

EL DISEÑO POR COMPETENCIAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN NUEVO DESAFÍO PARA EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

ÁNGELES LIÑÁN GARCÍA
Profesora Colaboradora Doctora
Área de Derecho y Factor Religioso

alinanuma.es

Universidad de Málaga.

Resumen: La plasmación en nuestro sistema educativo universitario del Espacio Europeo de Educación Superior -en un periodo de tiempo relativamente corto-, exigió una profunda reflexión, no sólo sobre la estructura y contenidos de los títulos y materias a impartir, sino también una renovación sustancial de las metodologías docentes que venían siendo utilizadas tradicionalmente por el profesorado universitario. El nuevo sistema, ahora centra su interés en “el proceso de aprendizaje del estudiante”, concebido como un proceso dinámico y continuo de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que han de poder ser evaluadas y medidas para mostrar los resultados de los aprendizajes de un programa educativo. Por ello, para adaptarse al inédito panorama que se abría ante nosotros, la educación a partir de ese momento, se organiza para la adquisición de aquellas competencias que, se entienden son imprescindibles para conseguir una formación integral del estudiante, que le faculte para el buen desenvolvimiento de su actividad profesional en un mercado laboral transnacional cada vez más competitivo. No obstante, al tratarse de un asunto complejo su andadura ha encendido un acalorado debate en la propia comunidad universitaria, principalmente centrado en esclarecer cuál es el papel que en su esencia la Universidad está llamada a desempeñar como institución. Y, sobre todo, a dilucidar y constatar si los resultados conseguidos en -unos pocos años con la modificación de las metodologías docentes- han sido realmente tan positivos como se esperaba. De ahí, que algún sector del profesorado haya expuesto la conveniencia de que los nuevos métodos docentes sean continuamente supervisados para asegurar que su aplicación se efectúe de manera coordinada y proporcionada que evite, que en la práctica, un aumento de la adquisición de una serie de habilidades y competencias del alumnado pueda ocasionar una alarmante disminución del necesario nivel de sus conocimientos técnicos.

Palabras clave: convergencia Europea, enseñanza universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, competencias, competencias genéricas, competencias específicas, innovación educativa, proceso educativo.

Abstract: Translating our university education system in the European Higher Education Area , in a relatively short - time, it was required a careful consideration, not only on the structure and content of the titles and subjects to be taught, but also a substantial renovation of the teaching methodologies that were being traditionally used by the university teachers . The new system now focuses his interest in "the process of student learning," conceived as a dynamic and continuous process of knowledge, skills, attitudes and responsibilities , which must be able to be assessed and measured to show

the learning outcomes of an educational program. Therefore, to accommodate the unprecedented panorama that opened to us, education from that moment, is organized to acquire those competencies that are considered to be essential for comprehensive training of the student, authorizing him to good development of his profession in an increasingly competitive transnational labor market. However, as this is a complex issue his career has ignited a heated debate in the university community, mainly focused on clarifying what kind of role that the University, in its essence, is to play as an institution. And above all, to elucidate and determine whether the results achieved in a few years, with have really been as positive as expected, thanks to the modification of teaching methods. Hence, a segment of teachers has exposed the desirability of new teaching methods are continually monitored to ensure that his application in a coordinated and proportionate manner that avoid, in practice, an increase in the acquisition of a serie of skills and competencies of students is able to cause an alarming decrease in their required level of expertise.

Keywords: European convergence, university education, European Higher Education, skills, generic skills, specific skills, educational innovation, educational process.

Sumario: 1.Planteamiento. -2. El marco jurídico actual español.-3.Las competencias en Espacio de la Educación Superior Europea. 4. Razones que aconsejan que la formulación de las titulaciones en el EEES sean definidas en función de las competencias.- 5 .Conclusiones.- 6. Bibliografía.-

1. Planteamiento.

La iniciativa llevada a cabo por la ya famosa “Declaración de la Sorbona” (1998)¹ que subrayaba el papel fundamental de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas, se inclinó a favor de la creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes pudieran relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos. Declaración, que un año más tarde, sería refrendada por los Ministerios de cada uno de los países miembros de la Unión Europea con la firma de la Declaración de Bolonia (1999)². El mismo objetivo tuvo el Consejo Europeo de Lisboa (2000)

