



Formación de profesionales basada en competencias

Competence-based professional training

Manuel Fernández Cruz
Universidad de Granada

José Gijón Puerta,
Universidad de Granada

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 18 de junio de 2012

Fecha de revisión: 28 de junio de 2012

Fecha de aceptación: 11 de diciembre de 2012

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 109 – 119.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 3

ISSN 1989 - 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Formación de profesionales basada en competencias

Competence-based professional training

Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada
mfernand@ugr.es

José Gijón Puerta, Universidad de Granada
josegp@ugr.es

Resumen

La reflexión sobre un enfoque curricular basado en competencias (ECBC) está conectada con la última oleada de reformas escolares en todos los países avanzados, lo que otorga al debate una dimensión de amplitud que nos obliga a buscar referencias para el debate en un marco de internacionalización con una necesidad a la que nunca se había enfrentado el colectivo docente. Y la educación superior no puede escapar a este debate. Así, en este artículo se presenta una reflexión teórica sobre el ECBC, su naturaleza y dificultades de implantación en la Educación Superior, realizándose una propuesta para su desarrollo, relacionada con las finalidades formativas de la enseñanza superior. Se describen tanto los principios didácticos de la intervención docente como los ejes organizativos que permitirían el desarrollo del ECBC en la educación superior.

Abstract

The competency-based curriculum approach (ECBC) is connected with the latest wave of school reforms in all advanced countries and forces us to look for references in the internationalization framework and discuss about something that had never faced the teaching staff. And higher education can't escape this discussion. Thus, this article presents a theoretical rethink on the ECBC, its nature and difficulties of implementation in higher education. Also we perform a proposal for development of the ECBC in higher education. We describe both the didactic principles of the educational intervention as the organizational axes allow ECBC development in higher education.

Palabras clave/keywords

Enseñanza basada en competencias, educación superior, innovación docente.
Competency-based ducation, higher education, teacher Innovation.

Citation

Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 109-119.

1. Naturaleza de un Enfoque Curricular Basado en Competencias ECBC

Las actuales propuestas pedagógicas para la formación académica en todos sus niveles, áreas, materias y contextos, abogan por un enfoque curricular o formativo basado en competencias. También en el caso de la formación inicial y continua de profesionales, incluidos los docentes (Keeley-Browne, 2009). De esta manera, las competencias han llegado a instaurarse en el trabajo pedagógico, primero, como una moda, después como una nueva exigencia burocrática, sin que hasta la fecha hayamos hecho una reflexión suficiente del alcance que puede tener adoptar el nuevo enfoque curricular, hayamos provisto a los docentes de guías de apoyo para integrar las competencias en el conjunto de los elementos curriculares –objetivos, contenidos, metodología, evaluación-, y hayamos calculado el verdadero impacto positivo que pueda tener la adopción de este enfoque en términos de mejora de la calidad de los procesos formativos y, dentro de ello, en aspectos tan específicos como el de la formación profesional a la que se vinculan las diferentes materias de un plan de estudios de nivel superior.

La reflexión sobre un enfoque curricular basado en competencias está conectada con la última oleada de reformas escolares en todos los países avanzados, lo que otorga al debate una dimensión de amplitud que nos obliga a buscar referencias para el debate en un marco de internacionalización con una necesidad a la que nunca se había enfrentado el colectivo docente.

Uno de los problemas más serios que arrastramos para la comprensión y adopción de los enfoques formativos basados en competencias está en la polisemia del término que se justifica desde las distintas tradiciones en que se genera y de los distintos fines con que se adopta en los sistemas formativos, que ya denuncia Navío (2005). Tenemos que señalar, al menos, cuatro circunstancias, recientemente analizadas por Coll (2009), que están en el origen de la emergencia de las competencias.

La primera es su uso como constructo de la psicología cognitiva, ya desde los años 70, para referirse a una manera específica de definir y evaluar los resultados de un proceso de aprendizaje. Se trata de una tradición relacionada con los avances de la psicolingüística desde los que se acuñó el término “competencia comunicativa” para referirse al uso eficaz del lenguaje en actos de comunicación particulares. Para el aprendizaje escolar de las lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido tanto éxito que progresivamente se ha ido extendiendo a otras áreas instrumentales como las matemáticas. Por tanto, podemos hablar de la progresiva instauración en la escuela básica de experiencias de enseñanza-aprendizaje basadas en el trabajo por competencias en diversas áreas curriculares. Experiencias con mucho éxito en lenguas y matemáticas que se transfieren al resto de áreas y materias de los planes de estudios.

