

Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias

CONCEPCIÓN YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE
Universidad de Deusto

Resumen

Planificar y utilizar de manera efectiva distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza es una de las competencias docentes más importantes para afrontar el reto de la convergencia europea que tiene planteada la universidad en la presente etapa de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En este artículo se presenta una reflexión sobre la importancia de la planificación docente para el desarrollo de competencias en la formación universitaria, las características y componentes, así como los elementos diferenciales en el sistema de convergencia europea.

La incorporación del conocimiento actual sobre el proceso de aprendizaje, el uso de criterios válidos para seleccionar estrategias adecuadas para lograr diferentes resultados de aprendizaje y un fuerte impulso a la tutoría académica son algunas de las características más relevantes, junto a las implicaciones que el sistema ECTS tiene en la planificación y gestión del tiempo de aprendizaje y enseñanza.

La función docente se ve intensamente afectada por estos cambios y necesita reforzar una nueva caracterización profesional.

Palabras clave:

planificación docente, aprendizaje universitario, competencias, formación, ECTS, tutoría académica, función docente.

Abstract:

Planning and using in an effective way various strategies to design and develop teaching activities with success is one of the most important teaching competences to face the challenge of European convergence that the university has set as goal in the present stage of the creation of the European Higher Education Area. This paper is meant as a reflection about the importance of planning for the development of competences in university education, characteristics and components, as well as the differential elements in the European convergence system.

The incorporation of the present knowledge about the learning process, the use of valid criteria for the selection of adequate strategies in order to achieve different learning results as well as a strong impulse to be given to the academic tutorial are some of the most relevant features, together with the implications that the ECTS system has in the planning and management of the learning and teaching time.

The teaching function is deeply affected by these changes and needs to strengthen a new professional characterisation.

Key words:

teaching plan, university learning, competences, ECTS, education, academic tutorial, teaching function.

Résumé:

Planifier et utiliser d'une manière effective différentes stratégies pour développer avec succès des programmes d'enseignement est une des compétences les plus importantes pour affronter le défi de la convergence européenne, but de l'université dans la présente phase de la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Dans cet article on présente une réflexion sur l'importance de la planification dans l'enseignement pour le développement de compétences dans la formation universitaire, les caractéristiques et composantes, ainsi que les éléments différentiels dans le système de convergence européenne.

L'incorporation de la connaissance actuelle au processus d'apprentissage, l'usage de critères valides pour sélectionner des stratégies appropriées pour achever différents résultats dans l'apprentissage ainsi qu'une forte impulsion au tutorat académique sont quelques unes des caractéristiques les plus pertinentes avec les implications que le système ECTS a pour la planification et gestion du temps de l'apprentissage et l'enseignement.

La fonction de l'enseignant se voit intensément affectée par ces changements et a besoin de renforcer une nouvelle caractérisation professionnelle.

Mots-clés:

planification de l'enseignement, apprentissage, compétences, ECTS, formation, tutorat académique, fonction de l'enseignant.

Fecha de recepción: 31-10-06

Fecha de aceptación: 20-11-06

1. Contexto

La capacidad para planificar y el uso efectivo de distintas estrategias para diseñar y desarrollar con éxito la enseñanza es una de las competencias docentes destacada por autores e instituciones, estudiosos e interesados en esta temática (Zabalza, 2003, IPM, 2005). Esta realidad da cuenta de la importancia asignada a la planificación de la enseñanza. Las características de la educación universitaria y del contexto en el que ésta se está desarrollando en la actualidad reclaman una mayor profundización en el tema. "La calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor *"sabe"* como de lo que *"planifica"* como objetivos de la materia en función de las necesidades y posibilidades de sus alumnos y lo que *"hace"* para ofrecer a todos los estudiantes oportunidades para el aprendizaje" (de Miguel, 2003:19).

Por otro lado, se constata poco interés en el profesorado por la metodología docente, una asignación de gran importancia a la experiencia subjetiva y una marcada dicotomía entre docencia, investigación y gestión (Imbernón, 1999), características éstas que dificultan el desa-

rollo de una planificación docente sistemática, en la medida en que la metodología es un elemento fundamental de la misma; la objetivación de procesos y resultados es una de las finalidades fundamentales de la planificación; y la integración de docencia, investigación y gestión una meta deseable tanto para el desarrollo profesional del profesorado como para la mejora de la organización universitaria.

