

## **DISEÑAR POR COMPETENCIAS, UN RETO PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Antonio Rial Sánchez  
Universidade de Santiago de Compostela

### **RESUMEN**

La Formación Universitaria de nuestro Estado, se enfrenta hoy al gran reto del Espacio Europeo de la Educación Superior, conocido como proceso de “Bologna”. Este es, sin duda, el cambio estructural y curricular más significativo de los últimos años. Su caracterización principal podría definirse como la aproximación de la formación a las demandas de la sociedad y a su base productiva, así como la impartición de ésta en nuevos escenarios formativos, dándole un mayor peso en el currículum a las enseñanzas prácticas y al “*prácticum*”, habilitando los espacios productivos para estas nuevas funciones, creando nuevas figuras profesionales para asumirlas, así como también potenciando la investigación básica y aplicada como sustento de la transferencia del aprendizaje y el diseño curricular tomando como referencia los perfiles profesionales existentes y emergentes. Este es el eje de este artículo, en el que pretendemos reflexionar sobre estos aspectos y si es posible, aportar posibles soluciones en base a distintas experiencias vividas, tanto en el quehacer de profesor de la Universidad, como en otros ámbitos profesionales.

Partimos de un primer planteamiento sobre los retos que se le presentan al profesorado universitario en términos tanto de formación, como los referidos a los nuevos requerimientos de nuestro quehacer profesional: *los cuales han de estar en sintonía con las demandas sociales, los requerimientos del sistema productivo y los avances en investigación.*

Como consecuencia, la formación del profesor universitario tendrá que estar en concordancia con cualquier transformación que tenga lugar en el seno de las organizaciones de trabajo, tanto de índole tecnológico como de otros aspectos legislativos, organizativos e incluso culturales-actitudinales, así como con los cambios que se produzcan en y por la investigación. Será por lo tanto, una formación dinámica y marcada por el contínuum formativo.

Dará así respuesta, a una formación que tendrá en cuenta y muy presente las realidades económicas de las empresas y su competitividad, en un mundo globalizado, en donde predominarán los mercados transnacionales como es el caso de la Unión Europea. Abarcando así, una gran diversidad de fenómenos sociales, políticos y económicos. Los procesos de cambio económicos, la movilidad del capital, el aumento del comercio internacional de bienes y servicios, la interdependencia de los mercados financieros, la transformación exponencial de las comunicaciones y la disponibilidad en tiempo real de información, están produciendo impactos profundos en la sociedad contemporánea, a los que los profesionales universitarios no debemos estar ajenos.

**Palabras clave:** competencias, perfil profesional, niveles de cualificación, formación, unidad de competencia, Unión Europea, profesor, diseño curricular por competencias, formación profesional.

### **ABSTRACT**

The formation University of our state, is now faced with a great challenge: The European Area of Higher Education, known as “Process of Bologna”. This is certainly structural and curricular change most significant in recent years. Its main characterization could be defined as the alignment of training to the demands of society and to its productive base, as well as the provision of this training in new areas,

giving to teachings and practices of “practicum” a greater weight in the curriculum, empowering productive spaces for these new features, creating new professional figures to assume, as well as enhancing basic and applied research as the basis for the transfer of learnings and curriculum design with reference to the existing and emerging professional profiles. This is the focus of this article, in which we intend to reflect on these issues and if possible, provide possible solutions, based on different experiences both in the work of University professor, as in other professional fields.

We start with an initial focus about challenges we face at university teachers both in terms of training and those referred to the new requirements of our professional chore: whom have to be in tune with the social demands, the system requirements and productive advances in scientific research.

As a result, the formation of a university professor, you have to be in accordance with any change that takes place within work organizations both technological and other legislative aspects, organizational, cultural and attitudinal as well as with changes in the investigation. It will be therefore a dynamic training, marked by continuum training.

It will respond to a formation which it will have very much present economic realities of the business and its competitiveness in a globalized world, where they predominate transnational markets such as the European Union. Encompassing well a wide variety of social phenomena, political and economic. The processes of economic change, capital mobility, increased international trade in goods and services, the interdependence of financial markets, the transformation exponential communications and the real-time availability of information, are producing profound impacts on society contemporary, that academics should not overlook.

**Keywords:** competitions, professional profile, levels of qualification, formation, unit of competition, European Union, professor, curricular design by competitions, professional formation.

La Formación Universitaria de nuestro Estado, se enfrenta hoy al gran reto del Espacio Europeo de la Educación Superior, conocido como proceso de “Bologna”. Es sin duda el cambio estructural y curricular más significativo de los últimos años. Su caracterización principal podría definirse como la aproximación de la formación a las demandas de la sociedad y a su base productiva, así como la impartición de ésta en nuevos escenarios formativos, dándole un mayor peso en el currículum a las enseñanzas prácticas y a el “*practicum*”, habilitando los espacios productivos para estas nuevas funciones, creando nuevas figuras profesionales para asumirlas, así como también potenciando la investigación básica y aplicada como sustento de la transferencia del aprendizaje y el diseño curricular, tomando como referencia los perfiles profesionales existentes y emergentes. Este es el eje de este artículo, en el que pretendemos reflexionar sobre estos aspectos y si es posible aportar en base a distintas experiencias vividas, tanto en el quehacer como profesor de la Universidad, como en otros ámbitos profesionales.

Partimos de un primer planteamiento sobre los retos que se nos presentan al profesorado universitario en términos tanto de formación, como los referidos a los nuevos requerimientos de nuestro quehacer profesional: *los cuales han de estar en sintonía con las demandas sociales, los requerimientos del sistema productivo y los avances en investigación.*

Como consecuencia, la formación del profesor universitario tendrá que estar en concordancia con cualquier transformación que tenga lugar en el seno de las organizaciones de trabajo, tanto de índole tecnológico como de otros aspectos legislativos, organizativos e incluso culturales-actitudinales; así como en los cambios que se produzcan en y por la investigación. Será por lo tanto, una formación dinámica y marcada por el continuum formativo.

Dará así respuesta, a una formación que tendrá en cuenta y muy presente las realidades económicas de las empresas y su competitividad, en un mundo globalizado, en donde predominarán los mercados transnacionales, como es el caso de la Unión Europea. Abarcando una gran diversidad de fenómenos sociales, políticos y económicos. Los procesos de cambio económicos la movilidad del capital, el aumento del comercio internacional de bienes y servicios, la interdependencia de los mercados financieros, la transformación exponencial de las comunicaciones y la disponibilidad en tiempo real de información, están produciendo impactos profundos en la sociedad contemporánea, a los que los profesionales universitarios no debemos estar ajenos.

Un segundo principio determinante, es el reconocimiento de que la empresa (nuevo escenario formativo) ha de estar estrechamente ligada al sistema educativo, ya que es ésta la que ha de atender al desarrollo de sus trabajadores, y a las demandas de requerimientos de alta cualificación, fundamentándose en los conocimientos generales básicos o de iniciación profesional que el sistema universitario le proporciona y ampliándolos a través del *continuum formativo* que la propia empresa u otras instituciones deben estar ofertando permanentemente.

