

Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES

Guillermo Domínguez Fernández

José Manuel Hermosilla Rodríguez

Universidad de la Pablo Olavide

Fecha de recepción: 30/04/2010

Fecha de aceptación: 30/06/2010

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación es el resultado de una experiencia puesta en marcha en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. El origen de esta experiencia es un plan de apoyo y formación para el profesorado que participa en el desarrollo de los nuevos títulos de Grado. El artículo se divide en dos partes. La primera parte es un resumen de los elementos clave para el desarrollo de competencias. En esta primera parte también se hace una reflexión sobre el marco de acción que ofrece el Espacio Europeo de Educación Superior. La segunda parte es una propuesta de trabajo para profesorado universitario. Con esta propuesta se pretende facilitar la coordinación entre los profesores que imparten los nuevos títulos de Grado. La propuesta se basa en el diseño de instrumentos para la evaluación de competencias y en la coordinación del profesorado de distintas áreas de conocimiento.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, Competencia, Evaluación, Calidad, Formación del Profesorado.

Abstract

The work presented below is the result of a project at the Faculty of Social Sciences, University Pablo de Olavide. The origin of this experience is a plan of support and training for teachers involved in the development of new degree. The article is divided into two parts. The first part is a summary of the key elements for the development of competences. In this first part also reflects on the action framework that provides the European Higher Education Area. The second part is a working proposal for university teachers. This proposal seeks to facilitate coordination between those providing the new degree. The proposal is based on the design of instruments for competences assessment and teachers coordination in different subject areas.

Key words: European Higher Education Area, Competence, Assessment, Quality, Teacher Training.

1. Introducción

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto la reforma de los estudios universitarios en los países de la Unión Europea.

En España esta reforma de los estudios universitarios ha sido aprovechada para desarrollar un modelo de gestión universitaria nuevo, que pretende hacer más eficaces y transparentes los modelos docentes universitarios. Asimismo, y como eje sobre el que debe pivotar todo el trabajo de diseño y desarrollo curricular de las enseñanzas universitarias, se ha situado un elemento imprescindible para la consecución del EEES. Este es el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, en inglés), este sistema de trabajo ubica al alumnado como centro del trabajo docente universitario. Todos estos elementos han sido recogidos puntual y específicamente en la normativa de desarrollo de la reforma universitaria en España. En concreto el R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, centraba en la adquisición de competencias los objetivos de las enseñanzas universitarias y la empleabilidad del alumnado como meta de la organización de los estudios universitarios. Otro de los elementos que han marcado la reforma de los estudios universitarios y su diseño y gestión ha sido la implantación de sistemas de calidad que, desarrollados por una agencia de calidad estatal (ANECA) y sus homólogos en cada comunidad autónoma han marcado el ritmo y formato de la puesta en marcha de la reforma universitaria. Los aspectos regulados alcanzan desde el diseño y puesta en marcha de las titulaciones universitarias (en sus tres ciclos, Grado, Máster y Doctorado), hasta el desarrollo de la carrera docente universitaria (procesos de acreditación, Docencia,...).

En este marco se ha puesto en marcha el proceso de reforma universitaria. El primer paso dado desde las universidades (simultáneo, en algunos casos, a otros relacionados con la gestión y la elaboración de planes estratégicos y sistemas de garantía interna de calidad) ha sido la elaboración de los planes de estudios de las nuevas titulaciones de grado. Ello se ha hecho conforme a formato único, la denominada memoria VERIFICA del título en cuestión. Estas memorias integran una completa serie de aspectos relacionados con el desarrollo de cada título y abarcan desde los objetivos de aprendizaje del mismo, hasta las dotaciones de recursos de la universidad para su puesta en marcha, pasando por procesos de acogida y tutorización del estudiantado o los procesos que garantizan la calidad del proceso de diseño y gestión del título. Uno de los aspectos más controvertidos de la elaboración de estas memorias VERIFICA ha sido que en ellas se describen y detallan las competencias que el alumnado de cada titulación debe alcanzar una vez que haya terminado sus estudios universitarios.

Debido al cambio del marco de referencia, antes el trabajo docente se vertebraba en torno a los conocimientos de cada disciplina, así como la ausencia de experiencia previa, explícita, en el desarrollo de competencias en el alumnado, el diseño de las memorias VERIFICA ha sido duro, muy laborioso, y en algunos casos, con resultados desiguales.

El momento actual de gestión de los nuevos títulos se sitúa en la puesta en marcha de lo proyectado. Es decir, se está poniendo en pie lo que soporta el papel de las memorias VERIFICA de los títulos. Es en este momento donde afloran las dificultades halladas en la falta de consenso acerca del propio concepto de competencia, la secuenciación de su aprendizaje, la aportación a su desarrollo de cada disciplina, la gestión de los recursos de modo que coadyuven al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje,...

Por ello se están poniendo en marcha en las universidades procesos de trabajo interdisciplinar y, en algunos casos, “interfacultades”, para favorecer la puesta en marcha de lo diseñado por las memorias VERIFICA.

Desde el plano de la gestión el esquema de trabajo propiciado por la ANECA es el siguiente:

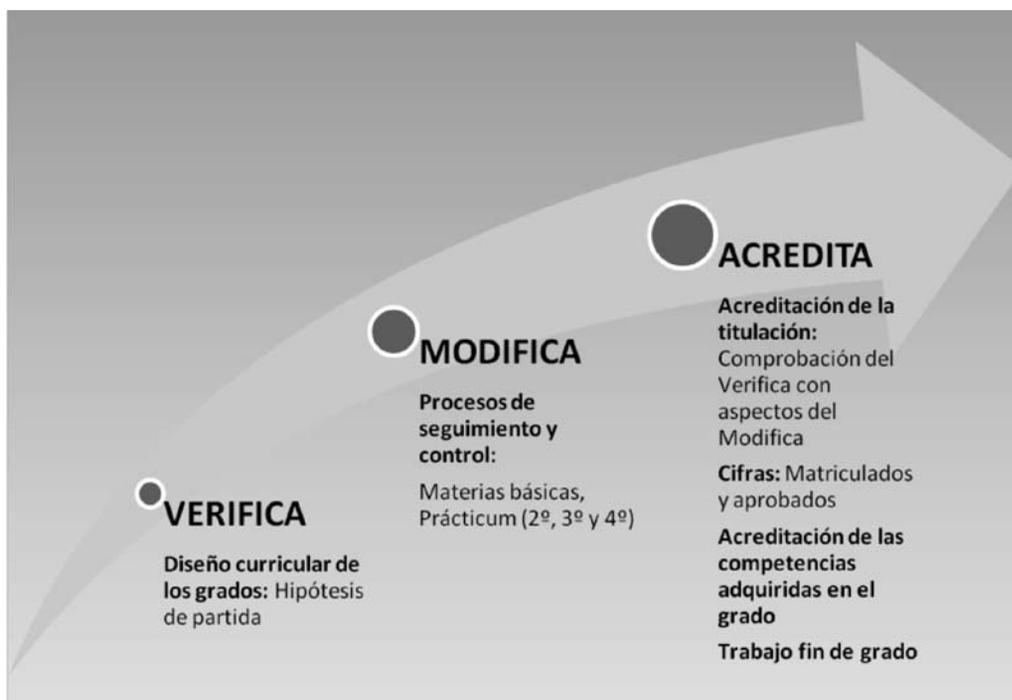
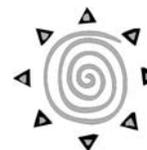


Gráfico 1: Esquema de trabajo para la gestión de los títulos de Grado ANECA

Una vez puestos en marcha en los títulos de Grado, corresponde, dentro de los procesos de seguimiento y control de los mismos, realizar las modificaciones que sean necesarias (MODIFICA) para que lo diseñado en las memorias VERIFICA, pueda finalmente ser acreditado (ACREDITA). Momento en el que realmente se podrá analizar la continuidad y viabilidad de la propuesta formativa que constituye un Título de Grado y la capacidad de cada universidad y facultad para su desarrollo. Estos procesos están recogidos en las normativas de desarrollo de la reforma de los estudios universitarios: R.D. 1393/2007, de 29 de octubre, y el reciente R.D. 861/2010, de 2 julio, que modifica algunos aspectos del anterior; y en las directrices emanadas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, <http://www.aneca.es/>).

2. El marco europeo de cualificaciones y los niveles de cualificación en España

Como inicio del trabajo docente para el desarrollo de competencias merece la pena hacer una reflexión acerca del papel que se está otorgando a la formación universitaria en instancias europeas y cómo estas recomendaciones se están contemplando en el contexto español.

En el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) se proponen hasta ocho niveles de cualificación profesional:

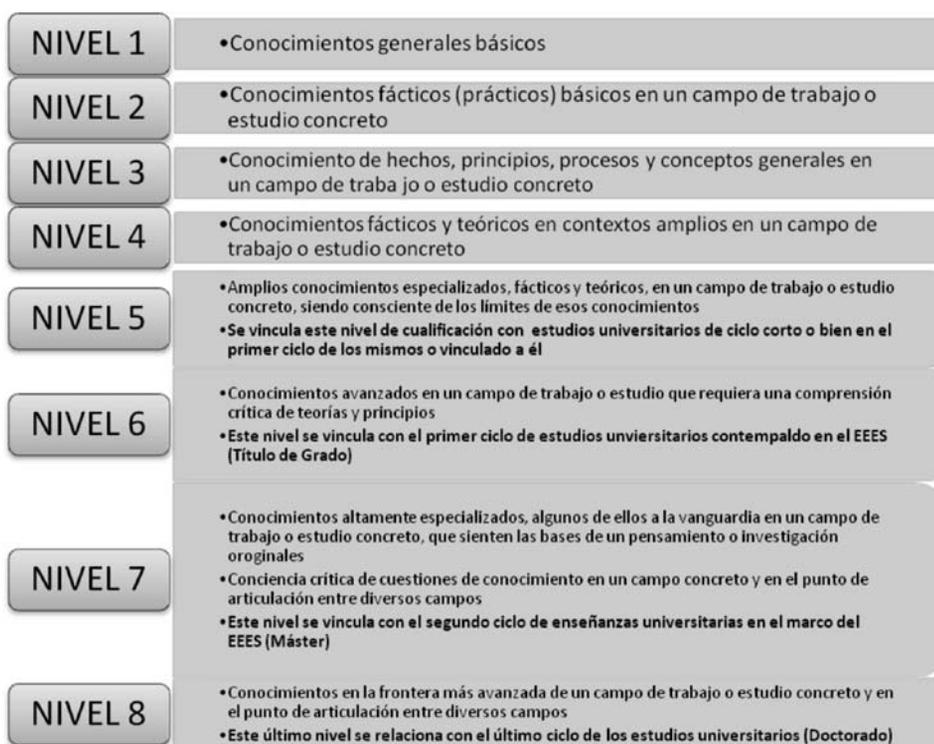


Gráfico 2: Niveles de cualificación profesional del EQF.

En la propuesta del EQF se ubican explícitamente los estudios universitarios, resultando de ello una secuenciación lineal entre los estudios de Bachillerato y Formación Profesional y las enseñanzas universitarias. Fruto de esta secuenciación se sabe, con cierto grado de aproximación, qué se espera de la formación del estudiantado universitario en función del ciclo que haya finalizado (Grado para el Primer Ciclo, Máster para el Segundo y Doctorado para el Tercero).

Por su parte en el Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC) español se proponen cinco niveles según se regula en el R.D. 1128/2003, de 5 de septiembre.

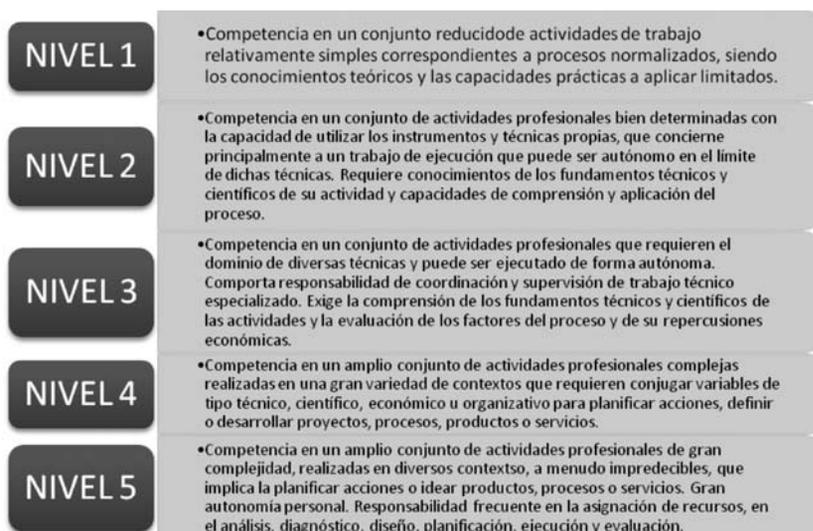
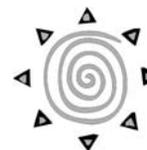


Gráfico 3: Niveles de cualificación profesional del SNC.