De manera paralela al desarrollo de estas experiencias, la formación de profesionales en todos sus niveles (inicial, medio, superior, universitario), ha ido transformando el concepto de cualificación por el concepto de competencia. ¿Por qué competencia mejor que cualificación? La cualificación para el ejercicio de un puesto de trabajo estaba definida en términos de las necesidades de desempeño específicas del puesto de trabajo. La caducidad del desempeño al hilo de los cambios cíclicos en los propios puestos de trabajo, generan caducidad en la cualificación profesional. Frente a ello, la competencia se revela como una nueva manera de enfocar la formación profesional que no caduca, puesto que no se define en términos del puesto de trabajo sino en términos de movilización de recursos para enfrentarse a problemas conocidos o, por analogía y transferencia, a problemas nuevos, a tareas futuras no previstas. Desde esta segunda tradición podemos hablar de competencias profesionales. No tienen el mismo origen las competencias curriculares y las competencias profesionales y no conducen al mismo enfoque de la enseñanza. Es en el ámbito universitario, donde coinciden definitivamente ambas tradiciones, donde mayor dificultad albergan los docentes para encarar un nuevo enfoque formativo.

La tercera circunstancia se refiere al efecto regulador que la evaluación tiene del proceso educativo. El impacto de las evaluaciones de diagnóstico de los sistemas educativos y universitarios tanto regionales como nacionales, y la trascendencia mediática de las evaluaciones comparadas de carácter internacional como la evaluación PISA que desarrolla la OCDE -no sólo para sus estados miembros-, se están basando en el dominio de competencias curriculares concretas del conjunto de alumnos para medir la calidad relativa de los sistemas educativos, detectar sus carencias y orientar la toma de decisiones política. En la práctica están sustituyendo un modelo curricular regulado de manera prescriptiva por los currículos básicos, por un modelo regulado por la evaluación de

competencias. Esta nueva regulación produce alteraciones que justifican la nueva moda del trabajo por competencias y la introducción, al menos burocrática, del nuevo elemento curricular.

La cuarta circunstancia, la necesidad de buscar un sistema de homogeneización y transparencia de la certificación de aprendizajes logrados, sobre todo en el ámbito transnacional, ha llevado a tomar decisiones como el establecimiento de sistemas generales de certificación de competencias y el establecimiento de suplementos a los títulos profesionales con la expresión de competencias alcanzadas.

2. Dificultades para la implantación de un Enfoque Curricular Basado en Competencias ECBC

El problema de la polisemia del término competencia nos obliga a determinar con claridad a qué nos estamos refiriendo exactamente cuando usamos el término y a conocer la tradición formativa desde donde lo retomamos, la cantidad de posibles buenas prácticas que recomiendan su uso en condiciones contextuales y organizativas concretas y que son transferibles, así como la posibilidad de transference de esas buenas prácticas. No es lo mismo referirse a competencias básicas que a competencias curriculares o competencias profesionales. No podemos hablar en formación de competencias a secas y de manera genérica.

La introducción por los sistemas educativos del uso de competencias en los diseños curriculares ha obligado a un cierto artificio en el diseño que no ha logrado una verdadera integración del nuevo constructo. Si han sido tradicionalmente los objetivos el elemento curricular con el que hemos marcado los logros previstos del aprendizaje, ahora son las competencias las que aparecen como definición del logro. Igualmente es necesario clarificar la función que los contenidos académicos juegan en el logro de las competencias. Aunque hablemos de competencias curriculares, las competencias entendidas como capacidad de movilización de recursos de todo tipo, no sólo cognitivos, sino comunicativos, sociales y emocionales, hacen referencia al dominio de contenidos académicos dentro de un espectro mucho más amplio de conocimientos, disposiciones, habilidades y destrezas del alumno o aprendiz. Habrá que distinguir claramente cuál es el papel del contenido académico en el logro de la competencia y definir bien los objetivos asociados a cada competencia.

Igualmente, habrá que diseñar las nuevas actividades prácticas, las ayudas docentes y el marco metodológico que hagan posible el desarrollo de competencias en las instituciones formativas. Finalmente, si bien las competencias se comprenden como una manera apropiada para abordar la evaluación de aprendizajes, no estamos aún dotados de herramientas suficientemente eficaces para captar evidencias observables del logro de las competencias, distinguiendo de manera clara – como se hace en psicolingüística- entre competencia y actuación.

Es cierto que no tenemos aún resuelto el problema de la certificación del logro de los aprendizajes básicos a través de las competencias básicas y la relación de estas competencias básicas con el resto de competencias curriculares de todas las materias y los contenidos académicos básicos. Pero la reflexión y la resolución progresiva de estos problemas no resueltos nos permitirá avanzar hacia un nuevo Enfoque Curricular Basado en Competencias en todos los niveles educativos. La reflexión, además nos permitirá adentrarnos en el principal problema que encontramos cuando abordamos el debate de las competencias: ¿de qué enfoque de competencias estamos hablando?