¹ Aunque, estas orientaciones ya fueron planteadas con anterioridad en el informe -coordinado por Jacques Delhors- denominado “La educación encierra un tesoro” presentado a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, en el que se ponían de manifiesto los pilares sobre los que era necesario construir un sistema educativo para que fuera plenamente eficaz, como:

- Aprender a conocer, lo que supone la transmisión de los conocimientos del profesor al alumno.
- Aprender a hacer, incidiendo en el aspecto práctico de la enseñanza.
- La necesidad de aprender a ser capaces de desarrollar proyectos comunes.
- Aprender a ser, resaltando la importancia del aprovechamiento de las distintas cualidades del estudiante y ayudándole a su formación integral como persona y ciudadano. En línea <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf> (consultado el 10 de enero de 2014).

² La Declaración de Bolonia la firmaron 29 países de la Unión Europea, del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y del centro de Europa. Más tarde, la Declaración se complementó con otras posteriores de Rectores (Salamanca 2001), estudiantes (Goteborg y Praga 2001) y de Ministros (Berlín 2003, Bergen 2005 y Londres 2007), que han ido dando forma concreta a este proceso. En la Conferencia de Ministros de Educación Superior celebrada en Bergen 2005, cuarenta y cinco países ratificaron el compromiso de Bolonia con el firme propósito de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en el 2010, en conexión con el espacio Europeo de Investigación

después, confirmado en el Consejo Europeo de Estocolmo (2001), de convertir la Unión Europea en la sociedad basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Este hecho, supuso la puesta en marcha de un mecanismo dirigido a fomentar la convergencia y armonización entre los distintos sistemas nacionales de Educación Superior Europeos universitarios (EEES) en el que tomando como referencia los principios de Calidad, Movilidad, Diversidad, Competitividad y Orientación se pudieran alcanzar objetivos estratégicos como: incrementar el empleo de UE y convertir al sistema Europeo de Enseñanza Superior en un foco de atracción para profesores y, sobre todo para estudiantes de otras partes del mundo al hacerlo *coherente, compatible y competitivo*³. Sin duda, dicho sistema ha requerido un importante cambio en la actual filosofía de la enseñanza universitaria que a partir de ese momento quedará sustentada sobre las bases siguientes:

- Un sistema legible, transparente y comparable de los títulos.
- Una estructura de estudios en dos niveles común a todo el espacio europeo.
- Un sistema de créditos y de suplemento al título de estructura común al espacio europeo.
- Una promoción de la movilidad y de la cooperación europea en materia de evaluación y de control de la calidad docente.
- El desarrollo de títulos conjuntos en el ámbito europeo.
- Un claro impulso a la formación continuada.
- La implicación de los estudiantes no como clientes o usuarios, sino como participantes en el proceso.
- Impulsar el atractivo de la educación de la zona europea⁴.

Conscientes, de que los estudiantes necesitan y reclaman cursar titulaciones que les sirvan realmente para seguir estudios o ejercer una profesión en cualquier parte de Europa, todos estos objetivos fueron ampliamente estudiados y discutidos en la mayoría de los Estados de la Unión Europea y algunos países de América Latina con la intención

³ Dicha pretensión se quería lograr mediante la fijación de un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) como medio común de poder medir el esfuerzo de los estudiantes y con ello, la comparación y establecimiento de equivalencias (adoptar un marco de titulaciones compatibles y comparables), la variedad de programas y la cooperación interuniversitaria. Además, adoptar un sistema de evaluación de la calidad de la enseñanza y la investigación mediante el desarrollo de mecanismos de certificación y acreditación a través de agencias nacionales o autonómicas. Así, al establecer estructuras comunes necesariamente se garantiza iguales niveles de calidad (conforme a los estándares recomendados por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

⁴ Todo ello, conforme a las seis líneas de actuación determinadas en Bolonia a la que los ministros europeos de educación añadieron otras tres en la Conferencia celebrada en Praga en mayo de 2001, que eran:

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables
2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales
3. Establecimiento de un sistema de créditos
4. Promoción de la movilidad
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior
7. Aprendizaje permanente (lifelong learning).
8. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior
9. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

de poder llegar a la tan deseada "armonización"⁵. Y, la consiguiente interacción utilizada entre tales sistemas educativos por las distintas normativas nacionales, que sucesivamente se ha ido promulgando por los diferentes Estados, han dotado de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

2. El marco jurídico actual español en materia educativa universitaria.

Ya muy próxima a la fecha prevista por la citada Declaración (año 2010) para poner en práctica la plena consecución de estos objetivos, el sistema español, habían ido dando importantes pasos hacia la convergencia europea mediante la sucesiva adopción de normativas puntuales en este sentido⁶. Sin embargo, adolecía de un adecuado marco legal en el de una manera integral sustentara -con debidas garantías- esta naciente construcción. Por ello, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades vino a establecer un entramado más idóneo sobre el que poder basar esta profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, observamos como el nuevo Título VI de la Ley estableció una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales para poder reorientar, con el debido apoyo normativo, el proceso anteriormente citado con los principios surgidos de este moderno Espacio Europeo de Educación Superior.

A esta misma finalidad, respondió el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre⁷ que adoptaba unas medidas que, -como él mismo indicaba- además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, "flexibilizando la ordenación de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que

⁵ Reuniones del "Proyecto Tuning Europa América Latina", llevadas a cabo en Buenos Aires, Argentina, Marzo 2005, Belo Horizonte, Brasil, Agosto 2005, San José de Costa Rica, Febrero 2006, Bruselas, Bélgica, Junio 2006 y México, Febrero 2007.

⁶ Así, este proceso de cambio se había iniciado ya con Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (LRU), y el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, que establecía las directrices generales de los planes de estudios universitarios. Y, de forma concreta, el R.D. de 1987, pretendía una mejor estructuración de los estudios universitarios establecido mediante dos ciclos, que permitiera dotar de una mayor flexibilidad a los estudios universitarios y al estudiante universitario adecuar su curriculum a las cambiantes necesidades sociales y laborales de su entorno. Más tarde otras como:

-Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

-Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. De modo que el mencionado Suplemento permite, a pesar de la divergencia existente entre los modelos universitarios de los diferentes países europeos, que los conocimientos y capacidades adquiridas sean reconocidos académicamente en toda Europa, así como profesionalmente al ser conocidos por los potenciales empleadores (art. 3).

-Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

-Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior.

⁷ Tiene por objeto desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior.

las universidades aprovecharan su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades”. Por tanto, la *flexibilidad* y la *diversidad* son los elementos sobre los que descansa la propuesta de esta ordenación de las enseñanzas oficiales como un instrumento de respuesta ágil a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante evolución.

Efectivamente, esta norma, siguiendo los principios establecidos por la mencionada Ley, profundizó en cuestiones tan sustanciales como: la concepción y expresión de la autonomía universitaria, de modo que -en lo sucesivo- serían las propias universidades las que crearían y propondrían, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin estar sujetas a la existencia de un catálogo previamente establecido por el Gobierno, como hasta el momento era obligado. De igual manera, esta nueva organización de las enseñanzas universitarias, ha supuesto no sólo a un cambio estructural, sino que además ha impulsado la renovación de las metodologías docentes, que centra su objetivo en “el proceso de aprendizaje del estudiante” y en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Por tanto, en el intento de conseguir resultados que fueran acordes con las exigencias de este nuevo panorama que se abría ante nosotros, se hizo patente la ineludible necesidad de efectuar una transformación significativa en las metodologías docentes -que hasta el momento- venían siendo utilizadas por el profesor universitario para llegar a la consecución de los objetivos marcados.