Este Real Decreto no establece cuál es el nivel correspondiente a los estudios universitarios. Pero si tenemos en cuenta que el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, desarrolla éstas hasta un nivel 3, parece ser que es a partir del nivel 4 el que correspondería desarrollar a las enseñanzas universitarias.

Si evitamos entrar en el interesante debate que analiza si los estudios y enseñanzas universitarias deben ser considerados exclusivamente un grado más de la Formación Profesional¹, sí debemos convenir que tanto a nivel europeo como en el contexto nacional español existe una responsabilidad social de la Universidad en la consecución de determinados niveles de cualificación profesional de sus egresados.

3. Definición de competencia

Una vez contemplado el marco de gestión y trabajo en el que se debe ubicar el trabajo docente universitario podemos comenzar con las propuestas de análisis y desarrollo del mismo para poder alcanzar el nivel de desarrollo de competencias que nos es requerido.

El primer “escollo” con el que se enfrenta esta tarea es la propia definición de competencia con la que hemos de trabajar. Así, si acudimos a la literatura científica al respecto, casi podemos afirmar que cada autor o autora que ha abordado el tema de las competencias ha acuñado una definición propia. Más que proceder a una relación exhaustiva de diferentes definiciones podemos hacer un pequeño análisis de las más relevantes, en aras de conseguir consensuar una definición que nos resulte operativa, para poder realizar el trabajo de planificación (Guías Docentes), desarrollo (Metodologías) y evaluación de las competencias que debe alcanzar nuestro alumnado universitario.

Dentro de las reformas que han abordado los países de la Unión Europea para incorporarse al EEES, uno de los estudios que más impacto ha generado en la adopción del modelo de enseñanza por competencias ha sido el proyecto Tuning (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>) En este proyecto se desarrollan algunas conclusiones acerca del aprendizaje por competencias:

“Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje.../... Las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática.”

En esta vasta investigación, que está ampliando sus efectos y resultados al entorno de América Latina, y sigue profundizando en sus conclusiones, se desarrolla la clasificación de las competencias genéricas:

“Competencias genéricas:

Competencias Instrumentales (habilidades cognoscitivas, capacidades metodológicas, destrezas tecnológicas o lingüísticas)

Competencias interpersonales (capacidades individuales, destrezas sociales)

Competencias sistémicas (comprensión, sensibilidad, conocimiento de sistemas; necesita la adquisición previa de las anteriores)”

Dentro de los procesos de reforma de los estudios universitarios en España, se procedió como primer paso en todas las titulaciones a la elaboración de una serie de “Libros Blancos” sobre cada una de ellas. Estos trabajos, auspiciados por la ANECA y elaborados desde una amplia red de universidades, ofrecían en cada

caso una definición de competencia. Recogemos la proporcionada por el “Libro Blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación Social” (http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf), como muestra:

“Así, se definieron las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes aplicadas en el desempeño de una profesión. Implica el ser, el saber, en sus distintas aplicaciones, y el saber hacer” (pág. 155, vol.1)

Estas definiciones surgen desde un foco de interés netamente académico y elaboran el constructo de competencia partiendo de elementos conocidos en la docencia universitaria. Así la definición de competencia aparece como un constructo complejo en el que el desarrollo personal del alumnado se enfatiza por encima de la simple asimilación de contenidos. Los aprendizajes adquieren un carácter eminentemente aplicativo, que se relaciona con visiones globales y cambiantes de la realidad. De este modo, es evidente que se rompe la visión disciplinar y los aprendizajes deben realizarse desde entornos interdisciplinarios con fuertes componentes de colaboración entre docentes de diferentes áreas de conocimiento. El concepto de competencia es global, holístico e integra elementos cognitivos, afectivos y comportamentales. No es de extrañar que, abordado desde este punto de vista, el concepto de competencia pueda parecer como algo complejo de abordar desde la planificación de la enseñanza, no sólo universitaria. Y que haya generado, incluso, determinadas corrientes de pensamiento y trabajo científico y académico críticas con este enfoque.

Desde el punto de vista académico y pedagógico se ha realizado un enorme esfuerzo desde distintos ámbitos por hacer más comprensible y manejable el concepto de competencia en la planificación, desarrollo y evaluación de procesos de enseñanza universitaria.

Así uno de los pasos con los que se suele iniciar esta “aclaración” es situando adecuadamente los términos que suelen, históricamente, vincularse con el término de competencia. Un trabajo interesante en esta línea es el recogido por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña, que ha publicado una serie de Guías para la planificación y evaluación de competencias. De entre ellas, destacamos la publicada sobre el área de Ciencias Sociales (http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_ciencias_sociales_es.html), que en su punto “Aclarando Conceptos”, nos ofrece:

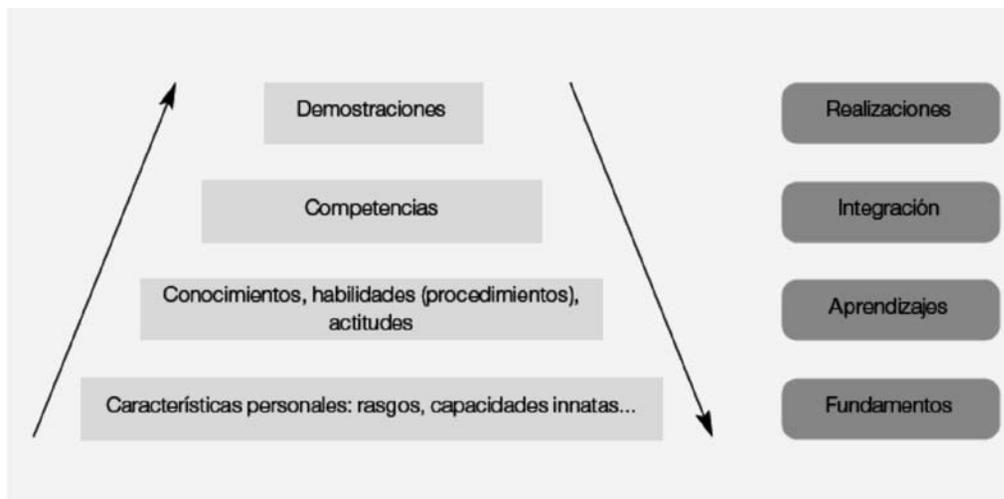
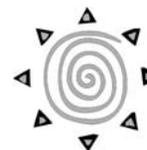
“Los rasgos y las características personales son los cimientos del aprendizaje, la base innata desde la que se pueden construir las experiencias subsiguientes. Las diferencias en rasgos y características ayudan a explicar por qué las personas escogen diferentes experiencias de aprendizaje y adquieren diferentes niveles y tipologías de conocimientos y habilidades.

Los conocimientos, las habilidades y las actitudes se desarrollan a partir de las experiencias de aprendizaje, que, si se definen de una manera amplia, incluyen tanto la escuela como el trabajo, la familia, la participación social, etc...

Las competencias son combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Se desarrollan a partir de experiencias de aprendizaje integrativas en las que los conocimientos y las habilidades interactúan con el fin de dar una respuesta eficiente en la tarea que se ejecuta.

Las demostraciones comportan la aplicación de las competencias aprendidas, en contextos específicos.” (pág. 15)

Gráficamente lo representan así:



Fuente: NCGES, 2002.

Gráfico 4: Términos asociados a competencia citados por la AQU

Dado que las competencias son el resultado de combinar conocimientos y habilidades, parece que en procesos educativos de larga duración, como el correspondiente a las enseñanzas universitarias, el logro de las competencias se conseguirá hacia el final del proceso. Así parece útil diferenciar la competencia de otros conceptos vinculados con la programación didáctica y la evaluación, para facilitar la coordinación entre el profesorado que participe en un mismo título.

Objetivos	<p>Son afirmaciones relativas a la docencia, redactadas desde el punto de vista de aquello que intentará cubrir el profesorado con un determinado bloque de aprendizaje (módulo, materia, asignatura, etc.). Están escritos desde el punto de vista del profesor.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades de manera aislada.</p>
Resultados de aprendizaje	<p>Son afirmaciones sobre las que se espera que un estudiante pueda conocer, comprender y ser capaz de demostrar después de haber completado un proceso de aprendizaje (módulo, asignatura, materia, curso, etc.). Se centran en lo que el estudiante ha alcanzado en vez de en cuáles son las intenciones del profesor. Se centran en aquello que puede demostrar el estudiante al finalizar la actividad de aprendizaje.</p> <p>Pueden incluir conocimientos y habilidades aisladamente. De la misma manera que los objetivos, se pueden describir al finalizar cualquier unidad (módulo, asignatura, etc.).</p>
Competencias	<p>Implican el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción. Por su naturaleza, sólo se podrán alcanzar estadios finales del proceso educativo (prácticum, trabajos final de carrera, etc.).⁴</p>

Gráfico 5: Diferenciación de competencia de otros términos vinculados con el diseño curricular, en la "Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales".
http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf

De este modo se concluye en esta Guía de la AQU que:

“La competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para desarrollar una tarea de manera eficaz.

Las competencias se demuestran en la acción y, por lo tanto, sólo son evaluables si hay actividades de aplicación.

Las competencias son aprendidas y se desarrollan a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos aprendidos anteriormente y quizás de manera separada” (pág. 17 y18)

“La formulación de la competencia requiere de los elementos siguientes:

- *Un verbo activo que identifique una acción que genere un resultado visualizable. De esta manera, hay que evitar el uso de verbos como conocer o comprender y utilizar otras formas verbales como describe, identifica, reconoce, clasifica, compara, evalúa o valora, formula, argumenta, calcula, planifica, diseña, etc...*
- *La descripción del objeto de la acción y el contexto en que se aplica. La competencia tiene que hacer referencia al campo disciplinario en el que se fundamenta.” (pág. 19)*

Por medio de estos trabajos y estudios vemos que desde el punto de vista académico se pueden ir aclarando las tareas docentes que hay que emprender en un proceso de enseñanza universitaria con las competencias como eje de desarrollo.

Podemos seguir profundizando en definiciones, esta vez, del mundo del trabajo. Del ámbito de la gestión de Recursos Humanos por competencias nos encontramos con una definición que puede ser de gran utilidad:

“Competencia es el conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta.” (Pereda y Berrocal, 2001)

En ella se vincula claramente la competencia con el comportamiento relacionado con un desempeño bueno o excelente. La competencia ES el comportamiento. Contemplar la competencia desde este punto de vista, junto con las otras consideraciones y reflexiones que venimos analizando puede ser de gran utilidad. Sobre todo si añadimos al análisis los elementos de la competencia. Al igual que con la propia definición de competencia todos los autores y autoras que se han aproximado a la conceptualización de la competencia han aportado sus elementos de ésta. Si bien podemos concluir que todos están de acuerdo, al menos, en tres:

- SABER: El conjunto de conocimientos que permiten alcanzar la competencia.
- SABER HACER: Conjunto de técnicas, herramientas, procedimientos, en definitiva, habilidades que es necesario aplicar para alcanzar la competencia.
- SABER ESTAR: Actitudes ajustadas a normas, reglas, valores o paradigmas sociales, científicos o personales que suponen conseguir la competencia.

Estos elementos de la competencia son ampliados por diferentes autores a varios aspectos que pueden vincularse o englobarse en los anteriores. Estos otros elementos pueden ser, QUERER HACER y PODER HACER (Pereda y Berrocal, 2001), SABER A SABER y SABER DESAPRENDER (Ferrández y Tejada, 2000) o SABER TRANSFERIR (Domínguez, 2000).



El concepto de competencia podría, entonces representarse gráficamente como un iceberg:



Gráfico 6: Concepto de competencia, adaptado de Pereda y Berrocal, 2001.