Coll (2009) reconoce, al menos, tres enfoques distintos de competencias que se confunden en el abordaje que en la actualidad están realizando los docentes. El primero de ellos, posiblemente heredado de la tradición de competencias acuñada en la formación de profesionales y, en todo caso, tributario del arraigo del paradigma conductista en la educación de los años 70, es el que confunde competencia con actuación concreta y conducta observable y medible. Concebir las competencias de esta manera nos lleva a un retroceso en los avances de los planteamientos curriculares de los años 90. El segundo enfoque es el que confunde competencia con capacidad. Aunque mantiene la aportación del paradigma cognitivo al enfoque curricular, lo hace con tal reduccionismo que no aporta nada nuevo a la escuela, fuera de la introducción del término de moda, la competencia, y reduce el potencial de movilización de todos los recursos disponibles, que lleva implícito su concepto.

La propuesta de Coll es que se aborden las competencias desde una perspectiva constructiva, sociocultural y situada. Desde esta tercera perspectiva teórica se le concede una especial

importancia al contexto de adquisición y uso de la competencia. Se trata de no buscar el origen de la competencia en la mente del alumno sino en su participación en determinadas actividades prácticas de naturaleza sociocultural. Una participación que para ser eficaz, esto es, para responder a las expectativas de los otros participantes, obliga a movilizar recursos de naturaleza muy diversa, tanto internos –aptitudes, capacidades, conocimientos, motivación, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores, etc.-, como externos –materiales, artefactos técnicos y simbólicos, ayudas de otras personas, etc.-. Esto obliga a concretar el planteamiento curricular en actividades y prácticas socioculturales en la que nos parece que los alumnos pueden llegar a participar de manera eficaz. A partir de ahí, necesariamente, habrá que precisar en qué consiste una participación eficaz, un desempeño competente en esas prácticas, y qué recursos internos y externos es necesario adquirir o desarrollar, movilizar y articular para conseguirlo. En resumen, el trabajo por competencias desde esta perspectiva constructiva, sociocultural y situada tendrá estos tres elementos: definición de actividades y prácticas socioculturales concretas, definición de indicadores o criterios de valoración del desempeño eficaz en esas actividades y precisión de los recursos internos y externos de movilización, que el alumno puede adquirir o desarrollar en la escuela.

Entendemos que para seguir un currículum de nivel superior, los estudiantes han de poseer un nivel mínimo de competencias curriculares básicas y habilidades sociales y vocacionales que garanticen los recursos instrumentales para su éxito académico. La nivelación de las competencias de entrada en esos niveles, se convierte en un indicador de calidad del sistema formativo.

Para los docentes y para las instituciones formativas, el enfoque de sus planteamientos curriculares para garantizar el logro de las competencias curriculares básicas exige la introducción de cambios de naturaleza curricular y cambios de naturaleza organizativa como señala Rial (2000). Cambios de naturaleza curricular que obligan a las instituciones a una modificación sustancial de las actividades que proponen a sus alumnos para convertirlas en prácticas socioculturales realmente funcionales, en las cuales las fronteras entre currículo formal, currículo informal y no formal se desdibujan para integrarse. Los cambios organizativos necesarios son la mayor apertura de la institución y del conocimiento académico al entorno productivo en el que son posibles las transferencias para el desarrollo social y económico, así como la mayor colaboración con el resto de agencias formativas y organizaciones sociales para ampliar las posibilidades de realización de actividades prácticas.