Y, en este sentido conviene recordar lo que se acordó -en su momento-⁸ en distintas Asambleas de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades españolas en relación al diseño del Grado en Derecho en las que para el reconocimiento del Grado en Derecho establecían que tenían que cumplirse varias condiciones:

a) Permitir al alumno no sólo obtener conocimientos, sino también competencias y habilidades que como mínimo serían las siguientes:

- Conocimiento sustancial de las reglas y principales instituciones legales, así como procedimientos del sistema.
- Conocimiento de sus elementos básicos
- Conocimiento de los elementos básicos del contenido del programa Máster que se haya propuesto. En este modelo, el profesor asume el papel de facilitar el conocimiento al alumno, y cada alumno al mismo tiempo es gestor de su propio aprendizaje. Con ello esta propuesta se trataba de proporcionar al alumno:
 - Destrezas para la búsqueda de información
 - Criterios de selección del conocimiento
 - Habilidades de evaluación de los datos
 - Capacidades organizativas y de gestión crítica del conocimiento

⁸ En distintos momentos, se han elaborado propuestas de materias, contenidos y secuenciaciones que se tomaron en cuenta en el momento de redactar la propuesta del diseño del título de grado de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga. Así, son de destacar, por ejemplo, los trabajos en la Universidad Miguel Hernández, los días 2 y 3 de febrero de 2006. Más tarde, en la XIII Conferencia celebrada en Zaragoza los días 22 y 23 de mayo de 2007, la propuesta de la Comisión Delegada de la Asamblea de Decanos de 3 de julio de 2007, y los trabajos de la XIV Asamblea de Decanos celebrada en Córdoba los días 25 y 26 de octubre de 2007, así como de la XV Conferencia, celebrada en Oviedo los días 8 y 9 de mayo de 2008.

Más tarde, en Universidad de Zaragoza el día 3 de julio de 2007.

- Técnicas de estudio individual
- Habilidades de pensamiento crítico
- Discusión colectiva del conocimiento
- Técnicas de investigación
- Oratoria y técnicas de argumentación

b) Igualmente, al objeto de fomentar el estudio independiente del alumno, se potenciará la:

- Realización de las tareas prescritas por el profesor
- Elaboración personal de trabajos
- Realización de prácticas
- Trabajo en equipo
- Síntesis personales sobre contenidos diversos
- Lectura de libros y material de apoyo
- Asistencia y participación en seminarios

3. Las competencias en Espacio de la Educación Superior Europea.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto que las universidades conscientes de cuáles son las exigencias demandadas por la sociedad y el mercado laboral hayan puesto en marcha un servicio de capacitación de profesionales y ciudadanos ajustado a la realidad actual. Por ello, para renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior asumen el compromiso de considerar los títulos académicos en términos de resultados del aprendizaje y, particularmente en términos de diseño por competencias como eje de la política curricular. El enfoque competencial ofrece un lenguaje común a nivel internacional, para definir los perfiles académicos y profesionales. Pues bien, esta ordenación por competencias, definidas como: “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”⁹, se deslindan en: *genéricas* de carácter transversal¹⁰ que pueden ser comunes a toda titulación, o al menos a la mayoría de ellas y competencias *específicas* a cada área temática o a cada campo de estudio entre las que se distinguen: instrumentales¹¹, interpersonales¹² y sistémicas¹³ (que incluyen las destrezas y el

⁹ Se han dado muchas definiciones de competencias. En este caso, aportamos la que ofrece el Proyecto Tuning que nos parece que es muy acertada y clarificadora.

¹⁰ Son la base común de competencias que se comparten dentro de un campo de conocimiento y/o desempeño profesional. En este grupo de competencias se distinguen el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el análisis crítico, la interacción personal y social.

¹¹ Entre ellas se incluyen: Habilidades cognoscitivas (de comprender, reflexionar); capacidades metodológicas para adaptarse la situación concreta (tomar decisiones, organizar el tiempo); destrezas tecnológicas (en la utilización de maquinarias, equipos informáticos, etc.); destrezas lingüísticas (comunicación oral y escrita, dominio de otros idiomas).

¹² Son capacidades que permiten mantener una buena relación social: Trabajo en equipo de carácter interdisciplinario, razonamiento crítico, compromiso ético, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, negociación y auto-motivación

¹³ Están relacionadas con la gestión de la totalidad de la actuación (permiten obtener una visión de conjunto): Adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad, sensibilidad frente temas medioambientales, gestión de proyectos, gestión por objetivos, etc.

conocimiento)¹⁴. De tal manera, que esto poseen la ventaja de permitir una mayor flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo.