Un tercer principio y el más **acorde** con el tema que nos ocupa, habría que colocarlo en el factor humano (nuevos formadores). El mundo actual, tomando la empresa como el elemento clave del desarrollo, necesitará contar con los recursos humanos de alta cualificación necesarios o no sobrevivirá; sea cual sea el sistema que la empresa adopte, sean cuales sean las grandes funciones que tenga encomendadas, al final ha de contar con los *hombres y mujeres* que le prestan su esfuerzo. La empresa necesita de personas inteligentes y competentes; por lo tanto, formados, y para ello es necesario contar con un plantel de **formadores** con el perfil profesional adecuado a cada situación formativa, que en el caso de los profesores de la Universidad, deben ser poseedores de la triple competencia *técnico-pedagógica, tutorial e investigadora* y con un amplio conocimiento de los contextos productivos y sus relaciones con el entorno de estos, inmersos en un proceso formativo continuo, acorde con los requerimientos anteriores.

Así lo formulan el Consejo y la Comisión conjuntamente el 14 de febrero de 2002 (nos estamos refiriendo a la UE) en los tres objetivos estratégicos para la modernización de los sistemas educativos. En ellos se hace referencia a varios elementos y niveles de educación y de formación, desde los conocimientos básicos a la formación profesional y a la **enseñanza superior**, teniendo especialmente en cuenta el principio de la **educación permanente**. Se destaca el papel esencial que desempeñan la educación y la formación a la hora de mejorar el nivel de cualificación de los europeos.

La educación y la formación deben ir más allá de preparar a las personas para sus vidas profesionales, deben contribuir al desarrollo personal de los individuos: la educación y la formación son algo más que instrumentos para acceder al empleo. Partiendo de una formación básica e integral bien construida y fundamentada en herramientas que le proporcionen al individuo el poder progresar adecuadamente a través del *continuum formativo*, formaciones específicas para campos concretos de desarrollo laboral, y formaciones amplias y en profundidad para los requerimientos laborales de alto nivel que se deben conseguir en la formación superior y universitaria. Todo ello con mecanismos de conexión a los que el individuo pueda acceder en cualquier momento de su vida (14 de febrero de 2002 Consejo Europeo)

Los pasos a seguir son más bien complejos y requieren profundos cambios estructurales, relacionales e incluso culturales. El primero es partir para el diseño del currículo formativo, de los

distintos perfiles profesionales que configuran los escenarios de trabajo en donde van a desarrollar su quehacer profesional los alumnos de las distintas Universidades. Para ello solo hay una manera que es, partir del estudio y análisis de los puestos de trabajo y de su definición, en donde se expliciten los requerimientos en competencias y riesgos para llevarlas a cabo y en consecuencia, definir el currículum formativo de cada Titulación y la formación necesaria como profesionales de alto nivel de esa profesión. Se trata de un ejercicio de ingeniería de planificación educativa, partiendo de dos lógicas diferentes la lógica del trabajo y la lógica de la formación para llegar al aprendizaje:

Esta es una de las bases de las que parte el proyecto **Tuning**<sup>1</sup> ya que considera que “*las titulaciones llegarán a ser comparables y compatibles si el desarrollo profesional de los poseedores de dichos títulos es comparable y si sus perfiles profesionales y académicos también lo son*”. Informe final Proyecto Tuning (González y Wagenar, 2003:71).

El proceso consiste en identificar los perfiles profesionales para pasar a definir las competencias y posteriormente desarrollarlas, reforzando así la calidad en términos de transparencia, objetivos, procesos y resultados. Esto guarda una gran similitud con el proceso desarrollado por el CEDEFOP respecto al proyecto de “Correspondencia de las Cualificaciones de Formación Profesional”, y el repertorio Europeo de Perfiles Profesionales referidas a los niveles de cualificación 1, 2 y 3.

Pero tal como se hizo para estos niveles de cualificación, cuya formación se hace en centros no universitarios, aunque en algunos casos se trate de “formación superior”, el proceso de diseño para cumplir de verdad ese “*acercamiento de la formación al trabajo y para la empleabilidad*”, tiene que ser similar, pues se parte de la misma finalidad, introduciéndonos así en un entramado conceptual ya descrito pero del que hay que echar mano sin saltarse pasos. Partimos pues de:

La descripción de un perfil profesional que exige un estudio minucioso de todas las tareas, deberes, riesgos, obligaciones y responsabilidades que conlleva un puesto de trabajo, así como los requisitos exigidos a la persona (profesional) que pretenda desarrollar ese trabajo. Barbier (1993:27) lo define como “*el subconjunto de capacidades específicamente producidas en el ámbito de las experiencias profesionales o de las trayectorias profesionales*”. Así, hablamos del *hombre en el trabajo*, del *hombre en la profesión*, o del *ser profesional*.

La descripción o elaboración de *perfiles profesionales* exige el estudio, a través del *análisis del trabajo*, de una serie de variables que además de definir el perfil, nos dan referencia de elementos clave para el diseño de la formación o para su actualización en escenarios como los creados en los últimos años, sobre todo desde la publicación de la LOGSE, que se utiliza para los diseños formativos por competencias.

En los niveles universitarios se debe partir de lo que ya existe, fruto de múltiples trabajos de investigación y puesta en práctica, teniendo además en cuenta que ya existen definiciones también auspiciadas por la UE, como los créditos ECTS<sup>2</sup>, además de múltiples debates, o trabajos de investigación como el proyecto Tunig ya citado.

<sup>1</sup> El proyecto Tuning, realizado por mas de 100 Universidades, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groening y apoyado por la Comisión Europea, aporta múltiples referencias a estos conceptos y al estudio de los perfiles profesionales como base de partida para el logro de los acuerdos de Bolonia.

<sup>2</sup> El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), fue creado como resultado de un proyecto piloto puesto en marcha por la Comisión Europea entre 1988-1995, para favorecer la movilidad de los estudiantes y el reconocimiento de los periodos de estudio en el extranjero.

Probablemente algunos de los que lean este artículo lo verán como algo que atañe a otros contextos profesionales, y si lo abordan de una manera más crítica pensarán incluso que devalúa la profundización que tradicionalmente tiene la Universidad sobre el conocimiento. En cuanto a esto, después de muchas lecturas, artículos y trabajos de investigación sobre esta temática (vease: Rial Sánchez (2004) *El Concepto de Competencia: Implicaciones Socio-profesionales y Formativas*, en Diálogos V 3; (2004) *Adecuación De Los Títulos Universitarios Al Mercado De Trabajo*, en “Cuadernos Para La Educación Superior, (Cuadernos Irc. Com); (2000) “La Formación para el Trabajo Nuevos Escenarios, Nuevos Requerimientos de Competencias y Cualificaciones” En: **Antonio Monclus** (Coordinador). *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias* Editorial: Comares), además de otras publicaciones y de distintas investigaciones al respecto, debo indicar que esa aproximación de la *formación al trabajo*, la estamos refiriendo para los niveles más altos de cualificación, en donde el profesional tiene que movilizar las competencias clave más complejas y que exigen por lo tanto un alto grado de conocimientos, de saber hacer, de saber ser y estar, que para nada devalúa la tradicional concepción, en primer lugar holista de los conocimientos universitarios y en segundo lugar, sobre el grado de profundización de estos.

