

Els dissenys curriculars per competències en els títols de grau i postgrau: possibilitats i limitacions

Elena Cano Garcia*

Resum

L'Espai Europeu d'Educació Superior planteja reptes ineludibles que caldrà abordar a mig i llarg termini en tant que impliquen un canvi cultural difícil d'incorporar sobtadament per bona part de la comunitat acadèmica. El debat sobre el tipus de plans d'estudis (el seu contingut i estructura) i sobre les formes organitzatives i de treball que hi haurien de portar aparellades no és un debat sobre el format o l'aparença en què organitzem el treball sinó sobre el propi sentit del treball, de la missió de les institucions universitàries i del nostre rol com a professors i professores.

Paraules clau

EEES, competències, pla d'estudis

Recepció de l'original: 3 de novembre de 2009

Acceptació de l'article: 26 de novembre de 2009

Introducció: el procés de Bolonya

Les universitats espanyoles s'han caracteritzat els darrers anys, entre d'altres coses, per una combinació de les tasques docents i de recerca, pel manteniment d'un considerable marge d'autonomia universitària, per l'augment del número d'universitats i per un accés massiu a l'educació superior. No obstant això, el nostre sistema universitari arrossega tres deficiències molt importants (Garmendia, 2009): el deteriorament de la qualitat formativa de certs programes i centres (conseqüència de la massificació produïda des dels 70); l'absència de metodologies centrades en l'aprenentatge dels alumnes, i la manca d'una identitat europea de les universitats.

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), amb els seus sis àmbits de desenvolupament, pretén corregir algunes d'aquestes dificultats. Recordem que l'EEES es basa (Comissió Europea, 1999) en:

- a) l'adopció d'un sistema de titulacions;
- b) l'adaptació d'un sistema d'estudis basat essencialment en dos cicles;
- c) l'establiment d'un sistema de crèdits;
- d) la promoció de la mobilitat;
- e) la promoció de la cooperació europea d'assegurar la qualitat de l'educació superior;

(*) Professora del Departament de Didàctica i Organització Educativa de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona. Pertany al Grup de Recerca Consolidat LMI (2009 SGR 847). En l'actualitat coordina diversos projectes de recerca sobre avaluació de competències en l'àmbit universitari: «Avaluació de competències dels estudiants universitaris davant el repte de l'EEES» (projecte d'I+D SEJ2007-65786/EDUC); «L'avaluació de les competències transversals dels estudiants dels títols de mestre de la UB mitjançant un entorn basat en la web 2.0» (REDICE A0801-03) i «Competències i factors clau per a l'èxit educatiu des de la perspectiva dels estudiants universitaris fills d'immigrants» (2009 ARAFI 00010). Adreça electrònica: ecano@ub.edu

- f) la promoció de les dimensions europees dirigides cap al desenvolupament curricular, en particular, la promoció de la cooperació entre institucions, d'esquemes de mobilitat i de la integració de programes de formació i recerca.

Així doncs, com es deriva d'aquests eixos, el procés de convergència europea sorgeix per augmentar la credibilitat social de la universitat, per respondre a l'exigència de població qualificada, per aconseguir major transparència i equiparació de títols, per afavorir la mobilitat de professorat i estudiants, i per establir sistemes d'assegurament de la qualitat que ens portin a la millora continuada de la formació que s'ofereix. Respecte la forma de treballar, el ECTS (Sistema de Transferència de Crèdits Europeus) esdevé una oportunitat per revisar què fem i com ho fem, centrant-nos en l'aprenentatge de l'estudiant i en el seu perfil acadèmic i professional.

Per tant, tot el que s'ha anomenat «procés de Bolonya» presenta beneficis indubtables. Però també hi ha punts febles que cal reconèixer i corregir. Respecte el procés de creació de l'EEES i el disseny de graus i màsters associat a ell, entre les principals dificultats podem destacar la rapidesa excessiva en algunes passes del procés, l'escassa participació d'algunes parts de la comunitat universitària, la manca de formació de bona part del professorat i la burocratització que ha generat el procés.

