

Las competencias en el currículum universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado¹

Competences in the University Curriculum: implications for instructional design and university teacher training

Concepción Yániz
Universidad de Deusto
cyaniz@ice.deusto.es

Resumen:

El concepto de competencia ha pasado a ocupar un amplio espacio de la reflexión sobre el currículum universitario en los últimos años. La insistencia en la necesidad de planificar desde el punto de vista del aprendizaje y de incidir en una perspectiva profesionalizadora se expresa a través de la propuesta de una formación competencial. Este enfoque genera algunas cuestiones relativas a las implicaciones para la función docente y a la formación necesaria para llevarla a cabo. Este documento pretende sugerir algunos puntos para la reflexión y el diálogo.

Palabras clave: Desarrollo de competencias, educación basada en competencias, currículum universitario, diseño educativo, formación del profesorado.

Abstract:

In the last few years the concept of competence has become a topic of paramount importance in university curricula. The author emphasizes both the necessity to draw up programmes from the learning point of view and the need to follow a professional approach. This approach introduces significant changes concerning the teaching activities and the training needed to carry it out. This paper also tries to suggest some points for reflection and dialogue.

Keywords: competence development, competence based education, university curricula, instructional design, teacher training.

Introducción

Situar la adquisición de competencias en el centro de la formación universitaria sintetiza y expresa diferentes cambios que se están produciendo en la educación superior. La profunda transformación de la universidad durante las últimas décadas ha estado articulada por algunos hitos significativos. La Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998) expresó de manera contundente la necesidad de actualizar la Educación Superior a la sociedad del conocimiento y reclamó del sistema universitario una contribución efectiva para elevar el nivel de vida de la población mundial, contribuyendo a

¹ Este artículo es una versión actualizada y ampliada de “Las competencias en el currículum universitario. Implicaciones para la formación del profesorado” editado en Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol. 4. N° 2 ISBN: 1696-1412 31

la solución de los numerosos problemas de lo dificultan. Para ello se alude a la necesidad de acercar la educación superior a la sociedad; intensificar el carácter formativo de las universidades y la eficacia del aprendizaje; profesionalizar la formación universitaria; y lograr un sistema más transparente y accesible.

La declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999), manifestación de la voluntad común de los implicados para crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), asume estos retos. Igualmente se asumen en la declaración y en el plan de acción 2005-2008 acordados por los ministros de educación del Espacio Común de Educación Superior que comparten la UE con América latina-el Caribe (ALCUE), en México en abril del 2005.

La formación competencial está relacionada con las prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales; con la gestión responsable del conocimiento; y con la eficiencia en el uso de los recursos. Incorporar el concepto de competencia implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria.

1. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de competencias?

Aunque la mera disquisición terminológica sobre el tema carezca de interés, sin embargo, son imprescindibles algunas precisiones para que las decisiones sobre la formación sean adecuadas y coherentes con la intencionalidad curricular.

Se define frecuentemente competencia como el conjunto de “conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desempeñar una ocupación dada”. Esta definición, heredera del concepto de McClelland, profesor de psicología de Harvard de los años 70, sintetiza algunas reflexiones y estudios complejos, en contraste con la aparente sencillez de la definición. Desde la perspectiva de la formación universitaria, destaca la idea de que para realizar con éxito una función determinada se requieren conocimientos, actitudes y habilidades, lo cual cuestiona ideas subyacentes a algunas creencias difundidas en este nivel educativo, como por ejemplo, que con una formación únicamente ocupada de conocimientos se puede lograr una práctica adecuada en un campo complejo, que las actitudes son impropias de la formación universitaria o que las habilidades tienen que ver más bien con aptitudes personales que con el aprendizaje.

Por otro lado, en esta definición se identifica la competencia con la capacidad del sujeto para realizar una ocupación con éxito. Aparentemente, capacidad y ocupación son dos realidades independientes y se induce a creer que si el sujeto desarrolla la capacidad adecuada llevará adelante la ocupación correspondiente.

Analizaremos brevemente otras definiciones procedentes del ámbito profesional y del educativo.

Competencia según Le Boterf (2001), experto en ingeniería de recursos humanos, es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un

resultado definido. En esta definición destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable. Desde esta perspectiva solo se confirma la competencia cuando se ha puesto a prueba.