## BOLONIA, UN LARGO CAMINO

También hay que tener en cuenta que el proceso de “Bologna”<sup>3</sup> no nace de la nada sino que parte de un largo camino, iniciado para otros ámbitos y para otros niveles educativos. Así, a lo largo de las prácticas que se van incorporando, el “cruce” entre trabajo y formación está siempre presente. Nos referimos a la libre circulación de trabajadores, el primer factor de gran influencia en la F.P. Europea y, posiblemente el elemento clave en el desarrollo de sus directrices ya que es el *leit-motiv* de la mayoría de las acciones en este campo.

Desde 1970, la C.E.E. prohíbe cualquier discriminación de nacionalidad entre ciudadanos de su territorio en materia de acceso al empleo. Para ello es necesario el reconocimiento mutuo de las condiciones de acceso a las profesiones, produciéndose la libre circulación de trabajadores y el reconocimiento de los títulos de manera efectiva (teóricamente) en 1992, como veremos posteriormente.

Tres son los campos en los que fueron encaminadas las directrices:

### **El reconocimiento de los títulos y la preparación:**

- Reconocimiento de títulos y periodos de estudio de enseñanza superior
- Reconocimiento de los títulos de F.P. de más de tres años.
- Reconocimiento del derecho de los profesores a su trabajo en los países miembros

<sup>3</sup> El Espacio Europeo de la Educación Superior es un proceso iniciado con la Declaración de la Sorbona (1998) en donde Francia, Alemania, Italia y Reino Unido promueven la confluencia de los Sistemas de Educación Superior. Fue ampliado a 29 Países de la UE y de próxima adhesión en la declaración de Bologna (1999). En esta reunión se incide y se inicia un proceso de desarrollo armónico de un Espacio Europeo de la Educación Superior antes del 2010, estableciendo citas posteriores: Praga (2001), Salamanca (2001), Zurich (2002), Berlín (2003)... y otras que actualmente se están sucediendo, para construir el sistema de transferencia créditos ECTS, y el *Diploma Supplement*, donde se realizan las especificaciones de cada título, en términos de conocimientos y capacidades. Todo ello hace vislumbrar un acercamiento real de los Títulos Universitarios a las demandas, en términos de cualificación profesional, que se le hacen desde el mercado laboral.

### La formación inicial y continua:

- Preparar a los jóvenes para la vida adulta, buscando su inserción profesional
- Fomentar la formación continua y la convalidación de ésta con los sistemas reglados.
- Desarrollo de la enseñanza superior e intercambio de “créditos transferibles” a través de programas como ERASMUS, SCIENCE, ESPRIT, LEONARDO y otros.

### Mejora de la formación frente al intercambio tecnológico:

- Colaboración Universidad-Empresa
- Estudio de las cualificaciones
- Definición de perfiles profesionales

Posteriormente y con un salto considerable en el tiempo, se produce el primer paso de acercamiento entre la formación profesional tradicional y la “educación superior”, a través de la sentencia del 13. 2.1985 Gravier, conocida también como sentencia **Erasmus**<sup>4</sup>. En ella se define la F.P. como **“toda forma de enseñanza que cualifique para una profesión, oficio o empleo”**. Destaca por la amplitud que le da al concepto de F.P., incluyendo en ella a toda formación profesionalizadora, incluso la universitaria, y admitiendo para esta formación cualquier tipo de escenario o estructura, tanto dentro del sistema reglado de enseñanza, como en el no reglado y sin mencionar escenarios específicos para recibirla o impartirla.

... Aunque en la perspectiva del tiempo transcurrido, esta sentencia viene a anticiparse a las estructuras y al sistema de diseño que proponen hoy los acuerdos de Bolonia y posteriores, con pasos previos, entre los que merecen una especial mención los **cinco niveles de cualificación obtenidos en la Formación Profesional Específica**<sup>5</sup>. Estos cinco niveles marcan la pauta para el posterior establecimiento de mecanismos de validación y complementación de las distintas profesiones ... oficios (en la denominación tradicional)... y profesiones de alto nivel...

<sup>4</sup> Sentencia del 30-5-1989. Comisión Europea. Consejo 242/87.

<sup>5</sup> Los niveles de cualificación vigentes en Europa (Diario Oficial de las Comunidades Europeas nº 196 del 25-7-1991) son:

**NIVEL 1.-** Ejecución: realización de trabajos relativamente simples, a nivel de obrero sin conocimientos especiales. Se accede a esta cualificación a través de la escolaridad obligatoria o por una iniciación profesional adquirida en un centro de formación o en la propia empresa.

**NIVEL 2.-** Ejecución: sobre la base de conocimientos profesionales adquiridos. Corresponde a una cualificación completa para el ejercicio de una profesión, con capacidad de utilizar instrumentos y técnicas relativas a ellos. Requiere una formación profesional específica y cierta práctica laboral.

**NIVEL 3.-** Ejecución: sobre la base de conocimientos técnicos de nivel, con capacidad para organizar y autonomía en la realización del trabajo, o alta especialización. Requiere una formación profesional de nivel secundario con alto contenido de materias teórico- prácticas.

**NIVEL 4.-** Ejecución: sobre la base de la alta cualificación, comporta conocimientos y capacidades que forman parte del nivel superior. No exige en general el dominio de los fundamentos científicos de los conocimientos implicados. Permite asumir de forma autónoma responsabilidades de ejecución, organización y mando. Requiere una formación graduada de tipo general y técnico.

**NIVEL 5.-** Ejecución: sobre la base de la alta gestión e investigación. Implica total autonomía y dominio de los fundamentos del conocimiento científico. Requiere una formación de tipo superior e incluso, de postgrado.

En 1963 la decisión del Consejo del 2 de Abril<sup>6</sup> establece los principios generales para la elaboración de una política común en materia de F.P., en torno a una serie de objetivos que pretendían crear las condiciones que garantizaran a todas las personas el derecho a recibir una F.P. adecuada, incluyendo la formación integral básica, continuar aportándole formación durante la vida según necesidades y promocionar a otros niveles de cualificación.

Posteriormente en 1966, se establece una recomendación para fomentar la **Orientación Profesional**<sup>7</sup>, en donde se pide a los Estados miembro que adopten medidas para que la acción orientadora sea un referente permanente para los ciudadanos, en cuanto a proporcionarle información sobre las posibilidades de colocación y la formación necesaria.

En 1971, se elaboran orientaciones generales para la elaboración de un programa de actividades comunitarias en materia de F.P.<sup>8</sup> En él se señala como objetivo final construir una verdadera F.P. Se formulan para ello una serie de objetivos que apuntan a:

- \* Desarrollar el intercambio de informaciones y la cooperación dentro de la Comunidad .
- \* Facilitar la aproximación de los niveles de formación, a través de distintas acciones.

...De estos objetivos hay que destacar la perspectiva y la anticipación del momento en que se producen, aunque hay que señalar que muchos de ellos nunca se lograron, pero sí marcaron un hito en cuanto a lo que debe ser el camino de todos los estudios profesionales. Si se tiene en cuenta que el objetivo fundamental es lograr la inserción laboral de los alumnos en el nivel de cualificación para el que fueron formados. Asimismo apuestan por un continuum formativo, haciendo posible las entradas y salidas entre los distintos niveles educativos...