Y, esta necesidad de formular estos propósitos del aprendizaje en términos de diseño por competencias, nos ha obligado a realizar cambios significativos en los planes de estudios de las distintas titulaciones, en sus programaciones docentes, metodologías didácticas, recursos materiales utilizados en la actividad docente y, primordialmente en algo tan importante como es la forma en que llevamos a cabo el seguimiento del aprendizaje del alumno/a y lo evaluamos. Y, si bien es cierto, que tal cambio era necesario, ya que hoy día no se puede concebir la tarea docente como la mera impartición de las clases magistrales (aunque tampoco haya que dejarlas totalmente de lado), también es algo indiscutible que el asunto ha resultado un tanto complejo, principalmente, porque el término “competencia” posee un significado polisémico (sobre el que se han dado múltiples definiciones, características, tipologías) que se presta a múltiples interpretaciones y matices al poder puede ser enfocado desde distintas perspectivas (desde el mundo laboral o desde el ámbito de la educación) posiciones ideológicas y bajo diversos modelos. Esta circunstancia, en la práctica generó algunas controversias entre todos los sectores implicados en la cuestión educativa especialmente, entre el profesorado universitario que parecía encontrarse dividido a grandes rasgos en dos amplios sectores:

Una parte, que desde el primer momento, manifestó abiertamente su desconfianza y escepticismo hacía el nuevo sistema, quizás por haber ya vivido la experiencia de otras reformas educativas anteriores en el tiempo que no llegaron a consolidarse o resultaron fallidas. Algunos pensaban que se trataba tan sólo de simples cambios de terminología, pero nunca de cambios en las prácticas educativas ni de las estructuras organizativas. Otros, llegaban a poner en cuestión, cualquier intento de las universidades por captar las demandas de la sociedad, que consideran más bien como un claro exponente de retroceso en la *autonomía* y *la calidad* del trabajo universitario que deja ya de ser un bien cultural para convertirse en un bien económico. Además, de poner en entredicho el mismo concepto de competencia que va orientado a dominar la realidad actual que a reflexionar sobre la misma¹⁵. E incluso, se llegaron a plantear el hecho de si realmente merecían la pena esos cambios en el aula que no respondían a las verdaderas necesidades y convicciones de los agentes educativos, -que como ha señalado un conocido estudioso del tema- sus detractores denominaban en tono sarcástico “enseñanza a la Boloñesa”¹⁶.

Otro sector del profesorado, (por fortuna mayoritario) que a diferencia del anterior, mostró gran interés y entusiasmo en poner en marcha un sistema que ofrecía la posibilidad de poner en marcha un nuevo espacio de reflexión sobre los procesos de diseño curricular, las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación que tienen lugar

¹⁴ Vid. Proyecto Tuning y la clasificación de Bunk. Más reciente, es el Proyecto denominado REFLEX (2004-2007) del Programa Sócrates de la Unión Europea que sigue mostrando el mismo interés por el diseño competencial en la educación Superior

¹⁵ BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, pp.121-122.

¹⁶ POZO, J. I. / MONEREO C. “El espacio Europeo de Educación Superior ¿un cambio necesario?”, en *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid Ediciones Moratas, pp.9-10

en la universidad. Un proceso que partía de un paradigma diferente impulsado por factores socioculturales, epistemológicos y psicoeducativos, que implicaba la modificación sustantiva en el diseño curricular de las distintas titulaciones. Así, más que ser el resultado del sumatorio de conocimientos disciplinares fragmentados, se diseñaba a partir de un perfil holístico e integrador. Este profesorado ha sido copartícipe del desarrollo del nuevo modelo, porque se ha implicado y ha liderado el proceso de convergencia, mostrando su gran responsabilidad y compromiso en intentar que el proceso sea una realidad.

4. Razones que aconsejan que la formulación de las titulaciones en el EEES sean definidas en función de las competencias

Si bien, -como ya hemos apuntado- la concreción de qué debemos entender por competencia abrió un amplio debate en la comunidad universitaria al tratarse de un concepto complejo que se presta a múltiples interpretaciones y matices. No obstante, poco a poco ha ido despertando una progresiva aceptación y se ha generalizado su uso¹⁷.