La competencia implica capacidad propia (habilidades ...), pero incluye la capacidad de movilizarla y del mismo modo movilizar los recursos del entorno. Implica por tanto una adaptación en cada situación y por ello es más compleja.

Desde otra perspectiva Rey (1996), Director del Servicio de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre de Bruselas, define competencia como la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a cada situación, movilizando los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida. Este autor distingue las competencias como conductas: “capacidad de cumplir una tarea determinada”; y la competencia como función: “sistema de conocimientos conceptuales y procedurales organizados como esquemas operacionales que permiten, frente a una familia de situaciones, la identificación de un problema y su resolución mediante una acción eficaz”.

En estas dos perspectivas, profesional y educativa, encontramos coincidencia en un concepto que pone de relieve la interacción entre cualidades personales y características del entorno, ante las cuales el sujeto es capaz de movilizar y producir efectos deseados, intencionalmente previstos y regulados en su ejecución.

Desde este planteamiento se puede considerar que una competencia incluye una serie de cualidades personales, una caracterización de las funciones y tareas en las que se pondrán en acción esas cualidades y una serie de condiciones de realización. La persona competente se conoce a sí misma, conoce las funciones que tiene que cumplir y las condiciones en las que debe hacerlo en cada caso, y regula el proceso de cumplimiento de sus funciones.

En palabras de Benito Echeverría (2001) la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y el ser capaz de enfrentarse a las mismas. El primero está relacionado con la cualificación personal, pero el aprovechamiento de ésta depende del entorno estructural donde pueda desarrollarla y de los ámbitos institucionales de la formación.

Con este término se distinguen las competencias adquiridas de los conocimientos y habilidades propiciadas desde la formación. En definitiva, “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de forma autónoma y creativa y está capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo”. (Echeverría, 2001, p.44).

Estas definiciones aportan algunos interrogantes sobre la formación universitaria. Si se asume la conveniencia de un enfoque competencial, además de diseñar acciones curriculares que promuevan el conocimiento, el desarrollo de actitudes y la adquisición de habilidades, será necesario acercar al estudiante a contextos próximos a los que constituirán

su ámbito de actuación profesional y social, y utilizar una metodología que facilite el aprendizaje de prácticas en las que tenga que movilizar sus recursos para generarlas.

2. Competencia y competencias

En el sistema educativo existe una amplia experiencia de diseñar currículos a partir de competencias. Se ha utilizado de manera destacada en Formación Profesional, planificando el aprendizaje de manera que se aproxime la formación al mundo del trabajo.

Para diseñar este tipo de currículos es necesaria una especificación de competencias que permitan articular los diseños. Indicamos algunos enfoques que pueden ser útiles para la planificación.

Por un lado, ciertos autores utilizan el concepto de competencia de acción profesional haciendo referencia a la integración de un conjunto de saberes necesarios para ejercer una amplia gama de actividades. Consideran esta competencia indivisible como tal, pero compuesta por distintas dimensiones.

Echeverría (2001) afirma que la competencia de acción profesional se compone de cuatro saberes básicos: saber técnico, saber metodológico o saber hacer, saber estar y participar y saber personal o saber ser. En consecuencia la competencia profesional incluye conocimientos especializados que permiten dominar como experto los contenidos y tareas propias de cada ámbito profesional; saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados, solucionando problemas de forma autónoma y transfiriendo las experiencias a situaciones novedosas; estar predispuesto al entendimiento, la comunicación y la cooperación con los demás; y tener un autoconcepto ajustado, seguir las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las frustraciones. (Echeverría, 2005)

Por otro lado, vinculado a la práctica de elaborar diseños curriculares profesionales, se han llegado a elaborar algunas taxonomías de competencias como por ejemplo, los cinco niveles de competencia definidos en el Reino Unido que van desde “la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles”, en el nivel 1, hasta “la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere una autonomía personal muy importante y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros y a la distribución de recursos sustanciales. Asimismo, requiere de responsabilidad personal en materia de análisis y diagnósticos, diseño, planificación, ejecución y evaluación.”, en el nivel cinco (Posada, 2004), en el que se encontrarían la mayoría de las competencias apropiadas para ser adquiridas en la universidad.

Las taxonomías aportan información útil para secuenciar los diseños y establecer procedimientos progresivos de aprendizaje.