En esta representación, el comportamiento observable, la competencia, es la parte visible del perfil, de la cualificación, formación o educación que desarrolla un estudiante universitario. Otra manera de verlo podría ser esta:



Gráfico 7: Concepto de competencia.

Visto así, el HACER es la competencia, el comportamiento observable, y a la postre, el resultado de aprendizaje al que sería deseable llegar. La competencia se hace así algo más tangible, medible y observable, y más fácil de manejar.

Surge ahora otro debate interesante, cómo graduar el aprendizaje a lo largo de un proceso que abarca cuatro años. Qué papel juega cada disciplina en el

aprendizaje de la competencia. En todas las asignaturas debemos abordar todos los elementos de la competencia o podemos dedicarnos especialmente a uno. Todo es posible, pero para ello es necesario un esfuerzo de coordinación interdisciplinar, donde todos los docentes sepan que están aportando cada uno al logro de las competencias finales del título.

Hay otro aspecto interesante que se relaciona con lo visto hasta ahora y es qué competencias debemos desarrollar. Deben estar más relacionadas con el ámbito de la formación profesional, del desempeño profesional, de la formación personal y cívica,... La solución nos viene dada por las Memorias VERIFICA de cada Título. Pero como ya vamos comprobando una cosa es lo que soporta el papel escrito y otra es su desarrollo en la realidad docente cotidiana. Y por medio de los procesos MODIFICA podemos reescribir algunos aspectos de los que está siendo y será nuestro trabajo docente.

Para abordar estas cuestiones, puede ser útil revisar el concepto y tratamiento que desde el Instituto Nacional de las Cualificaciones dan a la competencia. Si bien su definición no aporta al mundo universitario más de lo que ya hemos visto hasta ahora:

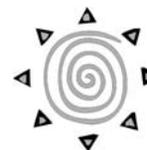
“Competencia profesional: el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (L.O. 5/2002, de 19 de junio, art. 7.3.b)

Y hasta podemos ver que resulta insuficiente para los requerimientos de la enseñanza universitaria. Sin embargo puede ser interesante ver que el tratamiento que se le da a las competencias en el desarrollo de los currículos de la Formación Profesional. Para ello se considera que una cualificación profesional lleva aparejada una competencia profesional. Esa competencia profesional (general) se desagrega en unidades más pequeñas, unidades de competencia, que se asocian a módulos formativos concretos y son susceptibles de reconocimiento, evaluación y acreditación parcial. La unidad de competencia se expresa por medio de realizaciones profesionales, es decir, comportamientos esperados de una persona en forma de consecuencias o resultados de las actividades que realiza. Así, las realizaciones profesionales son los comportamientos que demuestran haber alcanzado una unidad de competencia. El agregado de varias unidades de competencia permite el logro de la competencia general que supone alcanzar una cualificación profesional.

Este tratamiento de la competencia, forzado por la necesaria “traducción” de la competencia en términos de formación y aprendizajes certificables, es lo que consideramos que puede ser interesante transferir al ámbito universitario, con las modificaciones necesarias, y por otro lado obvias.

Antes de desarrollar la propuesta de trabajo es conveniente reseñar la dirección en la que debemos realizar las modificaciones en la transferencia de este tratamiento de la competencia. Para ello, seguiremos a Yániz (2008) que en su artículo se hace eco de algunas voces críticas con respecto al enfoque por competencias. En primer lugar cita a Perrenoud, que identifica tres motivos de resistencia. Uno es el esnobismo que puede suponer que los miembros de un grupo profesional conozcan perfectamente las competencias necesarias para ejercer una profesión. Otro es el elitismo que provoca ocultar determinada información para que el acceso a la formación no sea pretendido por estudiantes ajenos a determinados grupos de influencia. Finalmente, este autor citado por Yániz, señala la prudencia para soslayar la posibilidad de ser evaluado, comparado y criticado, al compararse lo pretendido y lo realmente desarrollado en la formación universitaria.

Además de Perrenoud, Yániz incorpora las aseveraciones de Barnett a la reflexión. Reseña, entre otras, dos “angustias” del mundo académico con respecto al trabajo por competencias. Una es la adopción de valores e intereses propios de otros medios al mundo académico. Y otra angustia es la sensación de que la libertad académica y la autonomía institucional de la Universidad se vean mermadas.



Como respuesta a estas reflexiones críticas y centrándose en Barnett, Yániz propone:

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

Por otro lado, un planteamiento colaborativo de la tarea académica, condición imprescindible de un enfoque competencial extenso y riguroso, además de potenciar la profesionalización de la actividad académica ya mencionada, se constituye en el modo de utilizar constructivamente la libertad académica y la autonomía institucional que siguen existiendo y compensar la segunda angustia comentada por Barnett.” (Yániz, 2008, pág. 8)

4. Una propuesta de trabajo por competencias para el profesorado universitario

Partiendo de lo analizado y reflexionado hasta ahora proponemos unas líneas de trabajo para manejar operativamente las competencias en la planificación, desarrollo y evaluación de nuestras enseñanzas universitarias. Esta propuesta de trabajo se asienta necesariamente en un trabajo colaborativo del profesorado de distintas áreas, y en algunos casos, de distintas facultades. Con ello se pretende consensuar una metodología de trabajo que permita adecuarse a las exigencias de gestión que el marco normativo de la ANECA, de nuestra Universidad y de otras instancias que sean pertinentes. Desde este punto de vista no debemos obviar la existencia, en su caso, de Sistemas de Garantía Interna de Calidad (SGIC), en nuestra Universidad y/o Facultad, ni las posibilidades que nos ofrece el proceso de verificación (VERIFICA), modificación (MODIFICA) y acreditación (ACREDITA) de los títulos.

La propuesta se centra en una traslación del tratamiento de las competencias de nuestro sistema de Formación Profesional. Partimos de la agregación de las diferentes competencias que se proponen en una memoria VERIFICA, tanto las generales como las específicas en torno a cuatro ejes principales que se desarrollen a lo largo de los cuatro años de un título de grado. Estos ejes son el Diagnóstico, el Diseño de Intervención, la Intervención y su Seguimiento y la Evaluación, Innovación y Mejora.