La vuelta al discurso de las competencias está generando determinadas disfunciones en los procesos de diseño y desarrollo curricular que denuncia Escudero (2006). Trabajar en formación con competencias requiere análisis y decisiones simultáneas, no sucesivas; interacciones recíprocas entre los diferentes componentes de la formación (contenidos, aprendizajes, metodologías, evaluación, referentes teóricos y modelos de profesión), eludiendo una lógica instrumental (lo primero y constitutivo son las competencias, y todos los demás aspectos vienen a ser elementos instrumentales a su servicio). Si algo debiera quedar meridianamente claro al trabajar con competencias, es que habrían de ser una oportunidad para pensar e interrogarse sobre los contenidos de la formación, no para adosarlos a listas inmanejables de capacidades u objetivos sin claras relaciones con aquellos. Las competencias podrían dar algo de sí, en el caso de que interpeleen y sean interpeladas por las metodologías de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Habría de traducirse, seguramente, en revisiones profundas sobre las grandes cuestiones del currículo: modelo de profesional, contextos políticos y escolares de ejercicio, criterios de selección y organización de los contenidos, materias o asignaturas, metodologías de trabajo en las aulas y en otros contextos de formación incluido el *practicum*, uso de recursos y materiales didácticos, grado en que a través de las interacciones entre todos esos elementos se hace posible que los estudiantes, futuros profesionales, adquieran y desarrollen diversos aprendizajes conectándolos con sentido y propósito con tareas, sujetos y contextos. De eso se trata, mantiene Escudero (2006), usando o no el término competencia que, en realidad, no es un talismán para lograr el bien ni un demonio recuperado de los infiernos. Así propone la idea de que las competencias pueden ser concebidas como una forma de mirar y relacionar lo más global e integralmente posible cualquier plan o proyecto de formación, los contenidos, los aprendizajes, las metodologías, la evaluación y los contextos y ámbitos de actuación con los cuales se pretende preparar a un determinado profesional. Esa idea de la integración aparece con nitidez en las concepciones más reconocidas en la actualidad sobre competencias, entendidas como un conjunto de habilidades que incluyen la capacidad de entender y afrontar problemas o situaciones complejas en contextos profesionales relativamente bien acotados, movilizando y utilizando para ello conocimientos teóricos y sabiduría práctica, procesos y modos de hacer contrastados, así como elementos personales y sociales y criterios valorativos o éticos.

3. Propuestas para la implantación de un Enfoque Curricular Basado en Competencias ECBC en Educación Superior

Los teóricos de la innovación educativa suelen afirmar que son necesarios tres factores para que se produzcan las ansiadas mejoras en la enseñanza: a) que exista una fuerte presión externa que demande el cambio; b) que exista un importante núcleo dentro de la propia institución que sea sensible a la necesidad del cambio; y c) que se cuente con un modelo alternativo de funcionamiento de la institución hacia el que sea factible dirigir los esfuerzos individuales e institucionales de cambio. Podríamos admitir que en el momento actual se dan en la universidad española estos tres factores que deben conducir a una importante innovación de los procesos formativos que ocurren en sus aulas. La presión externa la ejerce la necesidad de convergencia del espacio europeo de educación superior que tiene que lograrse en el plazo de los próximos siete años. La sensibilidad interna está cada vez más extendida en los gestores universitarios y –esto es lo más importante– en los propios docentes que advierten la falta de ajuste entre las metas formativas propuestas y los logros alcanzados en términos de capacidades profesionales adquiridas por los estudiantes. En tercer lugar, el avance de la didáctica y de la psicología educativa nos ha proporcionado conocimiento fiable de la enseñanza y del aprendizaje, contrastado ya suficientemente en experiencias prácticas, como para poder abandonar con seguridad el modelo más tradicional de enseñanza universitaria centrado en la transmisión de contenidos a través de la lección magistral dictada por el profesor y sustituirlo por un nuevo modelo de enseñanza universitaria centrado en la construcción de conocimiento por parte del estudiante.

Estamos, por tanto, en el momento idóneo para facilitar un profundo cambio educativo en las aulas universitarias. Un cambio que no sólo esté referido a la estructura organizativa de las titulaciones (algo que ya se acometió en los años noventa), o a la estructura política y de gestión de las universidades (cambio que se está produciendo en la actualidad). Sino un cambio que transforme de raíz la dirección y la calidad de las interacciones educativas que se producen dentro de las aulas en el grupo de aprendizaje que constituyen estudiantes y docentes. Un cambio que cale en las aulas. Ahora bien, para facilitar el cambio es preciso que se difunda entre el profesorado el modelo alternativo de enseñanza y aprendizaje al que hemos hecho referencia y al que dedicamos este texto.

El modelo de *construcción de conocimiento* en el aula universitaria se articula en torno a los siguientes focos que vamos a desarrollar:

- (a) Análisis de las finalidades formativas de la enseñanza universitaria
- (b) Principios didácticos de intervención docente
- (c) Ejes para la organización de un entorno de aprendizaje constructivo

3.1. Finalidades formativas de la Educación Superior

El modelo de *construcción de conocimiento* se basa en la adquisición de competencias o capacidades o habilidades concretas para la realización de una tarea profesional en circunstancias determinadas como objetivo de la enseñanza. Las capacidades pueden estar referidas preferentemente al campo cognitivo e intelectual, al campo motórico y de las destrezas, al campo afectivo y emocional, al campo comunicativo y relacional o al campo de la inserción socio-profesional. Aunque, en la mayoría de las ocasiones, se refieren a más de uno de estos cinco campos del desarrollo humano y del aprendizaje. El estudiante adquiere las capacidades enfrentándose a visiones limitadas de la realidad o situaciones prácticas de intervención a partir de las cuales pueda observar o descubrir perspectivas nuevas de la realidad o ensayar respuestas no previstas en su estructura previa de conocimiento. Y esto se puede hacer practicando, analizando la práctica de otros (mediante el análisis de casos, por ejemplo) o estudiando resultados de la investigación que le ofrecen nuevas visiones de alguna parcela del mundo de la práctica.