Otra aportación en la línea que nos ocupa la encontramos en el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Desde este programa se propone diferenciar competencias genéricas y competencias específicas. Las primeras son competencias apropiadas para la mayoría, si no,

la totalidad de las profesiones ejercidas por los titulados superiores. Están relacionadas con el desarrollo personal y la formación ciudadana correspondiente a la Educación Superior y requerirán algunas adaptaciones para ser trabajadas en las distintas titulaciones; pero son un referente que facilita la tarea inicial del diseño curricular competencial.

Las competencias seleccionadas en este programa son:

- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organizar y planificar
- Conocimientos generales básicos
- Conocimientos básicos de la profesión
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
- Capacidad de aprender
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua
- Habilidades de investigación
- Conocimiento de una segunda lengua
- Habilidades básicas de manejo del ordenador
- Habilidades de gestión de la información
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- Resolución de problemas
- Liderazgo
- Toma de decisiones
- Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
- Capacidad crítica y autocrítica
- Habilidad para trabajar de forma autónoma
- Trabajo en equipo
- Diseño y gestión de proyectos
- Habilidades interpersonales
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar
- Preocupación por la calidad
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas
- Motivación de logro
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad
- Habilidad para trabajar en un contexto internacional
- Compromiso ético

Nótese que cada competencia se denomina a partir del elemento que se quiere destacar para este nivel de formación; en unos casos es el conocimientos, en otros una tarea, o bien una capacidad. Sin embargo, para lograr un diseño curricular formativo es necesario no perder el enfoque integral recogido en las definiciones del apartado anterior, y pensar en cada una de ellas como conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades movilizadas en contextos específicos, para realizar tareas concretas de manera eficaz.

De manera similar a la relación de competencias del proyecto Tuning, existen diferentes propuestas de listados ofrecidos por universidades que han trabajado este enfoque, asociaciones profesionales que han realizado estudios con la finalidad de ofrecer referentes formativos, u otras instituciones. Excede al propósito de este artículo ofrecer un estudio exhaustivo de los mismos; sin embargo pueden resultar un referente sugerente para aquellos equipos que tengan la tarea de elaborar o analizar diseños curriculares universitarios.

Por último merece atención un doble uso del término competencia, jurídico y psicosociológico en términos de Perrenoud (2004), por las implicaciones que del mismo puede derivarse. Hasta aquí se ha utilizado el enfoque psicosociológico; el enfoque “jurídico” hace referencia a la competencia o competencias como legitimación de una acción; en definitiva se trata del conjunto de deberes o responsabilidades y de derechos que legitima a una institución, a un grupo profesional o a una persona para llevar a cada determinadas prácticas, por ejemplo, profesionales. Perrenoud sugiere que ambos conceptos no son totalmente independientes.

De hecho, cuando se piensa en las competencias profesionales para una determinada práctica o función, se toma en consideración las funciones y responsabilidades asignadas a esa práctica o función. El perfil académico profesional de una titulación se elabora desde esta doble perspectiva.

Sin embargo, existe el riesgo de incidir excesivamente en el concepto “jurídico” del término, identificando una responsabilidad profesional concreta, situada, con la capacitación necesaria para ejercerla; y aún más con la formación requerida para ella. En este uso la formación o necesidad de capacitación se plantea en un sentido mecánico, directo y estrictamente conductual. Sirve de ejemplo para el riesgo de caer en algunos enfoques parciales, mediocres y empobrecedores de la formación universitaria si se sitúa el currículo en esa perspectiva.

3. Incorporación del concepto de competencias a la formación universitaria

La incorporación de las competencias al lenguaje y a los contenidos universitarios responde a diferentes motivos:

Por un lado, es un modo de acercar la universidad a la sociedad y al ámbito laboral, y como tal constituye una recomendación recogida en el Informe Universidad 2000 de la CRUE para la profesionalización de la formación universitaria.

Por otro lado, es un modo de reclamar una enseñanza más práctica y útil para los estudiantes. Refuerza el planteamiento de una formación que se diseña mirando al aprendizaje y al alumnado en varios sentidos: hacerla más práctica; utilizar procedimientos que garantizan un aprendizaje significativo y funcional; incorporar la formación en un sentido integral.