La Europa sin fronteras de 1992 reconoce, en primer lugar, la libre circulación de las personas entre los países de la Comunidad y en este sentido, se considera necesario, en lo que atañe a la educación y la formación, progresar en los cuatro elementos siguientes:

- El reconocimiento de los títulos y la preparación profesional, de tal manera que los europeos puedan ejercer su profesión en el Estado miembro de su elección. Varias directrices comunitarias ya habían permitido hasta entonces el acceso a una serie de profesiones reglamentadas con la asistencia técnica del CEDEFOP. Sin embargo, al ser éste un proceso demasiado lento, la Comisión adopta posteriormente una Directiva<sup>9</sup> que establece un sistema complementario y general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior de una duración mínima de tres años (este sistema entró en vigor en 1991). Un mecanismo análogo, aplicable a las formaciones más cortas (comprendidas las de la enseñanza secundaria), fue objeto de una propuesta de la Comisión Europea presentada en 1989<sup>10</sup>.
- El reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios de enseñanza superior, de tal manera que los estudiantes puedan continuar su formación donde lo deseen. En el marco del programa ERASMUS, la Comisión inició un sistema experimental

<sup>6</sup> Decisión du Conseil 63/266 CEE du avril 1963. JOCE 63 1388/63.

<sup>7</sup> Recomendación de la Comisión de 18 de Julio de 1966. DOCE 66 2815/66 de 24.8.66.

<sup>8</sup> Conclusions du Conseil du 26 Juillet 1971. JOCE C81 du 12.8.71.

<sup>9</sup> Directiva del Consejo 89/48/CEE de 21 de diciembre de 1988. DOCE L 19 del 24.1.89.

<sup>10</sup> Proposition de directive du Conseil 89/c263/01 présentée le 26 Juillet 1989. JOCE C 263 du 16.10.89.

de **unidades capitalizables de enseñanza transferibles** a los establecimientos de otros países miembros<sup>11</sup>.

- De igual modo, el programa COMETT posibilitó el reconocimiento académico de cursos industriales efectuados en otros países miembros como parte integrante de cierto tipo de estudios.
- El reconocimiento del derecho de los profesores a ejercer su profesión en todos los países miembros. La Comisión continuó con sus esfuerzos de sensibilización, difusión e información sobre aspectos tales como el empleo en la función pública y los sistemas nacionales de contratación, entre otros.

...Tanto desde el punto de vista del reconocimiento de los títulos, como la apuesta por unidades capitalizables (mecanismos de validación) y la movilidad de profesores y alumnos, supusieron un gran avance respecto del problema que en estos momentos estamos discutiendo, puesto que se fueron creando mecanismos e instrumentos que podemos utilizar actualmente o al menos comparar situaciones...

Los Programas de Acción Comunitaria para la Formación Profesional, especialmente el Leonardo Da Vinci (1995-1999)<sup>12</sup> y (2000-2006), contribuyó y contribuye en gran medida a que este proceso se fuese consolidando, especialmente para los niveles de F:P: tradicional, pero también aplicable a otros niveles de formación superior incluyendo también a los universitarios.

Aspectos como la colaboración y cooperación universidad-empresa, fueron ampliamente investigados y trabajados con avances importantes referidos a los mecanismos de coordinación, tutorización, evaluación y otros como por ejemplo: el desarrollo de las competencias lingüísticas, de los conocimientos y de la difusión de las innovaciones en el ámbito de la F.P.

El programa LEONARDO es hoy un referente de actualidad para comprender las medidas de mejora de la F.P. en Europa que marcaran el inicio del siglo XXI.

El público al cual se dirige el programa incluye a cualquier ciudadano esté o no empleado y fundamentalmente a instituciones públicas y privadas de F.P., así como a sus responsables (directores, administradores, profesores...) tanto de la F.P. reglada como de la F.P. no reglada.

Elaborado a partir de la experiencia adquirida a través de la aplicación de los Programas comunitarios PETRA, FORCE, EUROTECNET y COMETT, y de otras acciones y proyectos piloto llevados a cabo en el campo de la formación profesional, el presente Programa tiene como objetivo principal, garantizar la aplicación de una política de formación profesional que apoye y complemente las acciones de los Estados miembros, al tiempo que promueva la cooperación entre ellos, a fin de establecer progresivamente un espacio abierto para la formación y las cualificaciones profesionales. Establece unos objetivos, tendentes al logro de la eficacia y calidad de los sistemas de formación; métodos y materiales; innovaciones tecnológicas; **desarrollar la dimensión europea en la formación, en todos los niveles** y favorecer la movilidad intelectual de los conocimientos, sobre todo mediante la formación a distancia.

<sup>11</sup> COMMISSION 1988: *Système européen d'unités capitalisables transférables dans toute la Communauté. Présentation du programme pilote ECTS.*

<sup>12</sup> Decisión del Consejo, de 6 de Diciembre de 1994, DO L 340 de 29.12.1994.

Desde 1995 y después de una profunda reestructuración, quedaron solo tres programas. SOCRATES, LEONARDO DA VINCI y LA JUVENTUD CON EUROPA. En la segunda fase en que ahora se encuentran se buscan las acciones conjuntas de cara a conseguir planteamientos integrados, teniendo en cuenta en particular, los importantes cambios políticos que se han producido recientemente, como la Resolución del Consejo sobre la educación permanente como principio director de las políticas en materia de educación, formación y juventud.

...De estos programas hay que destacar las contribuciones que aportaron en los ámbitos del conocimiento transnacional de los distintos subsistemas formativos, la univocidad en conceptos clave (tarea, competencia, cualificación, certificación, niveles de cualificación...) y su aplicación, y otros aspectos que van desde el plano del diseño curricular de acciones formativas, hasta la creación de mecanismos de análisis del trabajo (programa EUROTECNET), definición de perfiles profesionales y el seguimiento de su evolución, como ayuda a estas acciones, y al diseño de itinerarios formativos basados en el acercamiento de la formación al trabajo...

## LA ACTUALIDAD

La antesala de la actualidad podemos situarla en torno al libro blanco de Cresson :1995 *Enseñar y Aprender Hacia la Sociedad del Conocimiento*, el tratado de Amsterdam de 1997, el Consejo Europeo de Lisboa de Marzo del 2000 y Santa Mª de Feira de Junio del mismo año, en el que la UE se fijó el objetivo estratégico de *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*<sup>13</sup>. En las Propuestas de la Comisión en materia de empleo hacen referencias explícitas a la formación como motor de los cambios, aportando los recursos humanos suficientes para llevarlos a cabo, a través de la investigación y la “excelencia” en la realización y ejecución del trabajo y de cara a la consecución del pleno empleo de calidad.

...En esta antesala el dilema principal, tal como ya indicamos, gira entorno al acercamiento de la formación al trabajo, a través del diseño de contenidos que respondan a los requerimientos de competencias y abre un debate especial en la formación universitaria. Por una parte, se sitúan las posiciones holísticas y academicistas de algunos y por otra, las dimensiones prácticas que conllevan la inserción laboral para un perfil concreto de los formandos. La conclusión de este debate debe ser el acercamiento de posiciones, teniendo en cuenta la realidad de los escenarios laborales y sus requerimientos y la profundización en los conocimientos avalados por los avances de la investigación....