El Diagnóstico parte del principio de que a la hora de abordar cualquier trabajo, el profesional debe precisar claramente la demanda que le es realizada, tanto explícita y directamente como por el entorno social y organizacional. Se deben contextualizar las actuaciones profesionales desde un análisis del escenario en el que se van a llevar a cabo y del nacimiento mismo de la demanda o necesidad de su intervención profesional. Este eje se enfatizaría en el primer año de estudios universitarios, trabajando los conceptos básicos del desarrollo profesional y académico y las bases de las materias y disciplinas científicas concernidas por el Título.

El Diseño de Intervención se centra en la planificación del trabajo a desarrollar por cada profesional. Saber de qué instrumentos, técnicas y herramientas se debe valer para cada tipo de tarea o ámbito de intervención. Aplicar al diseño los principios de planificación y gestión de recursos propios de cada ámbito

profesional y desarrollar los principios de la evaluación sobre las acciones profesionales proyectadas. Este eje se priorizaría en el segundo curso y puede estar acompañado, si procede, de prácticas de campo centradas en el análisis del centro-contexto de intervención.

La Intervención y Seguimiento aborda la puesta en marcha de las actuaciones profesionales proyectadas, el desarrollo de los diseños de intervención. Es la fase de aplicación de los conocimientos adquiridos y del dominio de las habilidades necesarias para cada ámbito de intervención. Se propone desarrollar este eje a lo largo del tercer año de la carrera, integrado con las prácticas de campo, de intervención en los centros de prácticas. Se puede hacer hincapié en el seguimiento de la intervención profesional, profundizando en las incidencias que se producen en la gestión de las acciones profesionales.

El eje final es la Evaluación, Innovación y Mejora. En este eje se evalúan los resultados de la intervención profesional, analizando las consecuencias de las actuaciones profesionales en términos de producto y/o servicio desarrollado y los efectos que se generan sobre el ámbito en el que se ha intervenido. Esta evaluación abarca desde el propio ejercicio profesional, la influencia sobre el escenario de la actuación profesional y las consecuencias sociales del trabajo desarrollado. Se pretende reflexionar sobre los aspectos mejorables de la intervención profesional y, así, estar en condiciones de realizar propuesta de mejora e innovación en un campo de trabajo o estudio determinado. Este eje cerraría el primer ciclo de los estudios universitarios y se centraría en las prácticas de campo orientadas a la evaluación de la intervención profesional y sus efectos y consecuencias, así como la innovación y mejora de la misma.

Gráficamente podríamos representarlo de esta manera:



Gráfico 8: Ejes de desarrollo de competencias.

En nuestra propuesta partimos del desarrollo de los ciclos de la educación superior propuestos en el EEES. El Título de Grado, dentro de un nivel 5-6 del EQF o 4-5 del SNC supone una formación básica para la profesionalización. El Postgrado o Máster ya desarrollaría una especialización en un ámbito determinado de intervención profesional, tal y como define el EQF para su nivel 7. Finalmente, el Doctorado supone el nivel máximo de especialización y desarrollo de conocimiento, ajustándose al nivel 8 del EQF.



Desarrollar el agregado de competencias por cada uno de los ejes propuestos permite desarrollar una competencia general (entendida aquí como global) para cada curso del Título de Grado. A partir de esta competencia general podemos empezar a desarrollar unidades de competencia que nos permiten asociar una formación determinada a cada una. Diseñar esta formación es el primer paso de trabajo docente colaborativo interdisciplinar. Como resultado de ello podemos acordar que determinadas unidades de competencia se pueden abordar desde una disciplina, y que otras necesitan de un trabajo interdisciplinar concreto. Lo que seguro sabremos es cómo nuestro trabajo docente ayuda a logro de cada unidad de competencia concreta y cuáles son las aportaciones de otros compañeros y compañeras o disciplinas en esta tarea común.

Siendo conscientes del escrupuloso respeto que se debe tener con respecto a lo diseñado en cada memoria VERIFICA de cada título, si podremos estar en condiciones, una vez puesto en marcha y aplicado este proceso de realizar propuestas de modificación sustentadas en la práctica y en el trabajo docente colaborativo, de hacer propuestas de modificación y mejora de los títulos (MODIFICA).

Este primer trabajo de planificación docente se inicia por el diseño de la Guías Didácticas de cada asignatura. Para poder abordar esta tarea, en las instancias de gestión de las universidades, se están promoviendo herramientas que hacen uniformes los formatos en los que se elaboran. De modo que incluso se desarrollan herramientas informáticas válidas para la planificación todas las disciplinas que se imparten en una universidad. La utilidad de las mismas es clara para los sistemas de calidad de las universidades y para su aparataje de gestión, pero la acogida entre el profesorado es desigual. Unas veces, surge el rechazo por la tradicional resistencia al cambio, y otras porque estas tareas son percibidas como una complicación del trabajo docente. Sin embargo, la necesidad de realizar una tarea de planificación centrada en unos puntos determinados nos permite abrir un espacio de reflexión común para todo el profesorado, que ya hemos visto que es muy necesario para el trabajo docente centrado en el desarrollo de competencias.

Los aspectos de planificación, de las Guías Docentes, se centran prioritariamente en los siguientes puntos:

- Datos de identificación y características de la asignatura, y del profesorado que lo imparte.
- Competencias a desarrollar en la asignatura. Donde se incluyen las competencias genéricas del Título o curso en el que se ubica la asignatura y las específicas de la misma. Este apartado debe partir de, y contemplar específicamente lo reflejado en la Memoria VERIFICA del Título.
- Resultados de aprendizaje que permitirán conocer si se han alcanzado las competencias previstas. En algunos casos, estos resultados también se han recogido en la Memoria VERIFICA correspondiente.
- Contenidos de la asignatura, el tradicional temario. Especificando los correspondientes al módulo donde se ubique la asignatura, si procede, y los específicos de ésta. Además se detallan las referencias bibliográficas básicas y complementarias del módulo y/o asignatura.
- Metodología de trabajo. En ella se detalla cómo se realizará el abordaje del trabajo con el alumnado, contemplando específicamente el trabajo autónomo que debe desarrollar el mismo. En muchos casos existen recomendaciones o especificaciones con respecto a pesos relativos de las metodologías en las Memorias VERIFICA. Además se pueden detallar los recursos que se estiman necesarios para el desarrollo de la metodología propuesta.
- Calendario de planificación de las clases y distribución aproximada del tratamiento del temario. Se requiere una temporalización de la asignatura que puede ser aproximativa y general en algunos casos (hablamos de

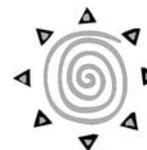
herramientas de apoyo a la planificación docente), y en otros, se puede llegar a solicitar una previsión de trabajo por sesiones. Cuanto más precisa sea esta planificación temporal, más posibilidades de desviación y de incidentarse tendrá, así como un mayor esfuerzo en su confección. No obstante, cuanto más concreta es una planificación temporal, más riqueza ofrecen los resultados del análisis y evaluación de su puesta en práctica.