Los planes de estudios universitarios han teniendo como referencia los contenidos y las áreas de conocimiento en las que éstos se articulan; han orientado la formación para que los alumnos “dominen esos contenidos”. La perspectiva predominante, en ocasiones implícita,

ha sido la formación de investigadores, y la finalidad primordial salvaguardar y generar conocimiento. En este marco, la enseñanza es considerada una derivación natural de la investigación, un proceso de divulgación del conocimiento que mejorará en la medida en que mejore la investigación y sus resultados; la eficacia del aprendizaje solo requiere interés y esfuerzo por parte del alumnado. (Yániz, 2007)

Las reformas universitarias de los últimos años han supuesto un cierto avance en practicidad, profesionalización y diversificación de referentes para los planes de estudio. Se puede considerar que los planes de estudio que han incorporado disciplinas vinculadas a la práctica profesional en vez de a la clasificación tradicional de áreas y asignaturas, constituyen un paso intermedio hacia el planteamiento competencial.

Un enfoque profesionalizador, que tiene como referencia un perfil profesional, desplaza el punto de mira del contenido al aprendizaje o formación deseada, lo cual tiene importantes repercusiones. El principal criterio para diseñar los planes, según este nuevo enfoque, es el conjunto de competencias que se pretende adquirir, el cual da orientaciones para decidir la metodología de aprendizaje más adecuada y para seleccionar los contenidos necesarios.

Los perfiles profesionales a los que responden la mayoría de las titulaciones universitarias se caracterizan por ser “perfiles profesionales de competencias múltiples” (Rial, 2003) y complejas, que exigen un alto grado de cualificación para responder a puestos de trabajo de funciones múltiples y complejas.

Estas ideas suscitan algunas preguntas; ¿en qué consiste cada competencia?; ¿cómo se adquiere cada una de ellas?; ¿qué tiene que hacer la universidad para favorecerlo?

En el tiempo transcurrido desde la primera edición de este artículo ha habido algunas respuestas a estas cuestiones, en publicaciones que han definido y desarrollado indicadores de competencias genéricas (Villa y Poblete, 2007) y en otras que proponen reflexiones y procedimientos para planificar basándose en competencias deseables (Yániz y Villardón, 2006; Rué, 2007). Asimismo la producción de artículos y la realización de encuentros científicos en los que se comunica experiencias prácticas ha sido extensa. Todos ellos pueden servir de ayuda para la tarea de repensar los planes de estudio y planificar para lograr las competencias, tarea que se deriva del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

4. Algunas voces críticas

En la introducción de un planteamiento competencial de la enseñanza universitaria se escuchan voces críticas que plantean diferentes cuestionamientos al respecto. Algunos de estos aspectos no pueden ser obviados a la hora de elaborar un diseño curricular con este planteamiento, ni a la hora de identificar la formación necesaria para llevarlo a cabo.

Perrenoud (2004) analiza esta dificultad e identifica tres motivos que están ejerciendo su influencia en las resistencias que el tema genera. Esnobismo apoyado en la idea de que los miembros de un grupo profesional saben perfectamente cuáles son las competencias

necesarias para ejercer la profesión; elitismo que provoca el intento de ocultar información para disuadir de acceder a la formación a potenciales estudiantes extraños a determinados grupos de influencia; y prudencia para preservarse de la posibilidad de ser evaluado, comparado y criticado al cotejar lo que se dice pretender y lo que realmente se hace en la formación universitaria.

Barnett (2001) incorpora esta reflexión a un sugerente y amplio estudio sobre el papel de la educación superior en la sociedad actual. “El cambio consiste, esencialmente, en pasar del conocimiento como contemplación al conocimiento como operación. Sin embargo cuando se habla de conocimiento como operación, se plantea la cuestión de si es posible considerar a estas operaciones como formas de conocimiento”. (Barnett, 2001, p. 32).

Este autor considera que la sociedad moderna delega en la educación superior la tarea de desarrollar en los estudiantes las habilidades que les permitan operar de manera eficaz en la sociedad; la adquisición de competencias se sitúa en el núcleo de esta demanda. El cuestionamiento fundamental es si no va implícito, en la petición de que la universidad se ocupe de desarrollar capacidades operacionales que la sociedad necesita, un intento de reconstruir a los seres humanos y gestar formas de conocimiento de un modo demasiado limitado. Además sugiere el riesgo de diseñar currículos en los que el conocimiento sea considerado un recurso “en lugar de tratarlo como un don” (p.33) derivando hacia una unidimensionalidad que prescinde de las múltiples dimensiones del conocimiento, de la educación y de la propia organización universitaria.

