universidad, donde 4 era mucho; 3, bastante; 2, poco, y 1, nada (Tabla 1). Si al consultado le parecía que el listado carecía de alguna competencia se le sugirió añadirla. También se les solicitó a los encuestados elegir y ordenar las cinco competencias que consideraran más importantes.

Formulario para la consulta

COMPETENCIA	IMPORTANCIA	NIVEL EN EL QUE SE HA DESARROLLADO EN LA UNIVERSIDAD
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	1 2 3 4	1 2 3 4
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión	1 2 3 4	1 2 3 4
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad de comunicación oral y escrita	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	1 2 3 4	1 2 3 4
Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad de investigación	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente	1 2 3 4	1 2 3 4
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad crítica y autocrítica	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad creativa	1 2 3 4	1 2 3 4

COMPETENCIA	IMPORTANCIA	NIVEL EN EL QUE SE HA DESARROLLADO EN LA UNIVERSIDAD
Capacidad para identificar, planear y resolver problemas	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad para tomar decisiones	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad de trabajo en equipo	1 2 3 4	1 2 3 4
Habilidades interpersonales	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	1 2 3 4	1 2 3 4
Compromiso con la preservación del medio ambiente	1 2 3 4	1 2 3 4
Compromiso con su medio socio – cultural	1 2 3 4	1 2 3 4
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	1 2 3 4	1 2 3 4
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	1 2 3 4	1 2 3 4
Habilidad para trabajar en forma autónoma	1 2 3 4	1 2 3 4
Capacidad para formular y gestionar proyectos	1 2 3 4	1 2 3 4
Compromiso ético	1 2 3 4	1 2 3 4
Compromiso con la calidad	1 2 3 4	1 2 3 4

En el año 2005, en América Latina, y en particular en Colombia, mientras se desarrollaba la consulta de las competencias genéricas se inició la segunda fase, con la vinculación de más programas y universidades al Proyecto Tuning, como Arquitectura, de la Universidad Pontificia Bolivariana; Derecho, de la Universidad Externado de Colombia; Enfermería, de la Universidad de La Sabana; Física, de la Universidad del Valle; Geología, de la Universidad Nacional de Colombia; Ingeniería Civil, de la Universidad

Industrial de Santander; Medicina, de las universidades Pontificia Universidad Javeriana, Universidad del Rosario y Universidad Tecnológica de Pereira, y Química, de la Universidad Industrial de Santander.

Se conformó además un grupo de Sinergia compuesto por otras universidades y asociaciones de profesionales y facultades como la Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín, EAN, Universidad Católica Popular de Risaralda, UDCA, ICESI, Universidad de La Salle, ESAP, ENAP, Universidad Militar Nueva Granada y las Ingenierías: Química, Industrial, Mecánica y Agroindustrial de la Universidad del Atlántico. Con el apoyo de ACOFACIEN se vinculó Biología y el resto de los programas asociados, y con ACOFANUD se vincularon seis universidades con su programa de Nutrición.

El resultado de la consulta de las Competencias Genéricas se socializó en Brasil, en la Universidad Federal de Minas Gerais, donde también se dio inicio a la discusión sobre las Competencias Específicas de cada profesión. A continuación se presentan los resultados de toda la región y por cada país:

Número de encuestados por países y áreas

País	Adm. Empresas	Educación	Historia	Matemáticas	Otros (**)	Total
Argentina	271	407	140	85	1891	2794
Bolivia	278	223	0	77	0	578
Brasil	632	181	139	258	8	1218
Chile	329	285	59	113	2504	3290
Colombia	2584	168	307	195	0	3254
Costa Rica	0	341	242	0	0	583
Cuba	0	0	84	144	0	228
Ecuador	498	519	128	134	1953	3232
El Salvador	78	0	0	0	0	78
Guatemala	0	0	242	22	0	264
Honduras	59	326	0	0	0	385
México	2746	375	400	500	96	4117
Nicaragua	364	363	0	0	0	727
Panamá	1	0	0	130	0	131
Paraguay	0	326	0	0	0	326
Perú	285	409	151	226	0	1071
Uruguay	296	0	0	0	0	296
Venezuela	0	33	0	4	0	37
Total	8421	3956	1892	1888	6452	22609

Competencias genéricas comunes a todas las titulaciones

Competencias con mayor valoración

Para los académicos: Coinciden con las mejor logradas

- (27) Compromiso con la calidad
- (15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- (2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- (1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- (10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente

Para los graduados: Coinciden con los académicos, excepto en la (1): Capacidad de abstracción, análisis y síntesis, e incluyen la (16): Capacidad para tomar decisiones.