- Evaluación de logro de competencias. Se especifica en este caso los instrumentos, indicadores y criterios que se van a emplear en la evaluación del alumnado y cómo se verificará el alcance de los resultados de aprendizaje propuestos y, por ende, de las competencias que debe desarrollar la asignatura. En este caso, no son pocas las Memorias VERIFICA de los Títulos que proponen instrumentos o técnicas y herramientas específicas de evaluación con sus pesos relativos dentro del total de los procedimientos de evaluación de la asignatura o módulo, si procede.
- Se suelen incluir también datos relativos a los procesos de tutorización del alumnado, que en algunos casos pueden tener cierto nivel de concreción, en función de lo contemplado en la Memoria VERIFICA correspondiente.

Estos son los puntos básicos en torno a los cuales el profesorado debe ponerse de acuerdo, o al menos establecer unas pautas mínimas de coordinación docente. Ni que decir tiene que el primer paso es definir cuáles van a ser las competencias sobre las que se va a trabajar y relacionar su alcance con el resto de las asignaturas o módulos que se plantean en el Título. Como ya hemos visto aquí podemos hablar de los elementos de las mismas, y si estos se van a trabajar por disciplinas o interdisciplinariamente, agrupar en competencias más generales (globales), o bien organizar el trabajo por unidades de competencia en torno a ejes de desarrollo profesional, que es nuestra propuesta.

Los aspectos principales en torno a los que gira el trabajo colaborativo del profesorado en el desarrollo de competencias empiezan por la planificación de la docencia y de las tareas de aprendizaje del alumnado, como hemos visto, que se suele continuar por la delimitación de las fuentes de verificación de los aprendizajes, el sistema de evaluación. La pregunta de cómo sabremos si hemos alcanzado los objetivos que pretendíamos en estos casos es clave, sobre todo cuando se trabaja en equipo y la aportación de cada uno se puede tornar más visible de lo que viene siendo habitual. Y, finalmente, se piensa en la metodología docente que llevaremos a cabo para desarrollar las competencias y poder demostrar estos aprendizajes en el proceso de evaluación previsto. La toma de decisiones sobre la metodología tiene otros elementos importantes, como las características del grupo de alumnado y el estilo docente del profesorado. Así, en la metodología interaccionan todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este es uno de los aspectos menos “tasado” por las Memorias VERIFICA y la reforma universitaria, y donde los marcos establecidos dejan mucha libertad a la actuación del profesorado.

Todo el proceso de trabajo colaborativo entre el profesorado debe contemplar estos elementos de planificación y desarrollo del trabajo docente. Nosotros proponemos una ficha de trabajo que ayude a la reflexión, y a establecer puntos comunes en el necesario debate que se abre con el trabajo por competencias en la educación superior. Esta ficha recoge todos los elementos sobre los que es necesario adoptar consensos en el trabajo docente, tanto en una asignatura, como en un módulo, o cómo veremos un poco más adelante, en el propio Título. La ficha es la siguiente:



FICHA DE PLANIFICACIÓN DOCENTE EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

COMPETENCIAS UNIDADES DE COMPETENCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAJE	METODOLOGÍA ACTIVIDADES DOCENTES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE EVALUACIÓN	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICO					
DISEÑO, PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN					
INTERVENCIÓN, APLICACIÓN DEL DISEÑO					
EVALUACIÓN, INNOVACIÓN Y MEJORA					

Tabla 1: Ficha de planificación docente en el desarrollo de competencias.

En esta ficha, se ponen en relación todos los elementos sobre los que venimos trabajando. En torno a los cuatro ejes de desarrollo profesional, Diagnóstico, Diseño, Intervención y Evaluación se vertebran las competencias a desarrollar en el Título. Sobre estas competencias generales (globales) se desagrupan unidades de competencia (UC) que partan de la propuesta de competencias de la Memoria VERIFICA correspondiente. Para cada UC se establece un resultado, o varios, de aprendizaje. También se puede dar el caso que se pueda vincular un resultado de aprendizaje con varias UC. Para desarrollar un resultado de aprendizaje determinado se propone uno o varios métodos o actividades de trabajo docente. La verificación de los resultados de aprendizaje se realizará por medio de unos instrumentos de evaluación en los que se recogerán unos indicadores y criterios del logro de los resultados. Así, se desarrolla una lógica de trabajo, que gráficamente se representa horizontalmente en la tabla, y en torno a la cual se puede establecer unos puntos de consenso en el trabajo del profesorado.

Esta ficha puede emplearse, como hemos visto para la planificación del Título, puede usarse también para la planificación de una asignatura o módulo, o también, con alguna modificación, para algún elemento concreto de la planificación. Particularmente interesante puede ser este último tratamiento en el caso de dos de los instrumentos de evaluación más útiles que se pueden emplear en la evaluación de competencias del Título. Estos son el Trabajo Fin de Grado (TFG) y las Prácticas de Campo.

Proponemos a continuación un ejemplo de trabajo sobre la ficha para el Trabajo de Fin de Grado, que es un instrumento de aprendizaje y evaluación de competencias de especial relevancia, dado su carácter integrador, sumativo y final de los procesos de aprendizaje desarrollados en un título. En este caso nos hemos centrado en el tratamiento de las competencias específicas en el Trabajo Fin de Grado para el Título de Educación Social, en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla.