En la reunión citada de Lisboa, el Consejo Europeo acordó como objetivo estratégico para 2010 que la Unión Europea debería convertirse en la *economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo*. La educación y la formación es ámbito prioritario de la estrategia de Lisboa... “La Unión Europea sólo podrá convertirse en la principal economía mundial del conocimiento si cuenta con la aportación crucial de la educación y la formación, como factores del crecimiento económico, la innovación, el empleo sostenible y la cohesión social”.

Esto va a exigir, entre otros cambios, la modernización de los sistemas educativos. El programa de trabajo detallado adoptado por el Consejo y la Comisión, conjuntamente el 14 de febrero

<sup>13</sup> Apartado 5º de las conclusiones de la Presidencia de Lisboa. COM (2001)59 y COM(2001) 501.

de 2002, hace referencia a varios elementos y niveles de educación y de formación, desde conocimientos básicos a la formación profesional y a la enseñanza superior, teniendo especialmente en cuenta el principio de la **educación permanente**. Se destaca el papel esencial que desempeñan la educación y la formación a la hora de mejorar el nivel de cualificación de los europeos. Dos foros que tratan respectivamente de la transparencia de las cualificaciones profesionales y de la calidad de la formación profesional.

Tal como ya indicamos, el 14 de febrero de 2002 el Consejo y la Comisión adoptaron un programa de trabajo para el seguimiento de objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. Se centran en tres objetivos estratégicos que se desglosan en una serie de objetivos asociados que en resumen, describimos a continuación:

**Objetivo estratégico 1:** *Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.*- Referido a: la formación de profesores y formadores. Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las TIC, facilitar equipos y programas informáticos educativos, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, se consideran aspectos clave para este cometido.

**Objetivo estratégico 2:** *Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.*- Referido a: entorno de aprendizaje abierto. Ampliar el acceso a la educación permanente, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

**Objetivo estratégico 3:** *Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.*- Referido a: reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, a desarrollar el espíritu empresarial, a potenciar el aprendizaje de idiomas extranjeros, a incrementar la movilidad y los intercambios y fortalecer la cooperación Europea.

Operativamente, el desarrollo de estos objetivos estratégicos, se centrará en conseguir en el 2010, sin utopías, lo siguiente:

- *Se llegará a la más alta calidad en cuanto a la educación y formación, y se considerará a Europa como una referencia mundial por la calidad y la pertinencia de sus sistemas de educación y de sus instituciones,*
- *Los sistemas de educación y formación europeos serán lo suficientemente compatibles como para que **los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar su diversidad.***
- *Las personas que posean títulos y conocimientos adquiridos en cualquier lugar de la UE podrá convalidarlos efectivamente en toda la Unión a efectos de sus carreras y la formación complementaria,*
- *Los ciudadanos europeos de todas las edades tendrán acceso a la educación permanente,*
- *Europa estará abierta a la cooperación, en beneficio mutuo de todas las demás regiones, y deberá ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.*

## COMO RESPONDEMOS A LOS REQUERIMIENTOS DE COMPETENCIA

Responder a los requerimientos en competencia, conlleva desde nuestra modesta opinión, mirar y seleccionar “las buenas prácticas”, todas ellas recogidas en las trayectorias que otros subsis-

temas formativos fueron realizando y como si de una “investigación en la acción” se trata fueron corrigiendo e implementando. En algunos Estados, entre ellos el nuestro, el propio sistema educativo utiliza para el diseño de los currículas de la F.P. reglada una metodología basada en la definición de las Unidades de Competencia, que puede ser muy válida en el diseño de los perfiles de las Carreras o Titulaciones Universitarias y servir como base para la formación de profesores, en su seguimiento y evolución, dando a su vez continuidad, en lo que respecta a la formación profesional superior en su conexión con los niveles siguientes (4 y 5 universitarios).

Éste es también un referente muy importante para el futuro de la convergencia y de la transferencia entre la F.P. superior y la Universidad dentro de nuestro país. Puesto que tanto los niveles de cualificación como los perfiles profesionales, están definidos conjuntamente con las unidades de validación basadas en las unidades de competencia.<sup>14</sup>

## LAS UNIDADES DE COMPETENCIA COMO BASE PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Retomando el concepto de **unidad de competencia (UC)** referenciado a pie de página y operativizándolo, nos referimos a un conjunto de actividades profesionales, obtenidas de la división de la competencia general necesaria para poseer un Título Profesional, (en este caso el de Profesor Universitario) de tal forma que tenga valor y significado en el empleo y que su formación asociada cumpla las condiciones educativas establecidas.

La unidad de competencia es la parte más pequeña de la cualificación profesional que establece el título y que puede acreditarse para la obtención de la misma.

Para determinar la unidad de competencia se parte de la competencia general de cada figura profesional (o requerimientos del perfil profesional completo) aplicando un análisis en dos dimensiones, organizativa y funcional, según los pasos siguientes:

- a) Comprender el propósito de cada figura como un todo.
- b) Realizar el análisis en el grupo de trabajo profesional, empezando por la competencia general, caminando de “arriba - abajo”, e identificando las respuestas a la pregunta *¿qué es necesario para que esto suceda?*
- c) Aplicar los criterios para determinar las UC (tener valor y significado en el empleo, vigencia actual y proyección de futuro, permitir la capitalización para otros campos o áreas).
- d) Caracterizar la UC (nombre, actividades profesionales)
- e) Identificar los contenidos profesionales asociados a la UC y comprobar las condiciones del entorno de los mismos.

Nuestra propuesta, siguiendo la aplicación de los conceptos anteriores, está referida a emplear la metodología descrita como base para la actualización permanente de los perfiles de las Titulaciones Universitarias y de sus formadores.

<sup>14</sup> Cuando fraccionamos el perfil profesional de una profesión, en partes que en sí mismas puedan ser un puesto de trabajo, o tener sentido dentro de un empleo, a los requerimientos en términos de competencia para la realización de esas tareas, se le denomina unidad de competencia UC. Este concepto nos va a servir en primer lugar, para determinar los requerimientos formativos y en segundo lugar, como referente para determinar el nivel de cualificación en donde ubicamos esa titulación.

Consistiría en el mantenimiento de una UC central, que podría responder al núcleo que hoy da cobertura formativa la denominada troncalidad, completando el perfil distintas UC correspondientes a los distintos itinerarios existentes en la actualidad e introduciendo nuevas UC y sus correspondientes créditos de formación, siguiendo el criterio de análisis de contextos específicos donde existan nuevos requerimientos profesionales, flexibilizando la elección para el alumno.

Para ello, los Departamentos deberían articular un sistema de análisis de seguimiento del perfil, de manera que los cambios en los requerimientos de éste se reflejaran de inmediato en el currículum formativo.

## LAS COMPETENCIAS DE LOS PROFESORES: LA COMPETENCIA TÉCNICA

El formador de E.U., en cualquiera de sus ámbitos debe poseer, tal como indicamos, las competencias *técnicas, pedagógicas, función tutorial e investigadora*. Pero igual que ocurre con la mayoría de los conceptos referidos a las formaciones profesionalizadoras, los cuatro son difíciles de definir por su amplia ambivalencia. El primero conlleva el concepto de *competencia* que a su vez tiene que estar avalada por su reconocimiento: la *cualificación*. Estos conceptos son propios de todo desarrollo profesional, emergen con fuerza en los países industrializados, tratando de dar respuesta a las necesidades de mano de obra que le hace el sistema productivo. Por ello cuando los circunscribimos al mundo de la formación, adquieren un valor añadido para el individuo que los posee (formador), como también en los efectos que producen en los formandos. Entendemos por competencia un “concepto polisémico” definido por muchos autores, que siempre va unido al *saber hacer* tal como vemos en las siguientes definiciones que sirven como referente para definir “**la competencia técnica**”:

La competencia es en primer lugar la brújula del individuo respecto de su situación dentro de un área profesional, su “saber hacer” y su “saber estar”, le confiere un “rol” dentro del *contexto profesional* además de situarlo en un espacio socio económico y de *modus vivendi*.