Zabalza (2003) plantea tres modelos de aproximación a la docencia y al conocimiento sobre la enseñanza. “Una *aproximación empírica y artesanal* en la cual el conocimiento se fundamenta en el propio trabajo docente acompañado de una reflexión más o menos sistemática sobre el mismo; una *aproximación profesional* que incorpora un conocimiento sistemático y fundamentado, y que requiere de preparación y recursos metodológicos específicos; y por último, una *aproximación técnica especializada* propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza cuyo conocimiento permite identificar y describir los factores y condiciones implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (...) La segunda puede ser llevada a cabo por los propios profesores. Para el análisis de la enseñanza no nos podemos basar en un conocimiento personal y opinante (...) en el que cualquier tipo de opinión vale” (Zabalza, 2003:70). El *conocimiento técnico profesional* proporciona argumentos científicamente fundamentados para la *aproximación profesional*, en la que se puede situar la planificación docente.

La perspectiva predominante, aunque frecuentemente implícita, en la enseñanza universitaria ha sido la formación de investigadores en las diferentes áreas de conocimiento, dicho en términos usuales en el ámbito de la creación del EEES el perfil (profesional) vigente durante más de dos siglos ha sido el del investigador. Es interesante recordar que este enfoque fue producto de un cambio introducido por Humboldt en Berlín en el siglo XIX, como respuesta al reto del desarrollo de las ciencias, que algunos años antes había sido condenado desde la propia institución universitaria. En la actualidad, la misión de la universidad es “formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo” (Morin, 1998:27). La incorporación de otros perfiles y objetivos formativos, así como la generalización de acceso de la población, con una expectativa de profesionalización o de desarrollo personal en algunos casos, ha supuesto todavía escasos cambios en el modelo de enseñanza.

2. Por qué planificar la docencia en la universidad

Planificar es “convertir una idea o propósito en un proyecto de acción” (Zabalza, 2003:73). En nuestro caso, hacer un plan o proyecto docente para lograr o al menos aumentar la probabilidad de que nuestros alumnos adquieran las competencias previstas en un proyecto formativo.

Ninguna acción profesional actual se sostiene en el contraste con las normas de calidad si carece de una planificación minuciosa que expresa la intencionalidad pretendida con la misma, qué estrategias se van a seguir para lograr las metas planteadas, con qué recursos se va hacer este recorrido y cómo se llevará a cabo la evaluación que permita controlar y regular el proceso y verificar el logro de los resultados.

Centrándonos en la enseñanza universitaria, encontramos que entre los criterios y directrices para garantizar la calidad en el EEES, se insiste en que los programas estén bien diseñados, que se mantenga una atención meticulosa al diseño y contenidos del plan de estudios y del programa con revisiones periódicas de los mismos (ENQA, 2005). Asimismo Zabalza indica como *primero* de los *diez factores de la calidad de la docencia universitaria*, “el diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo” (Zabalza, 2003:183). La concepción de la docencia como una intervención destinada a favorecer el aprendizaje universitario con eficacia y calidad trae a primer plano la importancia de diseñar un modo adecuado para lograrlo.

En el perfil investigador mencionado anteriormente, la planificación de la docencia ha tenido como referente, y a la vez como contenido fundamental, el conocimiento propio de las áreas que dan cobertura a las diferentes asignaturas. El contenido es la base y el objeto de la planificación y de los correspondientes programas.

Una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, como la que se nos propone en el actual sistema, necesita que la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido. La naturaleza compleja y ambiciosa del aprendizaje que se espera que logren los estudiantes, la extensión y complejidad de los contenidos que deben conocer y el contexto amplio y rico en diversidad en el que se quiere lograr estos objetivos, justifican la importancia de la planificación en este sistema.

Por último, se debe mencionar que la planificación docente es una tarea de equipo. Desarrollar un proyecto formativo integrado y complejo, como es un plan de estudios universitario, que aspire a proporcionar una formación integral y la adquisición de un conjunto sólido de competencias que configuren un perfil de referencia, solo puede alcanzarse con la articulación y coordinación de todo el profesorado implicado. Además, compartimos la idea de que “la organización de un currículum abierto a las demandas de la sociedad actual requiere la cooperación de varias especialidades académicas. El «blindaje» de los planes de estudio hiperespecializados constituye un error estratégico, aparte de una irresponsabilidad” (Quintanilla, 1998:93).