La enseñanza universitaria pretende, con carácter general, formar profesionales altamente cualificados para la intervención, para el análisis crítico de la realidad sobre la que se interviene y para la producción de nuevo conocimiento a través de la investigación (Fernández Cruz y Gijón, 2011). Así, en el perfil profesional de cada titulación se especifican las capacidades generales de alto nivel (referidas a la intervención, al análisis crítico y a la investigación) que los estudiantes deben lograr en cada titulación. Siguiendo un modelo coherente de planificación, estas capacidades de carácter general deben descomponerse en las capacidades concretas que esperamos que el

alumno alcance como fruto de la intervención formativa que recibe en cada uno de los tramos en que fragmentamos la enseñanza: tema (lección, unidad didáctica...), módulo (bloque, núcleo temático...) asignatura y ciclo. Por tanto, la formación finalmente alcanzada por los estudiantes no debiera comprenderse como la suma de lo aprendido en cada tema, en cada módulo, en cada asignatura... sino, justo al revés, que lo aprendido en cada tema, en cada módulo en cada asignatura... tiene el valor superior de su contribución a la formación integrada que pretende la titulación y que se especifica en el perfil profesional.

Resumiendo, la formación universitaria debe facilitar al estudiante, en cada tramo de enseñanza, la adquisición de capacidades que se integren en el perfil profesional que define la titulación. Las capacidades propuestas son, pues, los objetivos de la enseñanza, y el resto de componentes de un modelo de enseñanza se articula en coherencia con ellas: la selección y secuenciación de contenidos, las actividades de aprendizaje propuestas, los recursos empleados y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes.

3.2. Principios didácticos de intervención docente

En coherencia con este modelo de *construcción de conocimiento* recogemos la aportación de Lambert y otros (1995), y completamos, los principios didácticos de intervención docente que deben tenerse en cuenta para la realización de actividades y para la organización de un entorno de aprendizaje óptimo:

1. Partir del conocimiento previo del estudiante.
2. Hacer significativas las experiencias de clase
3. Facilitar la modificación de la estructura de conocimiento del estudiante
4. Fomentar el aprendizaje cooperativo que proporciona nuevos referentes para la modificación de la estructura cognitiva
5. Promover la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje
6. Aplicar instrumentos de evaluación que informen sobre las nuevas capacidades adquiridas en todos los ámbitos, su grado de desarrollo en cada estudiante, las dificultades surgidas en el proceso y las lagunas formativas que aún persisten acabado el tramo de enseñanza.

Dos premisas fundamentales del modelo de construcción de conocimiento:

- a) El estudiante siempre posee una estructura previa de conocimiento que le permite interpretar la realidad de intervención con un grado de profundidad característico del momento de desarrollo en que se encuentra, es decir, desde un nivel determinado de competencia cognitiva.
- b) La enseñanza universitaria proporciona actividades prácticas, de simulación y de presentación de resultados de la investigación con las que se pretende modificar la estructura previa de conocimiento del estudiante, incrementar su nivel de competencia cognitiva y, por tanto, la calidad de su interacción con la realidad profesional.

El aprendizaje es, por tanto, un proceso de modificación de la estructura previa para construir una nueva estructura de conocimiento donde la nueva información tiene cabida y está relacionada con la información anterior e, incluso, la información anterior se configura de aquella manera nueva que le permite al estudiante un enfoque más competente de la intervención profesional que se concreta en nuevas capacidades que antes no poseía. El aprendizaje no parte nunca de nivel cero ni establece como objetivo de llegada la retención memorística del contenido informativo que se considera adecuado para un nivel de la enseñanza –lo que justificaría modelos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimiento- sino que parte del nivel de competencia de cada estudiante y pretende la modificación de su estructura de conocimiento previo para el logro de capacidades con distintos niveles de desarrollo en función de las características de cada estudiante.

