

<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/3>

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

<http://revistas.um.es/reifop>

Martín-Domínguez, J. & Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179391>

Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior

Jorge Martín Domínguez¹, Pere Lavega Burgués²

¹Universidad de Salamanca, ²Universidad de Lleida

La sociedad actual se encuentra incardinada en una situación de continuo cambio, esto requiere procesos de adaptación que respondan a tiempo a las necesidades marcadas. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) trata de afrontar los fenómenos globalizadores que provocan de una manera u otra necesidades sociales que requieren ser cubiertas. Esta idea de reaccionar a través de cambios estructurales en los niveles superiores de educación viene forjándose desde hace más de una década. En Soborna en 1998 se comienzan a fijar la estructura de este espacio común. Tan sólo un año después en la Declaración de Bolonia, los Ministros Europeos de Educación instan a los países a desarrollar políticas comunes en el marco de la educación superior, situando el final de 2010 como el punto de partida en el cual el EEES estaría instaurado en los respectivos países. En dicha declaración se acordaron cuestiones que hoy en día han tomado forma en nuestras universidades como son: el sistema de créditos ECTS, la transformación de los estudios universitarios en grados y post-grados, la importancia del control de la calidad o apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores (Ángulo, 2009; Lavega, 2008). A esto, se unieron comunicados posteriores –Praga, Berlín y Bergen- que trataron de matizar la propuesta de Bolonia.

Desde este marco común que es el EEES, la importancia otorgada a la movilidad estudiantil, docente e investigadora lleva pareja, como no podía ser de otra manera, una movilidad laboral y profesional. En este sentido, al margen de aspectos más idiosincrásicos de los países, la idea de profesionalización coge fuerza y se erige como centro de valoración de muchos de los aspectos de la denominada calidad. En consecuencia, las competencias retoman importancia que en las últimas décadas había recaído de forma más directa en los objetivos.

Aludiendo a los grandes enfoques de diseño y planificación curricular, modelo tecnológico y modelo procesual (Clemente, 2010), encontramos en cada uno de ellos dos posicionamientos distintos en relación con las competencias. Por un lado, si las consideramos desde una perspectiva positivista, nos enraizamos en una concepción técnica y racionalista, preocupada sólo por aspectos relacionados con el diseño y los resultados, con la importancia de algo medible y observable, es decir, cuantificable. Sin embargo, por otro lado, si abrimos el concepto de competencias dentro de marcos de corte más práctico o procesual, aparecen diferentes dimensiones en las que se pueden encuadrar las competencias tomando matices complementarios entre cada una de ellas, donde importan además de los cuantitativos otros aspectos de corte cualitativos, favoreciendo enfoques más

adaptados y contextualizados, que ayuden a la formación integral, en pocas palabras, en vez de un fin en sí mismo es un medio para asimilar el conocimiento.

Dentro de esta última concepción de competencias, los profesores ocupan un lugar central, ya que el aula se muestra como un ámbito de toma de decisiones que repercute de forma directa en las prácticas de aula y por tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si a la importancia del rol de profesor unimos el ideario de la Declaración de Bolonia, con las concreciones posteriores tanto por los comunicados como por las interpretaciones de las administraciones de cada país –grupos pequeños, evaluación continua, créditos con diferente carga horaria, etc.–, observamos una disruptiva entre lo pretendido y lo real, al menos en el ámbito español. Ante esto cabe preguntarse ¿por qué esta diferencia entre lo que debería ser el EEES y lo que está siendo?, ¿qué sentido tienen las competencias en el marco actual?

La respuesta a estas cuestiones se plantea, cuanto menos, compleja. Por supuesto no puede ser asociada a un único factor pero, aunque no se pueda focalizar en uno, sí es posible identificar como un fallo de base tratar de integrar las competencias sin hacer un cambio de programación y metodológico (Sierra, Méndez-Jiménez y Mañana-Rodríguez, 2013). Así, las competencias básicas marcadas para las diferentes etapas educativas no pueden considerarse un fin en sí mismas, tal y como se indicaba en el modelo tecnológico, sino que han de ser vistas como medio para transmitir y adquirir conocimiento. De todas formas hay que plantear de forma cauta esta integración curricular de las competencias, puesto que pueden caer en situaciones problemáticas y de reducción del proceso de formación integral, desembocando en fenómenos más instructivos.

Para evitar ese carácter instructivo, aportar una dimensión más amplia de las competencias es plausible desde visiones que contemplen cuatro posibles tipos de saber: 1) saber; 2) saber hacer; 3) saber ser; y 4) saber estar. Desde estas perspectivas se pueden analizar las competencias tanto a nivel específico como transversal. Para ello, no basta con aplicar pruebas objetivas que cuantifiquen los resultados, ni mecanismos de evaluación sumativa (Monereo y Pozo, 2007) sino que esa valoración debe tomar matices contextuales y más allá de lo explicitado por el alumno en las pruebas evaluativas. De este modo, la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente, es indispensable que se realice atendiendo a todos estos matices y sepan responder de forma adecuada a las exigencias de valoración dentro del marco de la educación integral de la persona.