Barnett identifica dos tipos de angustia en el ámbito académico, generadas por esta situación: “una preocupación por la migración hacia el mundo académico de valores e intereses propios de otros medios” (p. 56) y la percepción de que “la libertad académica y la autonomía institucional de la que se disfrutó alguna vez están disminuyendo” (p. 57).

Estas cuestiones apelan a la responsabilidad social y profesional de las instituciones de educación superior y del profesorado. Plantear un enfoque curricular competencial puede ser el modo de asumir la responsabilidad social de compartir el conocimiento, propia de la profesionalización de la actividad académica, de responder a la demanda de satisfacer las necesidades sociales, utilizando el conocimiento para el bienestar común en todos los órdenes, un “interés general humano” en términos de Barnett, y de preservar la dimensión ética que tal planteamiento implica. Es un modo sólido de compensar prácticas estrechas y planteamientos limitados subyacentes a la “primera angustia”.

Por otro lado, un planteamiento colaborativo de la tarea académica, condición imprescindible de un enfoque competencial extenso y riguroso, además de potenciar la profesionalización de la actividad académica ya mencionada, se constituye en el modo de utilizar constructivamente la libertad académica y la autonomía institucional que siguen existiendo y de compensar “la segunda angustia” mencionada por Barnett.

Finalmente, encontramos en el propio análisis de Barnett algunas indicaciones para ir más allá de los cuestionamientos. “La competencia es un objetivo totalmente aceptable para una comunidad académica. (...) Se torna problemática cuando (...)se convierte en un objetivo principal y se dejan de lado otros objetivos importantes o, en segundo lugar, cuando la

competencia se piensa de un modo demasiado estrecho” (Barnett, 2001, p. 224). Evitar estos extremos y lograr una buena integración, superando el academicismo y el “operacionalismo”, de “la competencia académica”, relacionada con el “saber qué” proposicional, y “la competencia operacional” relacionada con el “saber cómo” producir determinados resultados, son algunas de las indicaciones a tener en cuenta.

5. Implicaciones de incorporar diseños curriculares basados en competencias a la formación universitaria

Desterrar la falsa creencia de que el conocimiento exhaustivo y profundo de un área de contenido proporciona la competencia necesaria para cualquier práctica en la que dicho conocimiento entra en juego, así como la igualmente falsa, aunque menos extendida en el ámbito universitario, de que es posible una competencia compleja desprovista de un conocimiento profundo, es condición necesaria para analizar éstas u otras implicaciones.

Muy sintéticamente se pueden considerar como implicaciones principales las siguientes:

- Diseñar la formación universitaria como un proyecto;
- Garantizar el trabajo intencional de todas las competencias recogidas en el perfil académico-profesional con actuaciones identificables;
- Definir las competencias incluidas en cada proyecto, haciéndolas comprensibles para todos los implicados;
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la realidad profesional y social a la formación;
- Utilizar procedimientos de evaluación válidos (que evalúen lo que quieren y dicen evaluar).

La adquisición de competencias requiere un plan de actuación. Éste no consiste en la mera adición de actuaciones. Uno de los cambios principales en el currículo universitario está en el planteamiento del mismo como un diseño curricular que produzca un auténtico proyecto formativo integrado, es decir, un plan pensado y diseñado en su totalidad; que tiene la finalidad de “obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él”; y que como proyecto es una unidad con manifiesta coherencia interna (Zabalza, 2003, pp. 22-24).

El primer paso puede ser la distribución de las competencias que se desea desarrollar por módulos o unidades, a través de los cuales se planifica su adquisición. A partir de una tabla de competencias se puede indicar las unidades y las acciones formativas compartidas a través de las cuales se trabajará preferentemente cada competencia.

La transformación completa de los planes de estudio en proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye explicitar objetivos y resultados esperados, la organización modular en unidades que permiten lograr de la manera más eficaz posible esos objetivos, incluyendo actuaciones interdisciplinares en forma de prácticas, seminarios, debates, etc.; seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o conseguibles de manera razonable, seleccionar contenidos en coherencia con las pretensiones, y preparar un plan de evaluación de los

procesos y de los resultados garantizando a través del diseño y de los procedimientos que utiliza el rigor y la validez de esta evaluación.