Entendido de esta manera el aprendizaje puede carecer, en cierta medida, de sentido la queja continua de los docentes respecto a la falta de nivel de los estudiantes para aprovechar sus explicaciones. Pues las explicaciones y todas las actividades de enseñanza deben ir dirigidas al grado real de competencia cognitiva de los estudiantes si queremos que la enseñanza tenga algún éxito, sea cual sea ese grado e independientemente de que se exista una exigencia para que los niveles de entrada de los estudiantes cubran unos mínimos que sean prerequisites para la

formación universitaria. Pero lo cierto es que, independientemente de la política de acceso a la universidad, cuando el docente organiza la enseñanza de su grupo de estudiantes ha de ser consciente de la necesidad de partir de su grado real de competencia.

Las relaciones que se establecen entre las informaciones almacenadas en la estructura de conocimiento del estudiante son de naturaleza significativa. Es decir, constituyen redes semánticas solapadas, superpuestas, entrelazadas, interconectadas, que facilitan comprensiones globales de la realidad, limitadas al alcance conceptual de las informaciones que integran la red. Aprender no es sólo un proceso de sumar nueva información a la estructura de conocimiento, sino de establecer una nueva configuración de redes conceptuales donde la nueva información se conecta y, a la vez, se transforman los enlaces significativos entre la información ya disponible alcanzando comprensiones de los fenómenos más ajustadas a la realidad o más *científicas*, si se quiere. En ese proceso de hacer significativa la información, el docente juega un papel inestimable ofreciendo ayuda para relacionar las experiencias de clase, los textos leídos, las argumentaciones disponibles, con material ya conocido por los estudiantes y la potencia de uso que en la práctica tiene el nuevo contenido que se está aprendiendo. De esta manera se rompe la fragmentación del contenido disciplinar de las distintas materias y se abren relaciones transversales entre las asignaturas enfocadas a la comprensión interdisciplinar de la realidad.

Para modificar la estructura previa de conocimiento es preciso fomentar la actividad intelectual de los estudiantes en su interacción con el nuevo contenido. Favorecer la observación, el descubrimiento y la discusión sobre la nueva información, facilitar la asimilación estableciendo relaciones de significatividad con la información previa, usar la nueva información para provocar una organización funcional de la estructura de conocimiento y expresar lo aprendido utilizando diversos lenguajes y formatos de presentación. Por tanto, las actividades de aula siempre tendrán que incorporar la realización de tareas de observación, descubrimiento, investigación, asociación, relación, aplicación, resolución de problemas, entrenamiento de destrezas, expresión y comunicación. Cuando toda esta actividad intelectual se hace en grupos de aprendizaje cooperativo, se incrementa la posibilidad de producir aprendizajes significativos. Acceder al proceso de pensamiento, discurso y argumentación de los iguales, defender la propia perspectiva y descubrir la perspectiva de los otros, son acciones de un alto potencial cognitivo que ayudan al propio aprendizaje.

La reflexión, más allá del propio contenido de aprendizaje, sobre el propio proceso de captación, asimilación y posibilidades de aplicación del contenido, proporciona al estudiante otro excelente referente para la construcción de conocimiento y para el conocimiento de sí mismo como aprendiz. Con sus fortalezas y debilidades, con sus limitaciones y posibilidades. Le permite tomar conciencia de cómo convertir las experiencias en fuente de aprendizaje y cómo aprender de los compañeros, hoy, y colegas, más tarde. De tal forma que el estudiante comienza a generar hábitos y habilidades de aprendizaje que lo pueden y deben acompañar en su vida profesional más allá de la universidad, a lo largo de toda la vida.

Si estos que hemos expuesto son los principios didácticos que deben orientar la planificación de actividades y la intervención docente, lo lógico es que acompañemos todo este esfuerzo de un modelo evaluativo que permita valorar cómo transcurre el proceso de modificación de la estructura de conocimiento del estudiante y en qué grado ha desarrollado las capacidades que se plantearon como objetivo del proceso de enseñanza.

3.3. Ejes para la organización de un Enfoque Curricular Basado en Competencias

Pero la enseñanza universitaria también se caracteriza por el fomento en el estudiante de la capacidad de aprender de la experiencia y de aprender a lo largo de la vida. Esto es, el docente debe enseñar a aprender. Y a aprender sólo se aprende mediante la racionalización del propio proceso de aprendizaje. Es decir, la organización de la enseñanza que se ofrece debe ser transparente para el estudiante y coherente con las finalidades propuestas.

Algunos ejes organizativos desde los que podría construirse un entorno de aprendizaje basado en competencias serían:

1. La planificación de la materia.
2. El trabajo del estudiante.
3. La comunidad de aprendizaje.
4. La comunidad de desarrollo profesional.