En la ficha hemos puesto en relación los contenidos que con respecto al Trabajo de Fin de Grado se recogen en la Memoria VERIFICA correspondiente. El trabajo subsiguiente con la ficha consistiría en concretar y afinar más los contenidos de

la misma, en función de las aportaciones del profesorado, áreas de conocimiento y otras instancias de la Universidad interesadas en el desarrollo de los Trabajos Fin de Grado. En nuestra propuesta abordamos las competencias específicas propuestas desde la Memoria VERIFICA correspondiente, pero queda pendiente analizar el aprendizaje de las competencias generales y de evaluar la pertinencia real de todas las competencias determinadas en la citada memoria.

FICHA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS SOBRE EL TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EL TÍTULO DE EDUCACIÓN SOCIAL

Instru-mento	Campos Ámbitos	Compe-tencias UC	Resultados aprendizaje	Indicadores	Criterios	Actividades
Trabajo Fin de Grado (TFG)		En este caso sólo trabajamos sobre las específicas: E1, E2	Desarrollo de un adecuado Trabajo de Fin de Grado conforme a los indicadores y criterios de evaluación	De modo general se propone que el TFG se ajuste al esquema siguiente: · Conceptuación de una temática, problema o ámbito de interés · Discusión explícita de marcos teóricos y conocimientos disponibles · Diseño de una estrategia de estudio y trabajo · Métodos implicados en la obtención de información · Análisis e interpretación de los datos · Redacción de conclusiones	La evaluación será satisfactoria si el alumno demuestra un dominio suficiente de conocimientos teóricos y prácticos para diagnosticar una realidad de intervención, proponer o analizar un diseño de intervención para el ámbito diagnosticado, desarrollar un plan de gestión de la intervención propuesta o evaluación de la llevada a cabo y establecer unas conclusiones sobre los resultados y el alcance de la intervención proyectada o llevada a cabo, desde un marco de innovación en el ámbito de intervención escogido.	Seminarios, tutorías y prueba oral (10% actividad y 25% peso en la nota) Trabajo autónomo y Memoria (trabajo) escrita (90% actividad y 75% peso en la nota)
	Diagnóstico	E3				
	Diseño	E4, E9				
	Intervención	E4, E6, E7				
	Innovación	E5, E8, E10, E11				

Tabla 2: Ficha de evaluación de competencias sobre el trabajo de fin de grado en el título de educación social



Leyenda de competencias y unidades de competencia.

CLAVE	DESCRIPCIÓN DE LA COMPETENCIA
E1	Conocer y comprender de forma crítica las bases teóricas y metodológicas que desde perspectivas pedagógicas, sociológicas, psicológicas sustentan los procesos socioeducativos, así como los marcos legislativos que posibilitan, orientan y legitiman la acción del educador y educadora social.
E2	Analizar, conocer y comprender la trayectoria de la Educación Social y la configuración de su campo e identidad profesional que, cultural e históricamente ha ido adquiriendo la profesión del Educador y Educadora Social, así como las características de las instituciones y organizaciones en las que desempeña su trabajo, con objeto de configurar su campo e identidad profesional.
E3	Diagnosticar y analizar los factores y procesos que intervienen en la realidad sociocultural con el fin de facilitar la explicación de la complejidad socioeducativa y la promoción de la intervención.
E4	Diseñar, planificar, gestionar y desarrollar diferentes recursos, así como evaluar planes, programas, proyectos y actividades de intervención socioeducativa, participación social y desarrollo en todos sus ámbitos.
E5	Dirigir, gestionar y coordinar organizaciones, centros e instituciones socioeducativas.
E6	Mediar e intervenir, asesorando, acompañando y promocionando a personas y grupos en situación de necesidad.
E7	Adquirir las habilidades, destrezas y actitudes para la intervención socioeducativa.
E8	Afrontar los deberes y dilemas éticos con espíritu crítico ante las nuevas demandas y formas de exclusión social que plantea la sociedad del conocimiento a la profesión del educador/a social.
E9	Conocer, comprender y desarrollar las posibilidades que ofrecen las TIC en el ámbito de la intervención socioeducativa y sus procesos de gestión y organización.
E10	Diseñar procesos de creación de redes de conocimiento e innovación para la intervención socioeducativa.
E11	Identificar los fundamentos de la gestión de procesos de calidad e innovación en instituciones vinculadas con la intervención socioeducativa.

Tabla 3: Leyenda de competencias y unidades de competencia.

Esta propuesta de trabajo centrada en determinados elementos que consideramos clave, y puestos en relación por medio de la ficha de planificación, consideramos que puede ser un punto de partida muy útil para el trabajo operativo al que debemos enfrentarnos los docentes universitarios en estos momentos de puesta en marcha de la reforma de los estudios universitarios. Creemos aportar con ella una herramienta para el trabajo en equipo del profesorado. No obstante, hay algunos elementos que atañen a los contextos de cada Universidad, Facultad y Título, así como a la constitución de los claustros de profesorado universitario que pueden afectar al funcionamiento de los trabajos intra e interdisciplinares que consideramos imprescindibles en el desarrollo de competencias en la enseñanza universitaria. Sólo tras la efectiva puesta en marcha de los procesos de trabajo

colaborativo podremos evaluar la eficiencia y eficacia de nuestra propuesta de reflexión y trabajo.

Notas

¹ Es muy interesante recordar en este punto, que la L.O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, considera en su artículo 3.5 que la enseñanza universitaria y la formación profesional de grado superior, entre otras, constituyen la educación superior.

5. Referencias bibliográficas.

Gairín, J. y otros (2009). Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña. http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_ciencias_sociales_es.html

Pereda, S. y Berrocal, F. (2001). Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Yániz, C. (2008, abril): Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1º. http://www.um.es/ead/Red_U/m1/

WEBGRAFÍA (para todas las fuentes, fecha de acceso: agosto 2010)

<http://www.aneca.es>

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

http://www.aneca.es/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_ciencias_sociales_es.html

*Guillermo Domínguez Fernández es Decano Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide.
Su dirección postal es: Carretera de Utrera, km. 1, 41013 Sevilla
Correo electrónico: gdominguez_ucm@ibercom.com
Teléfono: +34 954 34 90 67*

*José Manuel Hermosilla Rodríguez es Profesor del Departamento Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide.
Su dirección postal es: Carretera de Utrera, km. 1, 41013 Sevilla
Correo electrónico: jmherrod@upo.es
Teléfono: +34 954 977 405*