Les principals dificultats associades al procés

En primer lloc, en alguns casos, el procés potser s'ha fet amb certa precipitació (malgrat ja fa molt de temps que sabem de la necessitat d'aquest canvi), la qual cosa pot dur a fer una adaptació superficial dels plans d'estudi. Sense un període de sensibilització, de debat i de participació potser no es produirà un canvi real. Per això, en alguns casos, disposem de titulacions que tenen un llistat interminable de competències sense que aquestes ni tan sols s'entenguin igual per part de tothom o com en faran una transició estratègica cap a l'EEES (disminuint el temps d'activitat presencial, comprimint els temaris, etc.) sense aconseguir un canvi veritable.

En segon lloc, cal assegurar la participació de tots els agents socials, i potser això no s'ha produït suficientment. De fet, l'informe *Trends V* (EUA, 2007) de març de 2007, alertava de l'escàs diàleg que, en aquest procés, s'està produint amb la societat. En aquest sentit, cal enfortir les relacions entre universitats, governs i agents socials. Caldrà ponderar i contrastar el punt de vista de professionals, acadèmics, titulats, etc., per evitar el perill d'un perfil esbiaixat cap allò només professionalitzador, la qual cosa ens portaria a qüestionar el sentit del disseny per competències en el marc de l'ensenyament universitari, especialment en aquelles titulacions que posseeixen un perfil professional més difús.

En tercer lloc, potser està mancant una aposta més decidida d'algunes institucions per la formació del professorat. Cal un procés tranquil de sensibilització del professorat, per tal que superem la lògica de les disciplines i de l'afecció que sentim a les nostres assignatures i entenem que la nostra contribució com a professors s'encabeix en un procés col·lectiu interdisciplinari on cadascú, òbviament des del camp de coneixement o especialització que domina, ofereix a l'estudiant l'oportunitat de progressar en l'adquisició de certes competències. Això potser no s'ha fet perquè no hi ha un reconeixement de la tasca docent i continua essent subsidiària de la recerca, sobretot en universitats que s'han posicionat com a capdavanteres en recerca.

Aquesta escassa valoració de la docència i, per tant, d'implicació d'una part del professorat en les tasques docents (imprescindible per dur a terme el procés de Bolonya: creant equips de nivell, grups d'innovació docent, preparant materials, fent un seguiment dels processos d'aprenentatge dels alumnes a través de l'avaluació continuada, etc.) pot ser especialment important en camps de coneixement que tenen una gran part del professorat amb perfil de recerca o en aquells centres que compten amb un gran nombre de professorat associat.

Finalment, en quart lloc, el procés d'adaptació a l'EEES requereix d'un canvi cultural. El disseny, i el fet concret d'emplenar un aplicatiu, hauria de ser la conseqüència d'un procés de debat i de construcció col·lectiva i no una finalitat en si mateixa perquè pot dur a pervertir el sentit de les nostres accions. D'altra banda, els aplicatius i recursos administratius han d'estar al servei de les activitats acadèmiques, i no a l'inrevés. Cal planificar què i com ho farem i cercar sinèrgies amb els companys i companyes però sense caure en allò anecdòtic, concretant gairebé en minuts la tasca que faràs a l'aula i fora d'ella perquè ho diu un formulari, és irreal i no garanteix una millor qualitat educativa.

Quant als aspectes metodològics lligats a la unitat del crèdit europeu, els principals punts febles han estat: entendre que cal partir de zero (invalidant tot el que s'ha fet fins ara); estar mancats d'un liderat pedagògic; no canviar de mentalitat i continuar en la lògica dels continguts o bé fer una interpretació reduïda i esbiaixada de la proposta de Bolonya, i que aquesta comporti el perill d'escolaritzar la universitat.