3. Principios para planificar el desarrollo de competencias

Se puede definir competencia como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado.

Proporcionar la formación necesaria para adquirir determinadas competencias significa diseñar situaciones de aprendizaje que promuevan la adquisición de habilidades, el desarrollo de actitudes y el aprendizaje de los conocimientos que componen el conjunto de las competencias de referencia; el conocimiento necesario para identificar los conocimientos, habilidades y actitudes que se necesitan para abordar diferentes situaciones (solucionar un problema, resolver una tarea, realizar un servicio); y la habilidad para movilizar lo necesario en cada caso y para aplicarlo con efectividad y eficacia (Yániz y Villardón, 2006). La atención a algunos principios favorece la planificación para el desarrollo de competencias.

Lasnier (2000) propone los siguientes:

- *Globalidad* o análisis de los elementos a partir de una situación global. Uno de los problemas más comunes que puede encontrarse en la planificación para el desarrollo de competencias es la tendencia a una excesiva fragmentación del aprendizaje, alimentando la creencia de que la adquisición final será el resultado de la suma de adquisiciones parciales más simples. Lo que en la programación de contenidos constituyen los temas o una distin-

ción de tipologías de contenidos, puede convertirse en el caso de las competencias en una separación estanca de componentes, habilidades, actitudes y conocimientos u otros. “Nuestra formación escolar, y universitaria, nos enseña a separar (los objetos de su entorno, las disciplinas unas de otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar «lo que se ha homogeneizado conjuntamente», es decir, según el sentido original del término: lo complejo” (Morin, 1998:21). Es necesario trabajar con tareas que permiten abordar la globalidad, como por ejemplo problemas que den una visión de conjunto a la situación de aprendizaje y favorezcan la adquisición de las competencias en su globalidad.

- *Construcción activa* de significados a partir de los conocimientos previos, con los que se vinculan los nuevos en una organización integradora que produce la permanencia de estas adquisiciones. En coherencia con este principio el estudiante debe utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y de gestión. “El principio de construcción favorece el desarrollo de la autonomía” (Lasnier, 2000:162).
- *Alternancia* de lo global a lo específico para volver a lo global, de la competencia a sus componentes para volver a la competencia, y de tareas integradoras a actividades específicas para volver a las tareas integradoras. En palabras de Lasnier, “la globalidad es importante pero no suficiente para realizar un aprendizaje en profundidad” (p. 163). A la hora de planificar será necesario tomar en consideración numerosos aprendizajes específicos, de componentes competenciales que requieren un tratamiento específico. Sin embargo, este principio reclama no olvidar la importancia de partir de contextos reales a los que volver a aplicar las adquisiciones parciales; tener como meta la adquisición de competencias complejas que requieren desarrollar habilidades y aprender conocimientos concretos con los que resolver situaciones complicadas que ponen a prueba las competencias; finalmente, partir de situaciones problemáticas, de casos o de proyectos para cuya elaboración y desarrollo es necesario realizar numerosas actividades parciales de manera que se logre resolver el problema, tomar decisiones y contrastar su validez en la práctica o aplicar el proyecto para verificar la viabilidad y utilidad real del mismo.