El primer eje organizativo lo constituye la planificación de la materia. La planificación exige previsión y organización del período lectivo. Obliga al docente a reflexionar sobre qué va a hacer y para qué va a hacerlo durante el período de las clases. Evidentemente no estamos hablando sólo de actualizar un temario, sino de hacer un verdadero programa de enseñanza. Un programa en el que debemos considerar, en primer lugar, cuáles son los objetivos que se pretenden con la inclusión de la materia en un plan de estudios que conduce a un perfil profesional concreto. Y, en función de esos objetivos, cuáles son las competencias que esperamos que los estudiantes alcancen al finalizar el período lectivo. Habrá que considerar, y establecer en el programa, de qué distintas maneras pueden los estudiantes seguir la materia en función de sus necesidades y limitaciones personales (de forma presencial o semipresencial) y establecer cuáles son los compromisos para cada una de las modalidades propuestas de seguimiento del curso. Evidentemente que en el programa hay que incluir el temario que va a desarrollarse. Un temario posible para el número real de créditos de la materia (que indica tanto su peso en el plan de estudios como las horas de clase de dedicación del docente) y posible, también, para el tiempo de dedicación disponible por los estudiantes en función de la configuración del plan de estudios. Habrá que planificar qué serie de actividades de enseñanza se van a desarrollar y ajustarlas a un calendario y a un horario concreto que nos permitan construir un cronograma donde se especifiquen fechas, horas, lugares y actividades que van a realizarse, contenidos que van a desarrollarse, e, incluso, el compromiso de participación que los estudiantes adquieren de acuerdo a la modalidad de seguimiento de la materia por la que van a optar. Por último, la planificación exige una previsión rigurosa del sistema de evaluación que va aplicarse teniendo en cuenta que pueda haber estudiantes que opten por una evaluación continua y que, en cualquier caso, habrá que dotarse de instrumentos de evaluación que midan el logro de las competencias establecidas como objetivo de la materia, y que deberán aplicarse pruebas variadas para la evaluación final del estudiante.

Todo lo que llevamos dicho exige rigor en la planificación de las acciones en cuanto a contenido, tiempo, espacios, compromisos y valor para la evaluación. Ese es el trabajo que realiza el docente antes de iniciar las clases para que el período lectivo pueda sucederse de la manera más ordenada posible.

La tarea de planificación concluye, pues, en la redacción del programa que compromete al docente y a los estudiantes y que especifica: (a) los objetivos que pretende el profesor; (b) las competencias que deben lograr los estudiantes; (c) las modalidades de seguimiento del programa; (d) el temario de la materia; (e) el cronograma de actividades previstas; (f) el sistema de evaluación para cada una de las modalidades de seguimiento.

El segundo eje organizativo se refiere al trabajo del estudiante. Está claro que la población de estudiantes que cursan nuestra asignatura es muy diversa. Existe diversidad en los niveles previos de dominio de los conocimientos que pudieran exigirse para el buen aprovechamiento del curso. Diversos son también los intereses que los estudiantes tienen en cada materia concreta en función de sus perspectivas profesionales. E igualmente son diversas las situaciones personales de capacidad para la dedicación al estudio en la medida en que se simultanean y se superponen, a veces hasta en los horarios, asignaturas o, incluso, alguna actividad laboral o de formación complementaria a la universitaria. Planificar la materia desde la desconsideración de esta realidad, no nos lleva a resultados positivos. Es necesario ofrecer, desde el programa de la materia, la posibilidad de distintas modalidades de seguimiento entre las que puedan encontrarse desde la modalidad presencial y con evaluación continua, hasta el seguimiento semipresencial con pruebas finales que midan las competencias logradas por el alumno. Es obvio que la modalidad presencial se refiere a la asistencia continuada a las clases y otras actividades programadas y el estudiante que opta por ella adquiere un compromiso de participación en esas actividades. Ahora bien, habrá que equilibrar correctamente la propuesta de actividades que se realiza de tal manera que no se reduzca todo el contacto de aula a la lección magistral o al dictado de apuntes que muy bien pueden conseguirse fuera de clase y, a veces, con mayor fidelidad, en los textos en que se basan las lecciones. Por tanto, el programa de la asignatura debería presentarse con un cronograma en el que

se detallan fechas y actividades concretas (lecciones, debates, seminarios, tutorías, prácticas) y que supone un compromiso de trabajo para el docente y para los estudiantes. La confección de un cronograma que acompaña al temario en el programa de la materia nos obliga a reflexionar sobre la organización del tiempo y del espacio para el aprendizaje. Desde el supuesto asumido de que el tiempo de aprendizaje de la materia no es el mismo de las horas clase que imparte el profesor y que el espacio de aprendizaje no se reduce al aula. Los profesores medimos nuestra dedicación a la materia en créditos u horas de impartición de lecciones. Pero será necesario (eso es algo a lo que nos obliga la convergencia europea) prever, planificar, el tiempo necesario de dedicación de los estudiantes para la realización de las actividades planificadas y el logro de los objetivos propuestos. Es decir, prever, y por tanto considerar, el tiempo dedicado al trabajo en grupo, al trabajo en biblioteca y hemeroteca, a la lectura de textos, a la elaboración de trabajos específicos... y todo ello sin olvidar que el avance de las nuevas tecnologías y su uso para el aprendizaje están transformando nuestro concepto clásico de enseñanza universitaria proporcionando nuevos escenarios para la formación de los estudiantes (Hanna, 2002) y nuevos canales para la comunicación docente.