D'una banda, cal fer entendre al professorat que, fins al moment, ja hem format persones competents i s'ha treballat amb metodologies actives (simulacions, aprenentatge basat en problemes, treball per projectes, portafolis, casos, etc.). Es tracta de generalitzar aquestes experiències que permeten la integració de coneixements, habilitats i actituds per resoldre situacions de forma contextualitzada. Disposem, a més, de bones pràctiques dutes a terme per grups d'innovació docent i per professors i professores concrets que ens poden servir d'exemple. D'altra banda, per generar aquest canvi, cal un lideratge pedagògic decidit i acompanyat de mesures estructurals i organitzatives (d'espais, de temps, de gestió, amb equips docents verticals i horitzontals). En alguns casos no s'ha produït un canvi de l'organització a les estructures de govern. L'informe *Trends IV* (EUA, 2005) i els estudis coordinats per Valcárcel (2004, 2006) així ho assenyalen. Aquest canvi ha d'estar integrat a totes les estructures. En aquest sentit, la tasca de transició a l'EEES, més que passar per la creació d'un delegat o un comissionat, probablement hauria de ser transversal a tots els vicerectorats, a totes les estructures i unitats universitàries.

Finalment, cal un canvi d'enfocament, que ja no faci pivotar l'ensenyament sobre els continguts sinó sobre resultats d'aprenentatge esperats. Això ens aboca a emprar metodologies actives i a tutoritzar els processos d'aprenentatge individualitzats. Malgrat destaquem la importància de les tasques, caldrà vetllar per tal que siguin significatives i rellevants i que es puguin autoregular, autoavaluar, etc., tot contribuint a l'autonomia progressiva dels estudiants. Si no, correm el perill que es converteixi en sumatori de treballs fragmentats i continus, que creï puntes de feina (de fet, sembla que la satisfacció dels estudiants amb aquesta forma de treballar disminueix a mesura que es generalitza) i en un sistema més propi d'altres etapes educatives.

Els nous dissenys curriculars, superen aquests riscos?

Hem alertat sobre quatre dels principals riscos: rapidesa excessiva en algunes passes del procés; l'escassa participació d'algunes parts de la comunitat universitària; la manca de formació de bona part del professorat, i la burocratització que ha generat el procés. Ara bé, podem no caure en aquests paranys? Com podem fer-ho?

Els dissenys curriculars haurien de ser el reflex d'una nova forma de concebre el sentit de l'ensenyament universitari i no un simple canvi de format o dels apartats a omplir en un pla docent. Han de ser fruit de la reflexió serena i pausada sobre el paper de la universitat en general, sobre el *segell* que cada institució vulgui donar als seus titulats i sobre el sentit d'una titulació en un determinat context i moment. Si manca això, tot el procés es perverteix i es troba amenaçat per diversos perills, que desgranarem tot seguit.

D'una banda, els dissenys per competències han de combinar els sabers tradicionalment considerats acadèmics amb demandes derivades del món laboral i demandes socials. Aquesta combinació és una demanda que s'ha fet tradicionalment a l'ensenyament universitari i que, en el context actual, ha pres força.

No sólo por razones académicas sino para fomentar esa capacidad de empleo de las titulaciones universitarias, resultará indispensable, por lo tanto, proceder a una adecuada adaptación de las materias de los planes de estudio y acertar a combinar equilibradamente la formación en conocimientos junto con la formación en competencias y capacidades, que constituyen un factor muy relevante para generar empleo, en los procesos de inserción laboral y en el desarrollo de las trayectorias profesionales y que cada vez son más apreciadas por los empleadores. (Vázquez, 2008, p. 34)

No obstant això, hi ha el perill d'esbiaixar-ho excessivament cap allò instrumental, aplicable, resolutiu, oblidant aspectes acadèmics que tenen sentit per si mateixos. Aquesta és la crítica que fa fonamentalment Barnett (2001), quan alerta del risc de passar de models formatius a models professionalitzadors on la comprensió és substituïda per la tècnica. Aquests models instrumentals no són propis de la universitat, perquè la seva missió no és només formar per ocupacions particulars sinó desenvolupar la capacitat crítica. En un món dominat per la raó instrumental, l'educació superior ha de donar resposta també a la raó interpersonal, la crítica i l'estètica. Per això Barnett considera que els dissenys per competències, si no tenim una visió holística –sinó el que ell anomena una visió estreta–, poden caure en models conductistes vinculats a una concepció del treball mecànica i irreflexiva, lligada a conductes predictibles. Cal, per tot plegat, fer una reflexió sobre el sentit de la professionalitat, que implica ser capaç d'identificar situacions problemàtiques, d'abordar processos no previsibles, de reflexionar sobre la pràctica, etc., i per tant que no es pot desenvolupar amb allò estrictament instrumental.