- *Aplicación*, porque la competencia es un “saber hacer” y para adquirirla la acción debe estar presente en el proceso de aprendizaje. La aplicación de este principio incluye la necesidad de que los estudiantes aprendan qué pueden hacer con los conocimientos declarativos o conceptuales. La compartimentalización excesiva ha producido inintencionadamente algunas dificultades para que los estudiantes hagan estas inferencias.
- *Distinción entre contenidos y procesos*. Recuerda Lasnier que una competencia no puede activarse en el vacío, pero la exigencia de profundizar en el contenido y el esfuerzo que conlleva puede provocar que se pierdan de vista los procesos de adquisición de las competencias.
- *Significatividad* que se alcanza partiendo de situaciones reales y próximas. Trabajar con situaciones significativas para los estudiantes y para el desarrollo del perfil planteado en cada titulación, es un elemento motivador.
- *Coherencia* entre las actividades de enseñanza, las de aprendizaje y las de evaluación con la competencia.
- *Integración*, para cuyo logro se han ofrecido algunas ideas en el principio de alternancia. La adquisición y uso de estrategias metacognitivas y el hábito de un aprendizaje reflexivo será el modo más eficaz de respetar este principio, porque “la inteligencia que sólo sabe separar lo complejo del mundo en fragmentos disyuntivos, fracciona los problemas, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia a la vez miope, daltónica, tuerta; acaba la mayoría de las veces por ser ciega” (Morin, 1998:22).
- *Iteración*, puesto que “el aprendizaje no se logra integralmente en un momento preciso” (Lasnier, 2000:172). Algunas decisiones sobre las estrategias para planificar y desarrollar las competencias en una titulación deben tener muy en cuenta este principio. Acciones puntuales como talleres o actividades llevadas a cabo ocasionalmente en alguna asignatura, difícilmente tendrán efectividad si no van insertas en un plan global y secuenciado de actuación.
- *Transferencia* de tareas, de conocimientos y de capacidades. La transferencia es esencial en la adquisición de competencias y está integrada en la propia definición. Es necesario utilizar estrategias que la favorezcan y tener en cuenta que una competencia no es generalizable a todas las situaciones.

4. Componentes y pasos de la planificación

El proceso de planificación consiste en tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos. Se puede sintetizar el procedimiento en los siguientes pasos:

- 1) Determinar los resultados que se espera o desea conseguir, coherentes con las necesidades que se deben satisfacer o con el servicio que se quiere dar, y formularlos de un modo operativo.
- 2) Identificar los medios y recursos que se podrían utilizar para lograrlo.
- 3) Diseñar las estrategias adecuadas, coherentes y consistentes con los resultados pretendidos y los recursos disponibles.
- 4) Explicitar la secuencia temporal en la que se llevará a cabo el plan.
- 5) Determinar cómo se controlarán y regularán los procesos previstos y valorar el logro de los resultados, tomando, en consecuencia, las decisiones pertinentes.

Debe pensarse en un nivel de planificación táctica, propia de cada titulación y en un nivel de planificación operativa o programación, que facilite la puesta en práctica directa con los estudiantes. Si la meta general de la formación universitaria actual es la adquisición de determinadas competencias, la planificación tendrá como referencia la adquisición de las mismas. El elemento fundamental de la planificación será el perfil formativo que se haya definido y las competencias que lo constituyan.

La elaboración de proyectos de formación exige una planificación compleja que incluye explicitar objetivos a partir de las competencias que se pretende desarrollar en cada perfil, organizar unidades (módulos, asignaturas o actuaciones interdisciplinares) que permitan lograrlos de la manera más eficaz posible, seleccionar metodologías que respondan al conjunto de objetivos y que tengan en cuenta los recursos disponibles o viables de manera razonable, seleccionar contenidos en coherencia con los elementos anteriores; y preparar un plan de evaluación de los procesos y de los resultados que garantice, a través del diseño y de los procedimientos, el rigor y la validez.

Cada titulación puede llevar a cabo las siguientes tareas que facilitarán la elaboración del diseño curricular: seleccionar las competencias a desarrollar; analizar cada competencia e identificar los componentes,

habilidades, actitudes y conocimientos, seleccionando los que deban ser trabajados en cada módulo; identificar las asignaturas y otras intervenciones expresamente diseñadas para tal finalidad; formular resultados de aprendizaje que permitan identificar la concreción de las competencias que se les propone desarrollar a los alumnos; planificar el desarrollo de los objetivos eligiendo estrategias de aprendizaje y enseñanza, y diseñando el sistema de evaluación; distribuir el tiempo de trabajo de los estudiantes, según el número de ECTS y horas correspondientes, entre los diferentes módulos, para lo que es fundamental valorar la importancia relativa dentro del proyecto, de las competencias que se están trabajando en cada periodo para que esta distribución sea coherente con el mismo.

Es una actuación en equipo tanto por la magnitud como por las características y exigencias de la tarea. Incluye partes de trabajo común entre distintos profesores y la coordinación de programas y actuaciones individuales. (Yániz y Villardón, 2006).