Por ello, a pesar de que, todo proceso que supone innovación pueda originar algunos inconvenientes sin embargo, son muchas más las razones que se han esgrimido en favor y justificado los diseños por competencias, fundamentalmente:

En la actualidad estamos sumidos en un escenario multicultural, globalizado con un incesante desarrollo de tecnologías y, con ello, de nuevas formas de comunicación y relación. Vivimos en la sociedad de la información a la que podemos acudir de forma fácil y rápida. Sin embargo, en muchos supuestos esta información es de dudosa fiabilidad, contradictoria o difícilmente compatible. A ello, hemos de añadir la dificultad de que -con la misma celeridad toda la documentación recabada puede quedar obsoleta en un breve espacio de tiempo-¹⁸. Por ello, parece que lo más acertado puede ser no centrarnos únicamente en la búsqueda de información, sino más bien incidir en que esa avalancha de información pueda ser seleccionada, procesada y correctamente interpretada para generar el conocimiento necesario que pueda resolver las situaciones concretas que se puedan presentar. Tenemos pues, que ser capaces generar *nuevas estrategias, herramientas y habilidades* que permitan adaptarnos eficazmente a esto cambio. Y, precisamente, los diseños por competencias aspiran a alcanzar esta finalidad¹⁹. Por ello, dan prioridad a los *procesos del aprendizaje* para que los alumnos/as puedan adquirir amplias capacidades (de acuerdo con las competencias profesionales de su titulación que habrán sido previamente perfectamente definidas) que, les permitan resolver las diversas e imprevisibles situaciones cambiantes que se vayan presentando a lo largo de su futura vida profesional.

¹⁷V.V.A.A., (2009) *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Blanco, A. (Coord.) Universidad Europea de Madrid: Narcea Ediciones, p.15- 17.

¹⁸DE MIGUEL DÍAZ, “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, en *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. En línea: <http://www.cadernosie.info>

¹⁹ RUEDA BELTRÁN M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>, p.3

En el contexto actual, ya no se funciona en torno a la clásica parcelación o división entre las asignaturas de una titulación, sino más bien en la búsqueda de un conocimiento integrado. De tal manera, que las competencias no se circunscriben ya a un área curricular concreta, sino que poseen un *carácter transversal* y orientado a lo interdisciplinar. Igualmente, los objetivos fijados en los programas de estudios son más dinámicos y flexibles. Además, la calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor “sabe” como de lo que “planifica” como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y “lo que hace” para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje”.

Las distintas competencias que se articulen deben contener un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de índole muy diversa y no estrictamente de carácter cognitivo -que son las únicas que hasta el momento se habían tenido en cuenta- y, que sin duda, pueden ayudar de forma eficiente al alumno/a su necesidad de constante adaptación a una realidad cambiante. Con ello, se espera que el alumnado pueda adquirir una preparación efectiva y de calidad, principalmente en habilidades cognitivas y procedimentales para el desarrollo de investigación básica y aplicada que contribuya al desarrollo científico, social y económico del país. Si ello se logra, se contendrán las críticas de aquellos que desconfían de que los nuevos graduados de las respectivas titulaciones estén en condiciones óptimas para desenvolverse satisfactoriamente en los nuevos ambientes productivos de una sociedad postindustrial.

Los diseños por competencias permiten aglutinar los saberes tradicionalmente considerados “académicos” con una orientación más “pragmática” que enseñe al alumno/a tomar decisiones, a asumir responsabilidades, a organizar sus tiempos para realizar su trabajo tal y como les va a requerir el ejercicio de la profesión en un futuro inmediato²⁰. Supone una nueva manera de afrontar la docencia universitaria orientada a presentar públicamente lo que deben hacer los profesionales competentes y lo que se espera de ellos, facilitan metas más claras para los formadores y clarifican las expectativas a los que se inician en la carrera académica.

5. Conclusiones

Conforme, con lo que hemos apuntado, debemos concluir que recibir formación mediante el “diseño por competencias” es una necesidad que responde a varios factores: a una transformación del modelo de sociedad, a las propias propuestas desarrolladas por los profesores comprometidos en reflexionar, innovar y mejorar su labor como docentes y a las demandas de un alumnado preocupado en poder seguir estudios o ejercer una profesión sin ninguna traba en cualquier parte de Europa. No obstante, tampoco podemos olvidar, que este nuevo modelo educativo ha supuesto un gran desafío para nuestro sistema enseñanza, ya que a pesar de presentar grandes ventajas –anteriormente aludidas- también, en la práctica su puesta en escena conlleva algunos inconvenientes, que esperamos que en poco tiempo puedan ir superándose.