Para los estudiantes: Coinciden con los graduados en todas las competencias.

Para los empleadores: Coinciden con los grupos anteriores, pero agregan la (17): Capacidad de trabajo en equipo.

Competencias con menor valoración:

Para los académicos: (21) Compromiso con su medio sociocultural

Para los graduados: (5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano

Para los estudiantes: (18) Habilidades interpersonales

Para los empleadores: (22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad

Común a todos: (7) Capacidad de comunicarse en un segundo idioma

Competencias específicas

En Brasil, tras varias discusiones en el seno de cada área se determinó la lista de las Competencias Específicas que debían ser socializadas y consultadas con la sociedad, a los mismos segmentos ya señalados, *con excepción de los empleadores*. La metodología de consulta fue la misma que se llevó a cabo para las competencias genéricas. Para Historia, los académicos latinoamericanos fijaron las siguientes competencias específicas:

1. Conciencia de la función social del historiador
2. Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción

3. Habilidades para usar técnicas específicas necesarias para estudiar documentos de determinados periodos, tales como paleografía y epigrafía
4. Conocimiento de la historia nacional
5. Habilidades para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica
6. Conocimiento crítico de la relación entre los acontecimientos y procesos actuales y del pasado
7. Habilidad para manejar las tecnologías de la información y la comunicación al elaborar datos históricos o relacionados con la historia (por ejemplo: métodos estadísticos, cartográficos, bases de datos, etc.)
8. Capacidad para leer textos historiográficos y documentos en otra lengua
9. Conocimiento de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación histórica: económica, social, política, estudios de género, etc.
10. Conocimiento de la historia local y regional
11. Capacidad para participar en trabajos de investigación interdisciplinaria
12. Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad
13. Habilidad para usar los instrumentos de recopilación de información, tales como catálogos bibliográficos, inventarios de archivo y referencias electrónicas
14. Conciencia y respeto hacia otros puntos de vista que se derivan de diversos antecedentes culturales, nacionales y otros
15. Conocimiento crítico del marco general diacrónico del pasado
16. Conocimiento de lenguas nativas, en aquellos casos que sea pertinente
17. Conocimiento y habilidad para usar teorías, métodos técnicos de otras ciencias sociales y humanas
18. Conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos periodos y contextos, incluidos los debates actuales
19. Conocimiento de la historia universal o mundial
20. Capacidad para comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión
21. Capacidad para aplicar técnicas y métodos de la didáctica de la historia
22. Capacidad para transcribir, resumir y catalogar información de forma pertinente

23. Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales, etc. Para la investigación histórica
24. Capacidad para definir temas de investigación que puedan contribuir al conocimiento y debate historiográfico
25. Conocimiento de la historia de América
26. Habilidad para organizar información histórica compleja de manera coherente
27. Habilidad para comentar, anotar y editar correctamente textos y documentos de acuerdo con los cánones críticos de la disciplina

En Colombia, los consultados, además, sugirieron otras competencias:

- Conocimiento de la historia de Asia, África y Oceanía
- Importancia de la enseñanza de la historia
- Capacidad para comprender que la historia de Antioquia no gira en torno a las élites, comerciantes y a los lineamientos de algunos profesores
- Habilidad para comprender que un historiador se puede morir de hambre

Tras la consulta, los académicos de las diferentes áreas reunidos en la Universidad de Costa Rica, en San José de Costa Rica, socializaron y analizaron en conjunto los resultados, y se abordó el tema relativo al Proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación por competencias. A continuación, los resultados relacionados con el área de Historia relativos a las competencias específicas:

País	Académicos	Estudiantes	Graduados	Total
Argentina	9	24	12	45
Brasil	20	36	42	98
Chile	45	107	56	208
Colombia	32	20	16	68
Cuba	22	19	16	57
Ecuador	23	72	22	117
Guatemala	15	41	16	72
México	45	38	25	108
Perú	35	24	17	76
Venezuela	32	24	17	73
Total	278	405	239	922

Competencias con mayor importancia, comunes entre académicos, estudiantes y graduados:

- (23) Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales para la investigación histórica
- (2) Conciencia de que el debate y la investigación histórica están en permanente construcción
- (4) Conocimiento de la historia nacional

Para los académicos, la competencia más importante fue la 20: Capacidad para comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión; para los estudiantes y graduados fue la 5: Habilidades para diseñar, organizar y desarrollar proyectos de investigación histórica, y la 18: Conocimiento crítico de las diferentes perspectivas historiográficas en los diversos periodos y contextos, incluidos los debates actuales.