Com recull Huber (2008), mentre que el Bologna Working Group va considerar el 2005 que la descripció de competències hauria d'abastar el conèixer, comprendre, saber actuar i saber ser, els descriptors de Bolonya aquell mateix any es concentren en coneixement, comprensió, aplicació i avaluació de coneixements, oblidant els aspectes relatius al desenvolupament personal, la responsabilitat i la societat democràtica. Aquest reduccionisme es manté i fins i tot s'incrementa en altres documents més concrets, com són els que elaborem les universitats.

Això pot anar vinculat a un altre risc, que és qui determina el perfil per competències i si el fet de tenir presents certes demandes externes disminueix l'autonomia

universitària. En el disseny dels títols, algunes comissions han fet consultes externes. Si ens remuntem al 1988, la *Magna Cartha Universitatum* afirmava que l'ensenyament universitari hauria de ser capaç de seguir l'evolució tant de les necessitats i de les exigències de la societat com dels coneixements científics. Per tant, ens *devenem* també a la societat, que no és el mateix que el mercat i, per tant, les consultes no han de limitar-se al món laboral (a banda que els professionals en exercici poden tenir dificultats per identificar certes competències o dir-ne algunes que siguin obsoletes ràpidament). La societat, en el seu sentit més ampli, influeix en el disseny i en el desenvolupament dels plans d'estudi. Així, per exemple, en els dissenys per competències prenen especial importància totes les activitats que suposin treballar en entorns laborals i professionals reals. En aquest sentit, guanyen pes les pràctiques tutelades en empreses, en centres de recerca, en organitzacions no governamentals (les experiències d'aprenentatge servei constitueixen un molt bon exemple d'aquesta vinculació), etc. En qualsevol cas, les competències no poden esdevenir el pretext per tal que la universitat es converteixi en un instrument d'adaptació, sotmès a les regles del mercat. Cal continuar reivindicant el seu paper de transformació científica, cultural i social.

Un dels perills més evidents és, com hem apuntat abans, el perill que aquest sigui un canvi estratègic o simulat, sobre el paper, per la urgència d'ajustar-nos als requeriments del Reial Decret 1393/2007. Per aquest motiu és necessari un canvi de mentalitat, a llarg termini, que porti a un treball més cooperatiu entre el professorat, a unes estructures de coordinació tant de mòduls i matèries com d'equips docents. Això ens ha de dur a fer un treball conjunt amb sentit, i no limitar-nos a emplenar els formularis que demana l'Administració. Probablement això evitaria les tirallongues de llistats de competències, el garbuix entre llibres blancs, dissenys de grau, documents i competències transversals de cada universitat, etc., i duria a establir canals coherents per als dissenys curriculars i per al seu desenvolupament. I en aquest procés caldria combinar els processos top-down i bottom-up en el sentit que es pot seguir un procés de dalt a baix (assignació de les competències que *toquen* a cada matèria i/o assignatura, més enllà de saber si des del camp de coneixement i des de la metodologia proposada es poden treballar) i/o seguir un procés de baix a dalt, de forma que des de cada assignatura s'indiqui quines competències el professorat creu que poden contribuir a desenvolupar.

Però aquest procés «de baix a dalt» requereix d'una revisió inversa per tal d'assegurar diverses coses. En primer lloc, exhaustivitat, és a dir, que totes les competències siguin treballades per algú. En segon lloc, coherència en els nivells competencials; és a dir, un cop s'assegura que es cobreixen totes les competències, estimar en quin grau s'han de treballar a les diferents assignatures que s'hi han compromès. Per exemple, en l'expressió oral, no és el mateix el nivell que demanarem a l'alumnat de primer curs, al primer semestre, que als del darrer curs del grau. I aquesta seqüència ha de ser revisada per alguna figura coordinadora i/o col·lectivament. I en tercer lloc, hi ha assignatures que treballaran les competències (unes de manera més introductòria, altres per consolidar-les) però que potser no les avaluaran. Caldrà establir quan es farà una avaluació formativa de les competències en cada assignatura, quan formaran part dels criteris d'avaluació de les tasques (i, per tant, en un cert sentit, s'aniran acreditant) i en quins moments finalistes s'avaluaran sumativament (projecte final de grau, pràctiques de titulació, etc.).