Por ejemplo, en una determinada titulación y en una determinada universidad, la elección de las competencias que se van a trabajar no es una cuestión que se deba ya dejar al arbitrio exclusivo de cada profesor/a, sino que tendrá que ser *articulado* y

²⁰ VVAA., “Buenas prácticas en la evaluación de competencias...op., cit, pp.15 a 18.

coordinado con el resto de las asignaturas de ese plan de estudios para conseguir que la secuencia de las mismas sea *coherente* y *progresiva*. Todo el equipo de profesores deberá responsabilizarse de la revisión de los objetivos del aprendizaje, de su evaluación y transparencia. Y, esta cuestión es difícil llevarla a cabo satisfactoriamente en un ámbito como el universitario en el que -todos sabemos- que algunas veces surgen problemas de discordancia, no sólo entre los profesores de una misma disciplina, sino también entre los restantes profesores que imparten otras materias de la titulación. Con frecuencia, muchos profesores desconfían de los grupos docentes, a los que ven como una amenaza a su autonomía o como un acto que atenta contra su *status quo*²¹. Por lo que, pienso que es indispensable seguir avanzando en la colaboración y el trabajo en equipo del profesorado (multidisciplinar) pieza clave en los nuevos métodos de innovación educativa. Por ello, puede resultar muy alentador comprobar como para fomentar esta cooperación en los centros se hayan puesto en marcha algunas estructuras que ayudan a gestionar este cambio, por ejemplo las figuras de los *coordinadores docentes* y las de *expertos en innovación educativa*.

Igualmente, el nuevo modelo ha supuesto un cambio de rol tanto para el docente como para el alumnado. El profesorado ya no tiene como única función transmitir conocimientos, sino otra que se considera ahora primordial -gestionar la información y guiar adecuadamente todo el proceso de aprendizaje de sus alumnos-. Con ello, se convierte en una pieza clave en orden a asegurar un apropiado nivel de calidad de todo el proceso de aprendizaje y evaluación del alumnado. Para ello, tendrán que facilitarles todas aquellas herramientas que consideren imprescindibles para que de *forma autónoma* puedan llevar a cabo su proceso de aprendizaje con avances relevantes y significativos que puedan utilizar dentro y fuera del aula. Debe quedarse en un segundo plano, expectante a sus necesidades para orientarles y ayudarles a superar los obstáculos con los que se encuentren en el camino. Con esta interacción, el docente cede así gran parte de la responsabilidad del proceso de aprendizaje al alumno que es el que debe asumir un papel más activo. Pero, cabría también formularse la pregunta ¿realmente, están preparados para recoger el testigo que los sitúa en el centro del proceso educativo? Esperamos que así sea.

Tampoco podemos olvidar que este nuevo marco educativo, ha desencadenado un aumento excesivo de su labor docente al tener que desdoblarse los grupos de alumnos (que no pueden ser tan numerosos acordes con las nuevas metodologías). Y ello, en muchas ocasiones, provoca que el profesor se encuentre totalmente abrumado en su quehacer diario por el abundante número de horas de clase que tiene que impartir, en la mayoría de los supuestos en distintos centros (con el problema añadido del desplazamiento entre centros distantes), con horarios complicados o muy ajustados en el tiempo, asistencia a numerosas reuniones y a constantes cursos de innovación educativa que le forme y ocasione un cambio real en su práctica docente, etc. Por ello, resulta paradójico y desconcertante comprobar el escaso reconocimiento que recibe la labor docente y los constantes esfuerzos del profesorado implicado en éste proceso por parte de la Universidad y las Administraciones públicas, que parecen hacer girar todo el peso específico de su actividad y del sistema únicamente en torno a la tarea investigadora.