5. Proyecto Docente, Guía de Aprendizaje y Programa

El Proyecto, la Guía y el Programa son tres documentos muy relacionados pero con finalidades y destinatarios diferentes. Cada profesor puede programar las asignaturas como el Proyecto Docente a llevar a cabo en un contexto específico. La programación en equipo facilita la tarea y dota de mayor coherencia a los proyectos parciales que componen el Proyecto Formativo General (Yániz y Villardón, 2006).

El Proyecto Docente es un referente fundamental, pero, al mismo tiempo, con la elaboración de cada programa en coordinación con el resto, se está contribuyendo a dar coherencia a las titulaciones; es, por tanto, un modo primordial de construir el proyecto formativo que se comparte.

Para elaborar un plan viable y efectivo es necesario tener en cuenta el lugar que la asignatura o el módulo al que se refiera el programa tiene en la titulación; el número de ECTS y por tanto el tiempo disponible para el aprendizaje; la organización temporal acordada en cada centro y el calendario que resulta de la misma; el espacio y los recursos disponibles, especialmente la tecnología; y el número de estudiantes en cada

grupo. Estos condicionantes, entre otros, afectan a las decisiones de la programación y a las tareas propias de la misma: formular resultados de aprendizaje que concreten las competencias o componentes de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) a adquirir; diseñar la metodología, con estrategias y actividades válidas para alcanzar los resultados pretendidos; seleccionar los contenidos adecuados teniendo como referencia fundamental las competencias a adquirir y la función que el programa tiene en el plan de estudios; prever los recursos de apoyo aprovechando el enorme potencial que la tecnología asequible ofrece; hacer el plan de evaluación; y elaborar un calendario en el que se recojan tanto las tareas del alumnado como las propias.

Las características de este plan demandan un cambio de enfoque en algunos elementos del mismo, aparentemente menores, pero realmente de gran trascendencia a la hora de ponerlos en práctica. Comentamos brevemente algunas de ellas: en primer lugar, la consideración preeminente de las competencias que deben ser desarrolladas y el contraste del contenido disciplinar con las mismas. El trabajo a partir de perfiles, la mayor profesionalización de la formación universitaria y en general la incidencia de ésta en mejorar la capacidad de afrontar problemas, desplaza la centralidad del contenido como referente del programa al aprendizaje. En segundo lugar, la necesidad de extremar la concreción de los objetivos deseables, necesaria para identificar los resultados de aprendizaje previstos. En tercer lugar, la centralidad que las estrategias de aprendizaje adquieren en el programa, planteándose como un elemento fundamental del mismo, tanto por las repercusiones para el trabajo del alumnado como por el nuevo enfoque que éstas dan a la función docente. La clave de lograr el desarrollo competencial previsto está en utilizar estrategias adecuadas para ello, lo cual implica un conocimiento suficiente en el profesorado de diferentes técnicas y actividades de aprendizaje y de los criterios que pueden seguirse para hacer un uso estratégico de las mismas. En cuarto lugar, la importancia de prever y gestionar eficazmente el tiempo dedicado a la docencia y de ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje ajustadas a los ECTS asignados en cada caso. La problemática que se evidencia más común y frecuentemente, en el profesorado que se encuentra en fase de transformar los programas actuales al sistema ECTS, está relacionada con la posible dificultad de calcular el tiempo necesario para realizar cada tarea, para cuya superación es necesario partir de la experiencia previa en actividades similares.

Sin embargo, lo que supone un cambio más profundo en el modelo de aprendizaje y en el estilo de docencia es la regulación de la propia tarea, dedicando el tiempo previsto a cada actividad y modificando ésta según el tiempo real disponible. Se trata de sustituir la pregunta sobre cuánto tiempo se necesita para desarrollar un tema, por múltiples preguntas como qué seleccionar y cómo trabajarlo en el tiempo disponible para ello, qué priorizar según esta disponibilidad, cómo organizar las horas de tutoría para lograr los resultados previstos, etc. Para dar respuestas operativas es necesario establecer una previsión de tiempo destinado específicamente a la docencia, eficazmente integrado con el dedicado a tareas de investigación u otras.