Competencias con menor importancia, comunes entre académicos, graduados y estudiantes:

- (7) Habilidad para manejar las tecnologías de la información y la comunicación al elaborar datos históricos o relacionados con la historia (métodos estadísticos, cartográficos, bases de datos, etc.).
- (12) Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad.
- (3) Habilidades para usar técnicas específicas necesarias para estudiar documentos de determinados periodos, tales como paleografía y epigrafía.
- (16) Conocimiento de lenguas nativas, en aquellos casos que sea pertinente.

Competencias más realizadas, comunes entre académicos, graduados y estudiantes

- (4) Conocimiento de la historia nacional.
- (23) Capacidad para identificar y utilizar apropiadamente fuentes de información: bibliográfica, documental, testimonios orales, etc. Para la investigación histórica.
- (20) Capacidad para comunicarse y argumentar en forma oral y escrita en la propia lengua, de acuerdo con la terminología y técnicas usuales en la profesión.

Competencias menos realizadas, comunes entre académicos, graduados y estudiantes:

- (12) Capacidad para conocer, contribuir y participar en las actividades socioculturales en su comunidad.
- (7) Habilidad para manejar las tecnologías de la información y la comunicación al elaborar datos históricos o relacionados con la historia (métodos estadísticos, cartográficos, bases de datos, etc.).
- (3) Habilidades para usar técnicas específicas necesarias para estudiar documentos de determinados periodos, tales como paleografía y epigrafía.
- (8) Capacidad para leer textos historiográficos y documentos en otra lengua.
- (16) Conocimiento de lenguas nativas, en aquellos casos que sea pertinente.

Para el tema relacionado con los enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, el grupo académico de Historia tomó como ejemplo las competencias genéricas y específicas más importantes; después se les definió; luego se establecieron los niveles de progresión de lo simple a lo complejo, donde el estudiante al inicio identifica, después compara y por último recompone. En este proceso, siguieron las formas de desarrollo o logro de la competencia que atraviesa todo el currículo y las materias, y por último se sugirieron algunas ideas de evaluación.

El Proyecto Tuning América Latina concluyó su I Fase en febrero de 2007, en México, con la consolidación del informe final por área y de todo el proyecto¹⁵. El asunto de los créditos, elemento fundamental para la convergencia y comparabilidad de los programas universitarios y para el reconocimiento mutuo de las titulaciones, a pesar de haber sido mencionado tangencialmente en las diferentes reuniones y ser discutido en los Centros Nacionales Tuning-ASCUN, por razones de tiempo no alcanzó a tener el debate y análisis necesario; sin embargo, lo alcanzado a través del consenso fue un insumo fundamental para iniciar el debate en cada país o en las diferentes universidades participantes.

En la Universidad Nacional de Colombia, el Proyecto Tuning fue fuente de consulta y referencia a lo largo del año 2005¹⁶, en el marco del proceso

15 Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final 2004-2007. Universidad de Deusto, Bilbao, 2007.

16 Universidad Nacional de Colombia. Consejo Superior Universitario. Acuerdo 037 de 2005 http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/esu/2005/A0037_05S.pdf

de discusión de la reforma curricular que buscaba organizar y reglamentar los programas curriculares de pregrado y posgrado, propuesta realizada desde la Dirección Nacional de Programas Curriculares de la Vicerrectoría Académica. En el documento de discusión del 25 de agosto del año señalado, décima versión, y luego convertido en Acuerdo 037 de 2005¹⁷, se empleó el concepto competencia (sin hacer alusión en ninguna de sus partes al proyecto Tuning), entendido como la comprensión y el dominio de conocimientos, destrezas y habilidades propias de las ciencias y las técnicas, las artes y las humanidades, como una primera estrategia de relación en la continuidad de los estudios entre pregrado y posgrado; se instó a que los objetivos de formación de los programas deberían estar definidos con base en las competencias, y para cada programa se especificaron un conjunto de ellas (los programas no contaron con un conjunto específico de competencias); de acuerdo con los proponentes, las competencias permitirían dar identidad formativa a cada programa y aclarar cuáles serían los alcances educativos de cada uno, además de lo que se esperaba que el estudiante desarrollara durante su proceso de formación, y pudiera poner en práctica una vez lo concluyera. La otra estrategia, segunda, del proyecto de reforma, consistió en introducir la misma unidad de medida para calcular el trabajo de los estudiantes a través del crédito académico (el Acuerdo 020 de 2001 lo instituyó para posgrados, y el Acuerdo 001 de 2004, para pregrado).