²¹ Ávila Francés, M., (2009) “Implantación de ECTS en la .U de Magisterio de Cuenca” en *Buenas prácticas en la docencia y política universitaria*. Coord. Vicarro, C. Cuenca. Ed. Universidad de castila-la Mancha, p. 63.

Al mismo tiempo, surgen nuevas áreas de conocimiento transversales representativas de una visión más integradora de los saberes y ligada a la realidad actual. Pero, con el nuevo sistema el profesorado también se enfrenta al reto diario de tener que ponerse constantemente al día, llevando a la práctica los procedimientos necesarios para que los alumnos construyan su propio aprendizaje. Ello supone la exigencia de tener que contar con un currículo sumamente denso. Por ello, la experiencia resultará muy difícil, por no decir casi imposible al tener el profesional de la educación que pretender ser capaz de atender a tantos frentes abiertos. A ello, habrá que sumar el dato de que, a pesar de las buenas intenciones manifestadas, no siempre las políticas educativas seguidas en muchos países contribuyen a dotar a los profesores del apoyo e incentivos necesarios a su trascendental tarea²². Por tanto, pensamos que tan sólo la generosidad, el buen hacer y el *esfuerzo continuado y coordinado en la innovación* de toda la comunidad universitaria podrán lograr a corto plazo resultados positivos que, al hacerse palpables nos animen a seguir avanzando con esos vientos favorables hacia el destino trazado.

6. Bibliografía.

- ARISTIMUÑO, A. (2005). “Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?”, [en línea] http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Las%20competencias%20en%20la%20educacion%20superior.demonio%20u%20oportunidad_Aristimuno.pdf (consultada 15-01-2014).
- ÁVILA FRANCÉS, M. (2009). “Implantación de ECTS en la .U de Magisterio de Cuenca” en *Buenas prácticas en la docencia y política universitaria* (Coord. Vizcarro Guarch, C). Cuenca. Ed. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 55-70.
- BARNETT, RONALD. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BENITO, A./ CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria.*, Madrid: Narcea.
- BERNAD SEGARRA, L/ BUIGUES OLIVER, G. “Las nuevas metodologías en la enseñanza del derecho: una experiencia práctica en el campo del derecho romano” en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* Núm.9, enero 2014, pp. 89-112. [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2003). “Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado” en *Revista de Educación*. núm. 331, 13-34.
- EL MISMO. (2007). “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”, en *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27. En línea: <http://www.cadernosie.info> (consultada el 20 de enero de 2014).
- BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. (1ª ed. inglesa 2004. Traducido por Barberá, O.) Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- DELGADO GARCÍA, A.M./OLIVER CUELLO, R. (2003). *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Portal de la UOC, En línea: <http://www.uoc.edu>

²²García Matilla, A., “Educomunicación en el siglo XX”, en http://www.uned.es/ntedu/asignatu/7_Agutin_G_Matilla11.htm (consultada el 15 de enero de 2014).

- GARCÍA MATILLA, A. “Edu-comunicación en el siglo XX”, en http://www.uned.es/ntedu/asignatu/7_Agutin_G_MatillaI1.htm (consultada en 15 de enero de 2014).
- MIR ACEBRÓN, A. (2008) “Las competencias transversales en la Universidad de Pompeu Fabra: La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo”, en *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 6, n. 1, pp. 1-16.
- POZO, J.I. / PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P. (2013). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- RUEDA BELTRÁN, M. (2009). “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Consultado el 20 de enero de 2014, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.htm>.
- VILLA, A. / POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y calidad con la colaboración del ICE de la Universidad de Deusto.
- V.V.A.A. (2009) *Buenas prácticas en la docencia y política universitaria*. (Coord. Vizcarro Guarch, C). Cuenca: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.
- V.V.A.A., (2009), *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. (Coord. Blanco, A.). Universidad Europea de Madrid: Narcea Ediciones.
- V.V.A.A., (2006), *Evaluación de las competencias en el Espacio de Educación Superior Europeo* (Coord. Delgado García, A.) Barcelona: Boch.
- YÁÑIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. “Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias” en *Revista Educatio Siglo XXI*. Vol. 24 (2006), pp.1-18.
- ZABALZA, M. A. (2002), *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Madrid: Narcea.
- EL MISMO. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.