A partir del Proyecto Docente se elabora la Guía de Aprendizaje. Aunque Proyecto Docente y Guía de Aprendizaje tienen la misma base y comparten una parte importante del contenido, son documentos diferentes por su finalidad y función. El Proyecto es un documento para el profesor y los equipos que comparten un proyecto en una titulación. La Guía es un documento informativo para el alumnado que cursa una titulación sobre todos los elementos del proceso que se le propone. Muestra los compromisos que se establecen con él y las exigencias que se le hacen para llevar a cabo un aprendizaje exitoso. En consecuencia, para elaborar la Guía de Aprendizaje conviene seleccionar los elementos del proyecto que se ajustan a esta función, que son relevantes y significativos para los estudiantes, y expresarlos en términos que también lo sean: competencias y resultados de aprendizaje, actividades detalladamente explicadas, contenidos y sistema de evaluación; guiones y consignas para los distintos trabajos y actividades que deben realizar a lo largo del curso, tiempo previsto para las tareas y calendario. Con su lectura debe quedar claro qué resultados se plantea lograr en cada programa, qué medios se propone para ello, en qué consiste cada tarea y cómo se tiene que realizar, cuánto tiempo y esfuerzo se ha previsto dedicar a las diferentes actividades, que evidencias de haber logrado los resultados se van a tener que mostrar, cómo y cuándo; y en su caso, la existencia de requisitos previos y de condiciones especiales.

Un resumen de esta Guía constituye el programa público en el que se informa a futuros y potenciales alumnos y a terceros interesados sobre la oferta formativa de la titulación, haciendo visible en este caso el conjunto de los programas y facilitando la comparación necesaria para la movilidad de estudiantes y del personal. La adaptación del contenido y del

estilo a los destinatarios de cada documento es fundamental para lograr los objetivos de cada uno y un medio potente para modelar algunos de los cambios necesarios para el nuevo sistema propuesto.

6. Lo diferencial en el proceso de convergencia europea

Algunas de las orientaciones para apoyar y facilitar el proceso de convergencia y la adaptación del sistema ECTS tienen una influencia especial en la planificación.

1) Formación centrada en el aprendizaje.

En la medida en que los estudiantes universitarios se aproximan a la edad adulta, el aprendizaje en esta etapa tiene características que incorporadas como referentes o criterios a la planificación, favorecerán la eficacia del aprendizaje (Knowles *et al.*, 2001).

- La necesidad de saber por qué aprenden algo antes de aprenderlo, implica ofrecer razones del valor del aprendizaje. Partir de experiencias reales o simuladas, utilizar evaluación inicial para ajustar necesidades, expectativas e intereses, y vincular a los estudiantes en algunas decisiones sobre el plan de trabajo, son algunas estrategias que satisfacen la necesidad mencionada.
- La necesidad de ser considerados y tratados como personas capaces de dirigir su proceso de aprendizaje. Si el clima universitario mantiene una situación que evoca la experiencia escolar, se fomenta una posición de dependencia y los alumnos pasivamente esperan que les enseñen. Para satisfacer la necesidad mencionada, máxime cuando se pretenda desarrollar la competencia para aprender (Villardón *et al.*, 2006) y la autonomía personal, se trata de crear experiencias de aprendizaje que ayuden al alumnado a transitar de aprendices dependientes a autodirigidos, con capacidad para autogestionar su aprendizaje.
- El papel de las experiencias previas de los alumnos. Vincular el aprendizaje a estas experiencias es un modo de fortalecerlo y de darle mayor sentido. Al mismo tiempo, la experiencia genera modelos mentales que pueden interferir en el crecimiento de una actitud científica y de un planteamiento innovador en el aprendizaje.

La incorporación de modalidades de aprendizaje *experiencial* y reflexivo favorecen un aprovechamiento de las fortalezas que la experiencia tiene y una minimización de las interferencias que puede generar. La experiencia proporciona posibilidades de acrecentar los esquemas de conocimiento, ajustarlos o reestructurarlos. También crea modelos mentales, estructuras cognitivas que los aprendices deben identificar, ponerlos a prueba y aprender a cambiarlos si es necesario.

- Disposición para aprender lo que necesitan saber para lograr las propias metas de aprendizaje.
- Orientación del aprendizaje, centrada más en tareas y problemas para resolver que en temas. Percibir que el aprendizaje ayudará a tratar y resolver esos problemas, aumenta la motivación para aprender.