Se propuso que el currículo debería componerse de dos ciclos: el primero, básico, en el cual se desarrollarían competencias generales y específicas de un área del conocimiento que permitiera a los estudiantes situar la disciplina o la profesión en el contexto del área disciplinar o profesional a la que pertenece, “(...) sin llegar (...) a las profundizaciones”, y el segundo, disciplinar-profesional. Los dos ciclos desarrollarían competencias generales y específicas necesarias para el manejo de conceptos, técnicas, métodos, temas y problemas fundamentales de una profesión o disciplina específica.

En el pregrado –según los proponentes– se deberían desarrollar competencias generales de un área de conocimiento, y específicas de una profesión o disciplina, que permitan a un graduado desempeñarse idóneamente en el mundo profesional o vincularse a programas de posgrado. Entre las competencias generales se señalaron: aprender a aprender, analizar, sintetizar, interpretar, argumentar, crear, proponer,

¹⁷ Universidad Nacional de Colombia. Consejo Superior Universitario. Acuerdo 037 de 2005 http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/csu/2005/A0037_05S.pdf

tomar decisiones, desarrollar aptitudes investigativas y computacionales fundamentales y leer y comprender una segunda lengua. Y en conjunto con el posgrado se deberían desarrollar competencias tales como autonomía, trabajo en grupo interdisciplinario, habilidades interpersonales, liderazgo, capacidad para administrar información, compromiso con la calidad, ética profesional, participación en una cultura de discurso crítico, responsabilidad social y compromiso con el medioambiente. Para que el estudiante enriqueciera su formación se propuso el Área Menor, donde los estudiantes encontrarían respuesta a su avidez de perspectiva interdisciplinaria, con el fin de lograr una doble titulación o su paso a los estudios de posgrado.

El documento anterior fue objeto de amplias observaciones y fuertes críticas de la comunidad estudiantil y profesoral, en particular lo relacionado con el concepto de competencias, que fue altamente debatido desde diferentes perspectivas teóricas, y alrededor del cual había numerosos acuerdos y desacuerdos, que no entraré a exponer. Lo cierto es que el Proyecto Tuning ha sido, desde el 2005 hasta el 2010, punto de *referencia* obligado para abordar el asunto de las competencias y la reforma curricular; se expuso en varias reuniones de carácter académico en la universidad y en algunas facultades, enfatizando en sus avances y perspectivas.

Con el Acuerdo 033 de 2007, tras largos debates colegiados de estudiantes y profesores, se modificó el Acuerdo 037 de 2005, que había propuesto las competencias como punto cardinal de los currículos; en el nuevo acuerdo el concepto competencia desapareció y los currículos ya no se organizarían alrededor de él, sin embargo, conceptos como destrezas, habilidades y capacidades atraviesan el acuerdo. Por ejemplo, la universidad desarrollará en la comunidad académica la capacidad de trabajo en equipo, de plantear, analizar y resolver problemas complejos, generando autonomía, análisis crítico, capacidad propositiva y creatividad, entre otros. El acuerdo reafirmó la introducción del sistema de créditos, la flexibilidad, la excelencia académica y la internacionalización, entre otros, como pilares de los currículos, elementos fundamentales para avanzar en la comparabilidad, el reconocimiento de las titulaciones y la consolidación de la convergencia con otros programas de educación superior de la región y Europa.

Para el área de Historia, el Proyecto Tuning se ha constituido en punto de *referencia* obligado, para reformar y mantener actualizado su programa curricular.

El Proyecto Tuning inició su Fase II en América Latina, con la Primera Reunión General, realizada en Bogotá entre el 18 y el 20 de mayo de 2011, manteniendo su objetivo principal de *contribuir a la construcción de un espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular*. A esta nueva reunión se vincularon más carreras y universidades, además de las que ya estaban relacionadas, de América Latina y Europa, entre las cuales están: Agronomía, Arquitectura, Informática, Psicología, Derecho, Química, Innovación Social e Ingeniería Civil. Al proyecto también se han vinculado universidades de EE.UU., Rusia, China y Australia.