Es también un referente universal en cuanto a situar el individuo en la sociedad. Su propia construcción etimológica así la determina: Del latín “*cum y petere*”, con y anhelar. Que en sí significa poder seguir el paso, o capacidad de seguir en un área determinada, lo que supone una situación de comparación directa y situativa. Otro significado de la palabra competencia proviene del tiempo: cuando ambas características interdependían, la persona que podía seguir el paso en una cierta área, también era responsable de ella.

Si analizamos los conceptos sobre este término, que distintos autores e instituciones fueron desarrollando en los últimos tiempos, vemos que de todos ellos se van a desprender aspectos referidos al propio trabajo, a su desarrollo ergonómico y a las implicaciones psicológicas derivadas de la situación del hombre frente a las exigencias profesionales.

Así, una definición de actualidad como lo es la que realiza la Ley de F. P. y las Cualificaciones Profesionales, determina que la **Competencia profesional** es el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

Esta definición, que es hoy el referente contextual para nuestro Estado, hace alusión clara a ese requerimiento de conocimientos y capacidades, *saber hacer*, también respecto de lo situacional,

en cuanto a exigencias de un determinado *momento productivo*, además, de implicar estar en constante evolución, poder seguir el paso en cuanto a los requerimientos que nos hace una cierta área productiva.

Esta definición concuerda con la que hace Wolf Alison (1994:31) para la “competencia técnica”, dentro del sistema de certificación de las NVQ en el Reino Unido. Este la entiende como: *la descripción de algo que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Se refiere a una acción, un comportamiento o a un resultado dotados de significado real en el sector profesional pertinente.*

Podríamos enumerar un amplio abanico de definiciones que ponen más o menos énfasis en aspectos que de por sí son indisolubles de este concepto, como lo son las terminologías que resaltan los rasgos psicológicos del término, el clima en que se producen o manifiestan, las actitudes no específicas para ejecutar las tareas que se movilizan....y otros muchos aspectos.

Así, en contraste con las dos anteriores se sitúa la definición que aporta de Montmollin (1986: 35) quien la describe como *el conjunto de conocimientos, capacidades y estrategias de planificación de un individuo*, atribuyéndola estrictamente al individuo sin tener en cuenta los requerimientos profesiográficos.

Otras, como la que aportan Bunk y Grootings (1994:5-13), asocian el concepto de *competencia* al de *tarea* como unidad de trabajo y el de *cualificación* como certificación de la competencia, tratando de situarlos y contextualizarlos en su *modus operandi*, llamando la atención sobre los ámbitos diversos en que aparecen relacionados los conceptos tarea y trabajo y basándolos en el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes vinculadas a una profesión; pero ampliando el radio de acción al *entorno profesional, así como la organización del trabajo y las actividades de planificación*. Para estos autores de manera genérica, poseer competencia profesional implica disponer de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, poder resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y estar capacitado para colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo. Sergio Tobón (2004) realiza un gran aporte conceptuando las competencias e integrándolas desde el pensamiento complejo.

## LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

La Competencia Pedagógica es la relacionada directamente con la actuación como *formador*; para ello se requiere estar en posesión de múltiples *competencias* que dan lugar a un alto nivel de cualificación y que implica el dominio de varios campos del saber, incluyendo de manera inexcusable aquellos presentes en los dos factores descritos anteriormente. El segundo lugar lo ocupan, al mismo nivel de profundización, los conocimientos y competencias derivados del estudio de las Ciencias de la Educación (la Pedagogía en primer lugar, pero también la Psicología de la Educación, la Sociología de la educación, etc.). En tercer lugar, los conocimientos, prácticas y competencias acerca del *saber hacer, saber decir, saber relacionarse...* lo que algunos autores denominan **competencias de tercera dimensión**, y que son susceptibles de inclusión en distintas categorías. Peter Grootings (1994:5) las denomina:

- competencias metodológicas
- competencias sociales
- competencias de participación

Las **competencias metodológicas**: están caracterizadas por la flexibilidad en la adopción de procedimientos, solución adaptada a la situación, resolución de problemas tomando como base el pensamiento, el **control** del trabajo, la planificación-realización y el control autónomo.

Las **competencias sociales**: las basa en la forma del comportamiento, sociabilidad, capacidad de adaptación, capacidad de intervención, disposición a la cooperación, honradez, rectitud, altruismo, espíritu de equipo.

Las **competencias de participación**: las basa en la participación, formas de organización, capacidad de relación, capacidad de convicción, capacidad de responsabilidad, capacidad de decisión, capacidad de dirección. Simoné Aubrun y Roselyne Orofianna (1990:16-53) las han agrupado en cuatro:

- Competencias relacionadas con los comportamientos profesionales y sociales.
- Competencias relacionadas con las actitudes.
- Competencias relacionadas con las capacidades creativas.
- Competencias relacionadas con las actitudes existenciales y éticas.

Las competencias sobre **comportamientos profesionales y sociales** hacen referencia a las competencias concretas de un contexto social o profesional determinado. Son esencialmente las vinculadas a las funciones profesionales, competencias técnicas o de producción y las propias de una organización abierta, que incluye las de gestión como aptitud de cooperación en una situación colectiva de trabajo, capacidad de toma de decisiones e iniciativas y responsabilidad.

Las competencias relacionadas con el plano actitudinal se vinculan a distintas dimensiones, caso de la afectiva, la emocional, o la cognitiva. Todas ellas, integradas en la estructura personal, originan un repertorio conductual y una manera de ser singular.

La manifestación de las actitudes no se agota en el ejercicio de una función profesional, sino que se expande a través de una serie de acciones específicas de saber hacer relacionadas con:

- La comunicación
- La imagen de sí mismo.
- La capacidad de adaptación al cambio.

Las competencias referidas a **capacidades creativas**, fueron tradicionalmente marginadas en los modelos tayloristas de la organización del trabajo. Para ser útiles como competencias, requieren tener facilidad de improvisación, fomentando las adaptaciones a los cambios rápidos: atreverse cada vez más a la búsqueda de soluciones; buscar el saber hacer creativo a través del diseño gráfico audio-visual y aplicarlo a las funciones específicas en el contexto global del trabajo, etc.

Las competencias referentes a **actitudes existenciales y éticas** se reflejan en los valores *transversales*, adquiridos a través de la formación en un determinado contexto, que imprime una determinada forma de ser, como valores ideológicos propios, ligados a la historia de formación, significativos de carácter afectivo, ideológico institucional y político. Son propios de las actitudes existenciales y éticas la:

- Capacidad de situarse como actor social.
- Capacidad de acomodar a su propia vida las aportaciones sociales y culturales.