La organización de los trabajos que forman parte de este número se realiza a partir de su relación directa con los diferentes saberes competenciales.

Formación del profesorado, EEES y los saberes competenciales

Los cuatro primeros artículos tratan sobre cuestiones generales que inciden sobre los diferentes saberes competenciales y el EEES. En el primer trabajo las profesoras y Edurne Chocarro de la universidad de la Rioja y María del Carmen González-Torres de la universidad de Navarra, reclaman un equilibrio en el reconocimiento de la actividad docente y de la actividad investigadora, tal y como plantea el modelo Scholarship of Teaching que las autoras describen en este texto. El segundo artículo firmado por M^a A. Inmaculada Calleja e Inés Ruiz de la Universidad de Valladolid explica una experiencia de evaluación de las competencias asignadas al grado de Maestro de educación infantil. En el tercer trabajo las profesoras María del Pilar Blanco y María del Carmen Garrido, de la Universidad de Valladolid analizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (competencia de comunicación oral) en los estudios universitarios de Grado en Turismo, de acuerdo con las directrices pedagógicas que establece el EEES. Finalmente, Inés Rodríguez Martín y María Clemente de la Universidad de Salamanca exponen un estudio de caso sobre las prácticas impartidas por una maestra de un Centro Rural Agrupado correspondientes al proceso de alfabetización en la enseñanza inicial de la lengua escrita.

Formación del profesorado y Saber ser

El segundo bloque lo integran cinco trabajos que inciden sobre la dimensión Saber Ser de las competencias. Se trata de un ámbito que incide directamente en aspectos tan importantes para la formación integral del alumnado como aprender a tener una imagen realista de uno mismo, así como actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones. En esta competencia juega un papel clave la educación emocional, la autonomía, la capacidad de autogestión y la autorregulación de los aprendizajes.

En el primer artículo los autores Raúl Tárraga, Claudia Grau y José Peirats de la Universidad de Valencia analizan la actitud hacia la inclusión educativa de estudiantes del Grado de Magisterio de Infantil y Primaria y del Máster de Educación Especial de su universidad, tras haber cursado una materia de necesidades educativas especiales. En el siguiente artículo José María Marbán, María del Carmen Martín y Tomás Ortega de la Universidad de Valladolid, junto con Enrique de la Torre de la Universidad de La Coruña investigan el perfil emocional matemático y su correspondencia con las competencias profesionales de los alumnos del grado de educación primaria. El tercer artículo firmado por José Ignacio Alonso Roque y Juan Luís Yuste de la Universidad de Murcia, junto con Gema Gea de la Universidad Católica San Antonio de Murcia analiza el papel del juego con adversarios en la educación emocional de alumnos del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. El cuarto estudio de este bloque lo presentan Marta Fortes-Vilaltella, Xavier Oriol, Gemma Filella, Isabel del Arco y Anna Soldevila de la Universidad de Lleida. En este trabajo se estudia el estado de la competencia socioemocional, considerada competencia transversal en el nuevo marco universitario, y su relación con personalidad en alumnos de diferentes áreas de conocimiento (grados). La última contribución de este bloque la presentan Francisco Alberto García Sánchez, Ana Belén Mirete y Javier J. Maquilón de la Universidad de Murcia. Se trata de un proyecto de innovación docente sobre diseño de webs didácticas que permiten favorecer la independencia, autonomía y capacidad de autogestión del profesorado y la autorregulación de los aprendizajes del alumnado.

Formación del profesorado y Saber estar

La tercera sección está compuesta por tres artículos que inciden en la capacidad para interactuar con otras personas de un mismo colectivo. En el primer trabajo, los autores Pere Lavega, Unai Sáez de Ocariz, Gerard Lasierra y Cristófol Salas del INEFC de la Universidad de Lleida analizan el proceso de adquisición de la competencia de trabajo en equipo en un proyecto de innovación educativa compartido por varias asignaturas y profesores de primer curso del grado en ciencias de la actividad física y del deporte que las mismas competencias específicas y transversales. El segundo trabajo, firmado por Luis M. González Rodero, Adriana Recamán y Carlos González Ruíz de la Universidad de Salamanca, estudia el grado de implantación de las tecnologías sociales en los centros de infantil y primaria de Castilla y León y la influencia del aprendizaje colaborativo a través de las TIC en la formación del profesorado. En el tercer trabajo elaborado por Unai Sáez de Ocariz y Pere Lavega, del INEFC de la Universidad de Lleida se investigan los conflictos que aparecen en las relaciones interpersonales de alumnos de primaria en las sesiones de educación física.

Bibliografía

- Angulo J.F. (2009). La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 176-205). Madrid: Morata
- Clemente M. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno Sacristán (Coord.), *Saberes e incertidumbres del currículum* (pp. 269-293). Madrid: Morata.
- Lavega P. (2008). Educación física y mercado laboral. Competencias profesionales. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(3), 123-131.

- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. En C. Monereo, y J.I. Pozo, (Coords.) Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-17.
- Sierra, B., Méndez-Giménez, A. y Mañana-Rodríguez, J. (2007). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 165-184.