El conocimiento *completo* del contenido disciplinar o dominio de contenido, es un requisito propio de algunos perfiles profesionales; en concreto, la docencia universitaria y la investigación serían ejemplos patentes del mismo. Para ser capaz de seleccionar el contenido adecuado para diferentes perfiles formativos, tarea propia del profesorado universitario según las exigencias del tema que nos ocupa, se requiere un dominio de la amplia gama de posibilidades así como de la estructura propia de cada área de conocimiento. Igualmente la propia esencia de la investigación lo hace necesario. Sin embargo, otros perfiles profesionales requieren una selección de contenidos diferente.

El Informe Universidad 2000 de la CRUE establece una distinción entre *“los estudios en los que el elemento decisivo y unificador son los factores disciplinares de formación –los inputs del proceso– que se revelan, en particular, en la enseñanza y en los programas científicamente fundamentados.*

Estos estudios son los que, tradicionalmente, han impartido las universidades.

(...)

Los estudios profesionales en los que se insiste preferentemente en los resultados – en el output- y que, por ello, ponen un énfasis en los conocimientos asimilados, en los procesos de aprendizaje y en las competencias adquiridas. En todos ellos ha habido un desplazamiento desde la perspectiva del saber a la perspectiva del proyecto” (CRUE, 2000a, p.168).

En la declaración para la adaptación del Sistema Español a la convergencia europea, la CRUE incluye *“la posible revisión e introducción de nuevos currículos basados en contenidos y competencias” (CRUE, 2000c).*

Los programas de formación basados en competencia deben caracterizarse por:

- Enfocar la actuación, la práctica o aplicación (profesional) y no el contenido;
- Mejorar la relevancia de lo que se aprende;
- Evitar la fragmentación tradicional de programas academicistas;
- Facilitar la integración de contenidos aplicables al trabajo;
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas;
- Favorecer la autonomía de los individuos;
- Transformar el papel del profesorado hacia una concepción de facilitador.

El aprendizaje a través de casos, problemas, proyectos, simulaciones, etc. así como la evaluación de los procesos y resultados asociados a este tipo de trabajo, facilitan el mantenimiento de estas características.

6. Implicaciones para la formación del profesorado

Podemos considerar que la formación psicopedagógica del profesorado universitario llevada a cabo en los últimos años ha estado orientada a una enseñanza centrada en el aprendizaje, y ha incorporado los elementos que se requieren para la formación con un enfoque competencial.

La planificación de la docencia con el enfoque de diseño curricular; la comprensión de los procesos de aprendizaje y el adecuado tratamiento de los elementos más influyentes; las metodologías de problemas, casos y proyectos; la evaluación como componente formativo del currículo y las técnicas de evaluación auténtica; etc. forman parte de la mayoría de los programas de formación para el profesorado universitario.

Asimismo el enfoque y estilo de esta formación, las modalidades metodológicas utilizadas, compartidos en distintos seminarios y encuentros científicos sobre el tema, revelan un enfoque cada vez más coherente con los principios psicopedagógicos que se defienden.

Por consiguiente, el enfoque competencial no pide un cambio drástico en la formación que se viene realizando, sino más bien la intensificación y ampliación de la misma, junto con un enfoque marcadamente reflexivo, abierto y dialogal.

Barnett (2001) propone una serie de cualidades en las experiencias que la educación superior debe aportar, aplicables tanto al diseño curricular de las titulaciones como al diseño curricular de la formación del profesorado. En ambos casos, formación de estudiantes o de docentes, estas cualidades fomentarán un enfoque que supere el academicismo y el “operacionalismo” anteriormente mencionados y una formación que favorece la satisfacción de las demandas sociales y la profesionalización de la tarea académica. En definitiva, el enfoque profesionalizador solicitado a la universidad y la profesionalización docente comparten potencialidades y limitaciones. La formación debe incluir experiencias que alienten:

- La reflexión sistemática sobre las propias acciones.
- La reinterpretación de las situaciones presentadas, dándole al currículo el carácter de un conjunto de posibilidades más que de normas.
- Un diálogo genuinamente abierto, al que se le presta atención y en el que se participa.
- La adhesión a las reglas del discurso racional junto al reconocimiento de que las reglas son convenciones susceptibles de ser cuestionadas.
- La disposición para desarrollar argumentos para la coevaluación.
- La apertura a diferentes métodos, perspectivas y enfoques.
- El desarrollo y la expresión de una perspectiva escéptica.
- La evaluación continua del propio aprendizaje.
- La comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento en situaciones pragmáticas, incluyendo una evaluación ética.