Aquí apareix un altre dels malentesos del procés: la intenció de recollir-ho tot, quantificar-ho tot, qualificar-ho tot. Això pot venir associat a la nostra herència centrada en el contingut, en el saber i en un procés d'avaluació que pretenia mesurar-ho tot per acreditar, de forma objectiva, que l'alumnat s'havia *apropiat* dels continguts. A banda d'haver de despullar-nos de certes preconcepcions i d'intentar superar les estratègies que, per aprenentatge vicari, tots fem servir, és probable que part de la dificultat s'hagués resolt si els «continguts» haguessin desaparegut dels dissenys. És la necessitat de pensar en la doble clau de coneixements i continguts i alhora de competències la que fa més difícil el canvi. No és que els continguts hagin de desaparèixer, per descomptat. Hom no pot ser competent si no sap, i el coneixement disponible en cada branca de coneixement ha de ser la base de la comprensió, l'anàlisi i la crítica. Però els hem de veure com instruments al servei de les capacitats que volem promoure en l'alumnat; són ingredients necessaris per a la nostra cuina: els hem de tenir però no garanteixen un bon àpat. La doble lògica competències-continguts ha dut, en alguns casos, a l'adaptació estratègica dels plans.

Cal situar els dissenys en el marc del MECES (Marco Español de Cualificaciones de la Educación Superior), una estructura en nivells que permet ubicar una persona segons el seu nivell d'aprenentatge adquirit i certificat. Es defineix mitjançant un conjunt de descriptors que vinculen cada nivell d'aprenentatge amb cada nivell del marc. Abasta tot l'espectre de qualificacions, des de l'ensenyament obligatori fins al doctorat. Encara es troba en un estat inicial al nostre país, però disposar d'aquesta visió més sistèmica potser també contribuiria a clarificar els dissenys.

Finalment, l'enfocament per competències no és res nou en l'àmbit de la formació professional, de les qualificacions laborals, però potser sí que és relativament nou en el món universitari. Per algunes persones es tracta simplement d'un nou llenguatge vàlid per explicitar coses que ja es treballaven. De fet, estudis amb un fort component pràctic (les enginyeries, la medicina, entre d'altres) ja venen fent, de forma intuïtiva o explícita, processos d'ensenyament i aprenentatge per competències. Per d'altres (Barnett, 2001) el nou vocabulari no és ornamental sinó que representa un canvi epistemològic i cal revisar si aquesta lògica pot i ha de ser incorporada des de la universitat. Per Irigorin (2005), els dissenys per competències són pertinents en aquest ensenyament perquè, pel seu enfocament integral, concreten els pilars de l'informe Delors (saber, saber fer, saber ser i saber viure) i perquè, en vincular educació i treball, participen d'un llenguatge que permet augmentar la llegibilitat, comparació i competitivitat dels títols. No obstant això, no es pot traslladar la proposta de competències d'altres sectors i etapes educatives a l'ensenyament universitari sinó que cal analitzar el seu sentit en el marc de què ha de ser la formació universitària, que ha de contribuir, com assenyala l'article primer de la LOU, a la preparació per a l'exercici d'activitats professionals i alhora ha de permetre crear, desenvolupar i criticar la ciència, la tècnica i la cultura, i difondre i transferir coneixement al servei de la cultura, la qualitat de vida i el desenvolupament econòmic. Només si tenim present la missió de la universitat i defugim adaptacions fàcils i ràpides de models aliens a l'educació superior podrem aconseguir, a mig i llarg termini, dissenys per competències rigorosos, viables i útils al servei de la societat i de tots els ciutadans i ciutadanes.