- Capacidad de análisis crítico para transformar situaciones vividas en construcción de proyectos personales.
- Capacidad de auto-formación, buscando lo fundamental para “poder seguir el paso” de cada momento histórico.

Como conclusión a este apartado definimos la “competencia pedagógica” referida a formadores universitarios, haciendo una síntesis de lo anteriormente expuesto sobre este concepto como aquella que permita al formador ser capaz de: *analizar la educación técnica en lo que es y en lo que se debe poner en práctica; anticiparse a la acción formativa; diseñar la estrategia adecuada; operativizarla a través de los objetivos, contenidos, métodos, materiales y secuenciación; evaluar los resultados en todas sus dimensiones; y todo ello en concordancia con las demandas sociales y en armonía con la evolución de los perfiles profesionales y los avances tecnológicos.*

Por ello, todo plan de formación de profesorado de E.U. debe tener en cuenta en todo momento los componentes descritos, partiendo de una formación inicial y de un aprendizaje a lo largo de la vida (LLL. de Life Long Learning).

## LA UNIDAD DE COMPETENCIA TUTORIAL

La función tutorial del profesor de Universidad forma parte de una unidad de competencia, adicional a sus funciones de transmisor de conocimientos y a la de investigador. Aunque en sí la figura del tutor forma parte de la historia de la educación y la formación desde el mundo griego, en la actualidad y en nuestro país, está siendo muy aludida, e incluso muy institucionalizada, en los niveles educativos primarios y secundarios, sin que ello signifique que en los contextos de la práctica esté bien ejecutada o realizada. Pero en los niveles universitarios, son pocas las Universidades, sobre todo en el sistema Público, que optaron por un seguimiento y apoyo al alumno más allá que las aportaciones académicas de cada profesor en su materia.

El concepto de tutoría y la figura de los tutores fue cogiendo arraigo en los últimos años, hasta pasar a formar parte del vocabulario básico del mundo de la enseñanza. Pese a que mantiene una fuerte equivocidad (la palabra tutor y tutoría se aplican a muchas cosas en la formación), se ha convertido en un término de uso constante por parte de profesores, padres, directivos escolares, alumnos, etc.

El profesor Zabalza, en una ponencia reciente, diferencia tres niveles de actuación del tutor en la Universidad:

Un primer nivel se refiere a la tutoría como componente de la figura y función de todo profesor. Este sentido general de lo que supone ejercer la función tutorial llega a impregnar el propio concepto de profesor. La tutoría así, ha pasado a formar parte de la idea generalizada de que enseñar no es solo explicar unos contenidos sino dirigir el proceso de formación de nuestros alumnos.

Y en ese sentido, todos los profesores somos formadores y ejercemos esa tutoría (una especie de acompañamiento y guía del proceso de formación) de nuestros alumnos. La tutoría adquiere así un contenido similar al de “función orientadora” o “función formativa” de la actuación de los profesores.

Un segundo nivel con una visión más restringida de la *tutoría* viene dada cuando ésta adquiere un perfil más burocrático y administrativo. Hablamos así de los tutores/as para referirnos a

aquellos profesores especialmente encargados de supervisar el trabajo que se desarrolla en un grupo, una clase o un estudiante individual.

Ser el tutor significa ser aquel profesor/a, que en representación de los otros profesores que atienden a ese grupo de alumnos, está especialmente encargado de atender a las necesidades y problemas que vayan surgiendo.

El tutor/a cumple, en este sentido, varias funciones:

- Representa al conjunto de los profesores frente al grupo de alumnos y a éste frente al grupo de profesores.
- Sigue más de cerca el trabajo que realiza el grupo y cada uno de los alumnos que lo forman y los asesora en aquellos aspectos en que resulte preciso (a iniciativa de los profesores, de los alumnos o del propio tutor).
- En los niveles educativos en que esto tiene sentido, es la persona que atiende a los padres de los alumnos en aquellos aspectos de la enseñanza que se refieran al trabajo formativo que se realice en el centro escolar.
- Cumple diversas funciones relacionadas con la gestión burocrática de la enseñanza (calificaciones, ausencias, sustituciones) del grupo que atiende como tutor/a.

En definitiva, en este segundo nivel, la función tutorial se independiza de la función docente y adquiere matices y competencias propias. Los tutores siguen siendo profesores, pero su trabajo como tales es diverso de aquel que deben hacer en tanto que tutores. En este sentido, la tutoría deja de ser un componente sustantivo de la función docente y pasa a ser un componente complementario y distinto de dicha función.

Y un tercer nivel diverso de configuración de la función tutorial es justamente la que se produce en la enseñanza a distancia. En estos modelos, la figura de los tutores adquiere una identidad propia y distinta a la función docente. Los tutores ya no son profesores (no precisan serlo) y ejercen tareas claramente diferenciadas con respecto a aquellos.

Algunos sistemas de educación a distancia diferencian claramente entre la figura del profesor y la figura de los tutores, atribuyéndoles a cada uno de ellos un status diferente y tareas formativas también diferentes.

Los tres niveles referenciados de las tres figuras profesionales, con sus respectivas funciones, incluso el de tutor a distancia, están hoy perfectamente justificadas como una necesidad, dada la complejidad de nuestra Universidad. Complejidad de la que describiremos en los párrafos siguientes algunos aspectos que justifican el crear institucionalmente, una nueva figura para responder y aportar soluciones a algunas de estas necesidades. Denominaremos a esta figura: Tutor Personalizado, quien debe de responder a los requerimientos e inquietudes del alumno creados por:

1º) A nivel de organización del currículum, la aparición de los nuevos planes de estudio, ha puesto de manifiesto la necesidad de establecer algunas políticas de seguimiento de la actividad académica de los estudiantes en las distintas titulaciones. Aspectos como la organización de este currículum en créditos crea ciertos problemas que para su resolución, el alumno tiene que disponer de informaciones en el momento de acogida por parte de la Institución y que lo ubiquen ante el desarrollo formativo que va a emprender. La configuración de los créditos de libre elección por parte de los/as estudiantes no ha sido, en general, un verdadero esquema de formación complementaria;

puesto que a las dificultades en regularizar una oferta suficientemente amplia y compatible con la disponibilidad horaria del alumno, debe añadirse el efecto de escasa movilidad en los/as estudiantes. Esto hace que, desde los primeros cursos el alumno deba tener información muy personalizada que le permita establecer su propio itinerario y el reparto de créditos en su carga formativa para no sentirse desbordado por las circunstancias.

2º) A nivel de prestar apoyo a alumnos/as en planes de acciones específicas, con grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este punto, debemos recordar las acciones docentes dirigidas a los/as estudiantes, afectados por disminuciones físicas, sensoriales o de otro tipo que justifican el logro de un sistema de atención a la diversidad.

3º) A nivel de lo que se refiere al periodo de prácticas o al *prácticum*, que muchas de las carreras han introducido en sus respectivos Planes de Estudios, este último aspecto introduce además nuevas figuras de tutores: los de la Universidad, como parte de su función académica, que son encargados de planificar y supervisar ese periodo de prácticas y los tutores/as de prácticas en los centros de trabajo, que son trabajadores de esa empresa o institución que reciben y atienden a los alumnos (se supone que los forman) durante el periodo de prácticas. Este tipo de tutores tiene su propia problemática y conlleva condiciones propias en lo que se refiere a selección, formación, condiciones de actuación, etc.