Mención específica requiere el tratamiento del tiempo de tutoría que no debe entenderse como un tiempo en el que el profesor queda a disposición del estudiante que quiera pasar a plantear una duda o solicitar una ayuda (que también) sino, considerarlo como un tiempo real para el aprendizaje en el que se mantiene una relación cara a cara, individual (o grupal) y directa con el docente que es necesaria para el desarrollo de la materia. Una buena medida organizativa puede ser el establecer un sistema rotatorio de cita en tutoría para todos los estudiantes con compromiso de asistencia, a lo largo del curso.

Un tercer eje organizativo de la enseñanza superior es la configuración de una comunidad de aprendizaje en cada centro, entre los estudiantes y docentes de una misma titulación. Hablamos de comunidad de aprendizaje en dos sentidos. De una parte nos referimos a la necesidad de establecer instancias de coordinación entre los docentes y los estudiantes de la titulación de modo que se reduzcan algunos de los males que afectan a nuestra enseñanza universitaria como son el solapamiento de los contenidos o la microfragmentación de los saberes de manera que materia a materia se pierde la noción del perfil profesional general que desde la titulación se está formando. Esas instancias de coordinación pueden ser comisiones académicas de titulación en las que están representados los estudiantes, o equipos docentes de cada uno de los cursos, donde (desde una visión complementaria a la de los departamentos) se discute de cuestiones académicas para mejorar la calidad de la titulación. En un segundo sentido, hablar de comunidad de aprendizaje, supone aceptar que el propio centro realiza una tarea formativa, más allá de la que se realiza desde cada materia, y puede disponer una gran cantidad de recursos humanos y de acciones formativas complementarias a las clases, a disposición de toda la comunidad universitaria. Se trata de aprovechar la presencia de profesores invitados a actos académicos para que también se encuentren con los estudiantes, que puedan compartir alguna clase, o dar alguna charla, se trata de incluir a los estudiantes en la organización de eventos y de organizar encuentros específicos para ellos, se trata, también, de ofrecer una formación complementaria que acerque a los estudiantes la realidad de otras universidades y otros contextos formativos, el mundo de la investigación y el mundo de la intervención profesional. Para construir una comunidad de aprendizaje no es preciso que las autoridades académicas tomen medidas al respecto. Son los propios profesores los que se interesan en la coordinación con sus compañeros y los que comienzan a aprovechar los recursos humanos cada vez más disponibles y a incluir en su programas la participación de sus estudiantes en encuentros profesionales y científicos como recursos, que son, privilegiados de aprendizaje.

Un último eje organizativo hace referencia de manera concreta a las relaciones de la universidad con el mundo de la intervención profesional. El centro universitario debe tejer una red de profesionales que colaboran en la formación de los estudiantes, bien porque los reciben para hacer prácticas, bien porque los conocen en las clases a las que son invitados por diferentes docentes. El centro debe ser también la casa de los profesionales en activo para crear una comunidad a la que pertenecen los formadores, los profesionales en formación y los profesionales en ejercicio. De tal manera que formación inicial y formación permanente no sean dos realidades separadas sino que formen un solo continuo de formación y desarrollo profesional. De tal manera que el mundo de la intervención y el mundo de la formación no sigan dándose la espalda sino que se enriquezcan el uno del otro.

4. Referencias bibliográficas

- COLL, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En Tedesco y Coll (coords.): *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI.
- ESCUADERO, J.M. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. y GIJÓN, J. (2011). Nuevas políticas de profesionalización docente en la educación superior. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 2, 89-102.
- HANNA, D. E. (comp.) (2000). *Higher education in an era of digital competition, choices and challenges*. Madison WI: Atwood Publishing.
- KEELEY-BROWNE, L. (2009). *Training to teach in the learning and skills sector*. Edinburg: Pearson Education.
- LAMBERT, L. y OTROS (1995). *The constructivist leader*. New York: Teachers College Press.
- NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- RIAL, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de nuevas competencias y cualificaciones. En Moclús (coord.): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*, 233-255. Granada: Comares.