Referències

- Barnett, R. (2001) *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Barcelona, Gedisa.
- (2002) *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Maçanet de la Selva, Pomares.
- Cano, E. (2009) «La declaración de Bolonya: pros i contres». *Educación Médica*, 12 (Supl. 1), p. 513-515.
- Comissió Europea (1999) *Declaració de Bolonya*. Disponible a: http://www.ub.edu/eees/documents/pdfeu/decl_Bolonya1999.pdf [accés: 20.11.2009].
- EUA (2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussel·les, Associació Europea d'Universitats (edició a càrrec de Sybille Reichert & Christian Tauch).
- (2007) *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. Brussel·les, Associació Europea d'Universitats (edició a càrrec de David Crosier, Lewis Purser & Hanne Smidt).
- Garmendia, C. (2009) «De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, "Bolonia" y otros demonios». *La cuestión universitaria. Europa pasa por Bolonia*. (Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid), 5, p. 4-9.
- Huber, G. (2008) «Aprendizaje activo y metodologías educativas». *Revista de Educación*, (número extraordinari: Tiempos de cambio universitario en Europa), p. 59-81.
- Irigorin, M.E. (2005) «Desafíos de la Formación por Competencias en la Educación Superior». *Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias*. Medellín, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, SENA, Universidad de Antioquia, Universidad Nacional de Colombia y ACIET.
- Valcárcel, M. (coord.) (2004) *Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en Educación Superior. Estudio EA2004-0036 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. Disponible a: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Convergencia/informe EEES.pdf> [accés: 02.09.2009].
- (2006) *Reflexión sobre el proceso de transición hacia el EEES en las universidades españolas. Estudio EA2006-0038 subvencionado por el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. No disponible en xarxa.
- Vázquez, J.A. (2008) «La organización de las enseñanzas de grado y postgrado». *Revista de Educación* (número extraordinari: Tiempos de cambio universitario en Europa), p. 23-39.
- Yañiz, C., Villardón, L. (2006) *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Los diseños curriculares por competencias en los títulos de grado y posgrado: posibilidades y limitaciones

Resumen: El Espacio Europeo de Educación Superior plantea retos ineludibles que se tendrán que abordar a medio y largo plazo puesto que implican un cambio cultural difícil de incorporar precipitadamente por buena parte de la comunidad académica. El debate sobre el tipo de planes de estudios (su contenido y estructura) y sobre las formas organizativas y de trabajo que deberán traer emparejadas no es un debate sobre el formato o la apariencia de como organizamos el trabajo sino sobre el propio sentido del trabajo, de la misión de las instituciones universitarias y de nuestro rol como profesores y profesoras.

Palabras clave: EEES, competencias, planes de estudio

Les conceptions de cursus par compétences dans les diplômes de fin des deuxième et troisième cycles : possibilités et limitations

Résumé : L'Espace Européen d'Enseignement Supérieur présente des défis incontournables qu'il faudra bien aborder à moyen ou à long terme dans la mesure où ils impliquent un changement culturel difficile à incorporer rapidement par une bonne partie de la communauté académique. Le débat sur le type de cursus (son contenu et sa structure) ainsi que sur les formes d'organisation et de travail qui devraient être jointes n'est pas un débat sur le format, ou sur l'apparence, dans lequel est organisé le travail sinon sur le sens même du travail, de la mission des institutions universitaires et de notre rôle en tant qu'enseignant(e)s.

Mots clés : EEES, compétences, cursus

Curriculum designs for the competences of bachelor's degrees and postgraduate diplomas: opportunities and limitations

Abstract: The European Higher Education Area creates unavoidable challenges that must be tackled in the mid- to long-term, as they involve a cultural change that is difficult for much of the academic community to incorporate immediately. The debate on the kinds of curriculums (their content and structure) and on the forms of organization and work that they should entail is not about the format or outward appearance that results from the way we organize tasks. Instead, it is about the meaning of the work, the mission of universities and our role as lecturers.

Keywords: EHEA, competences, curriculum