En el Espacio Europeo de la Educación Superior esta unidad de competencia será la clave para la ejecución de los ECTS, y en gran medida del buen hacer en este cometido dependerán las ganancias formativas del alumno.

## LA UNIDAD DE COMPETENCIA COMO INVESTIGADOR

Debemos dar el trato de formador a un profesional que responda a la ambivalencia: por una parte ha de ser educador y por otra, debe pertenecer al mundo de la investigación, lo que implica ser especialista en algunas de las ramas o especialidades profesionales. Esto, en el mejor de los casos, supone una doble profesionalización, acorde con las expectativas en él depositadas. Estas características especiales del formador al que nos estamos refiriendo, según los autores citados subrayan al respecto la importancia del contacto con adultos profesionalizados. Aunque a investigar se aprende investigando, esto ocurre después de un largo proceso formativo y de inmersión en la práctica, que aporta experiencia laboral y docente, los cuales, por diversas razones, se encuentran en tareas de formación permanente, darían cumplimiento a esa doble competencia citada, pero perduraría el problema de la compatibilidad, horas de formador- horas de trabajador-investigador y demás consecuencias organizativas e institucionales que esta combinación entraña.

El formador de E.U. debe ser el orientador, el guía, el facilitador, el consejero, el animador de todos cuantos recursos están a su alcance y conocimiento, con el fin de que la persona adulta, de forma individualizada o trabajando en grupo, sea capaz de aumentar y perfeccionar sus intereses y, de esta forma, poder desarrollarse individual, social y políticamente.

## CONCLUSIONES

En definitiva, consideramos que los profesores Universitarios, sin renunciar a proporcionar a sus titulados una educación amplia y profunda como personas y como especialistas en un ámbito de

conocimiento, han de perseguir al mismo tiempo, su aproximación a la sociedad procurando formar profesionales útiles para la misma. En consecuencia, para la elaboración de los nuevos planes de estudios ha de partirse de una definición clara de los perfiles profesiones para los que ha de habilitar el título del que se trate y de las correspondientes competencias, tanto transversales como específicas, que habrán de adquirir los correspondientes titulados.

Para ello se deben aprovechar, además de los propios instrumentos que se van creando a través de los proyectos, trabajos y debates en marcha, los instrumentos ya existentes, fruto de múltiples trabajos de investigación y modelos de buenas prácticas.

Al mismo tiempo, la Educación Superior ha de insertarse como un elemento más en el continuo de aprendizaje a lo largo de la vida, manteniendo una relación armónica con los otros niveles educativos y con el mundo laboral, de tal forma que las vías de incorporación o reincorporación a las situaciones de aprendizaje formal, sean lo más flexibles posibles y permitan la acumulación de aprendizajes formales, no-formales e incluso informales.

Estos y otros, son los retos de los profesionales de la formación universitaria como formadores de discentes de las más altas competencias y cualificación profesional. Para su logro existen *instrumentos de diseño* contruidos para conseguir la armonía de los tres principales referentes que utilizamos como hilo conductor en este artículo: el análisis del trabajo y la definición de tareas, la reconversión de los requerimientos de estas tareas en capacidades y el paso de estas a contenidos. Desde esta perspectiva, este es sin duda el camino para el diseño curricular por competencias y el reto para los profesores de no perder la oportunidad de un cambio estructural profundo en la Universidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUBRUN, S. y ORIOFAMMA, R. (1990):** *Les Competences de 3<sup>a</sup> dimension*. París: Overture Professionnelle. Conservatorio Arts et Metiers.
- BUNK, G. P.; GROOTINS, P. (1994):** La transmisión de las competencias y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista de Formación Profesional*, nº 1.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (2005).** El papel del pedagogo y del formador en la empresa: la formación inicial y permanente. En *Herramientas*, 30.
- GAN, F. y otros (1995):** *Manual de técnicas e instrumentos de formación en la empresa*. Barcelona: Apóstrofe.
- GELPI, E. (1996):** Función del sindicalismo en la formación continua. En J. Gairín y otros (Eds.). *Formación para el empleo*. Barcelona: Grupo CIFO de la Universidad Autónoma.
- GELPI, E. (2001):** *Conscience terrienne, Recherche et formation*. París: L'Harmattan.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAR, R. (2003)** *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- GROOTINGS, P. (1994):** De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla? *Revista de Formación Profesional*, 1, Berlín, CEDEFOP.
- BUNK, G. P.; GROOTINS, P (1994):** La transmisión de las competencias y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista de Formación Profesional*, nº 1.
- HASAN, A. (1994):** La evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación, *CEDEFOP Formación Profesional. nº 2. p. 14.*
- JEAN FAVRI (1993)** *Formation à L'Évolution des Emplois*. París: Eyrolles.

- LE BOTERF, G. (1991):** *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Deusto.
- MONTMOLLIN, M. (1986).** *L'ergonomie*. París: Lecubertè.
- NUEVO PROGRAMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL (1998-2002).** Consejo General de la Formación Profesional
- PROYECTO LEONARDO:** Rial Sánchez, Zabalza Beraza y otros (1995-1998) *The Formation in the Interprise Diagnosis of Formation Necessities Profesional Profile and Strategic Formation Plan* .
- PROYECTO PETRA:** Rial Sánchez, Zabalza Beraza, Jean-Marie Barbier y otros (1991-1993) *Los aspectos Cualitativos de la Alternancia* .
- RIAL SÁNCHEZ, A (1999-2000).** *Evaluación de la Formación en los Centros de Trabajo en la Formación Profesional Específica de la Comunidad Gallega*. Xunta de Galicia.
- RIAL SÁNCHEZ, A, (1997).** *La Formación Profesional. Introducción Histórica, Diseño de Curriculum y Evaluación*. Tórculo, Santiago de Compostela.
- RIAL SÁNCHEZ, A.; VALCÁRCEL, M: (coord.) (2000).** *Actas I Encontro Internacional Galicia e Norte de Portugal de Formación Para o Traballo “O Reto da Coverxencia dos Sistemas Formativos e a Millora da Calidade da Formación”*. Santiago: Tórculo.
- RIESGO, L. (1983).** *La formación en la empresa*. Madrid: Paraninfo.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J (2000).** Perfil Docente y Modelos de Formación. En SATURNINO DE LA TORRE, *Actas “I Congreso Nacional de Estilos de Formación*, Madrid: UNED.
- TOBÓN, S. (2004).** *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2002).** *Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Consejo Social de la Universidad.
- WOBBE, W. (1991):** Sistemas antropocéntricos de producción: La fabricación avanzada se basa en personas cualificadas. *CEDEFOP. Formación Profesional. n° 2. p. 6*.
- WOLF, A. (1994):** La medición de la competencia: la experiencia del Reino Unido. *Revista de Formación Profesional*, 1, pp. 33, Berlín, CEDEFOP.
- ZABALZA BERAZA, M. A.; RIAL SÁNCHEZ, A. y otros (1988-1992).** *La Evaluación del Programa de Prácticas en Alternancia en la Comunidad Autónoma Gallega*. Tórculo: Santiago de Compostela.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2002).** *La Enseñanza Universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.