Podemos completar esta relación con otras características de una formación concebida para desarrollar un proceso de innovación y que incorpora y respeta los principios del aprendizaje de los adultos (Elexpuru y otros, 2006):

- Los nuevos aprendizajes deben poder relacionarse con las creencias del profesorado sobre la formación y sobre la docencia.
- Los participantes necesitan percibir algún interés relevante que movilice su predisposición a la formación.
- Asimismo deben sentirse protagonistas del proceso y capaces de decidir en diferentes momentos del mismo.
- La formación es un proceso de indagación y reflexión en la práctica y sobre la práctica que debe revertir de manera inmediata en la misma.
- Un proyecto formativo es un proyecto de equipo. El equipo es el principal destinatario de la formación.

Planificar y utilizar de manera efectiva distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza es una de las competencias docentes más importantes para afrontar el reto de la convergencia europea que tiene planteada la universidad en la presente etapa de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La incorporación del conocimiento actual sobre el proceso de aprendizaje, el uso de criterios válidos para seleccionar estrategias adecuadas para lograr diferentes resultados de aprendizaje y un fuerte impulso a la tutoría académica son algunas de las características más relevantes, junto a las implicaciones que el sistema ECTS tiene en la planificación y gestión del tiempo de aprendizaje y enseñanza. La función docente se ve intensamente afectada por estos cambios y necesita reforzar una nueva caracterización profesional.

7. En conclusión

La reflexión de cada implicado; la reinterpretación de las propuestas recibidas por la universidad; el diálogo entre los diferentes agentes; una evaluación argumentada, rigurosa y válida; junto con la comprobación de las implicaciones y de la validez del conocimiento construido sobre el tema que nos ocupa, constituyen excelentes recomendaciones para incorporar nuevos enfoques a la enseñanza universitaria y para tomar las mejores decisiones sobre el modo de hacerlo. Una evaluación ética del proceso es la garantía de calidad del mismo, el antídoto para las resistencias estériles y la oportunidad de generar estrategias que den forma a las resistencias constructivas.

Concluido el 31 de marzo de 2008.

Cita bibliográfica del artículo:

Yániz, C. (2008, Abril). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1º*. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Referencias

- Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- CRUE (2000a). “Universidad agente socia”. Informe Universidad 2000, pp. 91-143. Disponible en Web: <http://www.crue.org/>. (Consultado 02/04/08)
- CRUE (2000b). “Difusión del conocimiento: formar para aprender”. Informe Universidad 2000, pp. 145-200. Disponible en Web: <http://www.crue.org/>(Consultado 02/04/08)
- CRUE (2000c). Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices. Disponible en Web: <http://www.crue.org/> (Consultado 02/04/08)
- Echeverría, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, 31, pp. 35-55.
- Echeverría, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC editorial.
- Ellexpuru, I. y otros. (2006). *Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 13.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en Web: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> (Consultado 02/04/08)
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Ministros Europeos de Educación (1999). Declaración de Bolonia. En: Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999. Documento de información y debate. Madrid. Secretaria General del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible en Web: <http://www.udg.es.europa> (Consultado 02/04/08)

- Perrenoud, P. (2004). L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences. Girona: Actas del 3er Congrès Internacional: Docència Universitària i Innovació.
- Poblete, M. y Villa, A. (Coord.) (2007). Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.
- Posada Álvarez, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de educación. Disponible en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/648Posada.PDF> (Consultado 02/04/08)
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. París: ESF.
- Rial, A. (2003). Adecuación de los títulos universitarios a los perfiles ocupaciones del mercado de trabajo. Ponencia presentada en el Seminario La universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional. Murcia. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/1211254.asp> (Consultado 02/04/08)
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm (Consultado 02/04/08)
- Yaniz, C. (2007). "Competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía". *DIDAC*. Vol 49, 4-9.
- YANIZ, C. Y VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.