En la elaboración del Proyecto Docente y de la Guía de Aprendizaje, el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb aporta un esquema que facilita seleccionar elementos coherentes con la adquisición de competencias y mantener la atención en el aprendizaje. Este ciclo se organiza en cuatro fases:

- 1ª Parte de la experiencia contextualizada. El aprendizaje se origina en un contexto, personal, social o académico, y a partir de concepciones previas, ideas y experiencias. Es decir, se va construyendo conocimiento con y sobre lo aprendido. Es importante situar los aprendizajes en el contexto del aprendiz, para que adquieran significatividad y se muestre interesado. El planteamiento del contexto experiencial permite situar a cada persona ante el asunto a desarrollar. Algunas de las posibles estrategias y actividades que se pueden proponer para el planteamiento de este contexto son: preguntas, mapas conceptuales, lecturas, debates, análisis de la realidad y de textos o evaluación inicial.
- 2ª Reflexionar sobre el estímulo inicial permite acercarse a la realidad para poder comprenderla, ordenarla y sistematizarla. Una observación con todos los sentidos lleva a la reflexión profunda sobre diferentes aspectos de la experiencia a la que debe seguir el planteamiento de preguntas, y a la búsqueda de respuestas. De esta forma, lo aprendido tiene sentido para la persona que está aprendiendo, ya que le permite aumentar su conocimiento de la realidad. La ob-

servación reflexiva se promueve favoreciendo el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas a través, por ejemplo, de un guión de preguntas que orienten la reflexión, de la formulación de problemas, del análisis de la realidad o de la observación guiada.

- 3ª Profundizar en el conocimiento comprendido de las posiciones teóricas, que permite responder a las preguntas suscitadas a partir de la observación y reflexión sobre la realidad, lleva a adquirir conocimientos, terminología, hechos, datos, métodos, estrategias, principios y teorías. Es un aprendizaje basado en la aplicación de capacidades cognitivas como comprensión, síntesis, razonamiento analítico, juicio crítico o pensamiento divergente. Para lograrlo se pueden utilizar, entre otros ejemplos, explicaciones, lecturas, elaboración de monografías, estudios comparativos, búsqueda y organización de información y seminarios.
- 4ª Experimentar activamente con nuevas respuestas a las situaciones del contexto o aplicar nuevas soluciones a los problemas de partida, utilizando el conocimiento proporcionados por la teoría. Cualquier actividad que desarrolle habilidades de aplicación en el alumnado es adecuada a esta fase: ejercicios, prácticas, resolución de problemas, proyectos, diseños y trabajos de investigación.

El diseño de programas siguiendo el ciclo de aprendizaje de Kolb facilita la incorporación de algunas orientaciones de la pedagogía universitaria actual asumidas en las implicaciones curriculares de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior:

- Acercamiento del conocimiento a la realidad a través del contexto experiencial y la aplicación.
- Aprendizaje activo, a través de la reflexión y la aplicación, fundamentalmente.
- Comprensión profunda y consiguiente significatividad, relacionando los contenidos teóricos con el contexto y planteándolos, en gran medida, como las respuestas a las preguntas que se suscitan en la reflexión y como información que permite plantear nuevas y mejores preguntas y mejores planteamientos de los problemas.
- Desarrollo de actitudes y adquisición de habilidades, en las aplicaciones y en el planteamiento de la reflexión y la conceptualización, que refuerza el rigor y las actitudes propias de la investigación científica.

- Integración de propuestas de aprendizaje individual y colaborativo en relación a temas comunes.
- Utilización de una gran variedad de estrategias, tipos de actividades y técnicas de aprendizaje.
- Evaluación de los procesos y los resultados e informar al alumnado de los mismos a partir de criterios claros y concretos.

2) Metodología para desarrollar competencias.

El elemento decisivo para lograr una intervención docente que favorezca el desarrollo de competencias está en las estrategias de aprendizaje que se propongan y en las propias estrategias docentes que se planteen para ello. Constatamos que frecuentemente se obvia esta parte de la planificación y del desarrollo de la docencia, centrando la atención en la identificación de competencias y, sobre todo, en la evaluación de las mismas. Este modo de proceder refuerza, intencional o inconscientemente, la tendencia a plantear la adquisición como un proceso espontáneo, que se producirá por el propio deseo de hacerlo y que esta intencionalidad asegurará su *modelaje*.

Por otro lado, la relación entre estas competencias y los contenidos que se proponen para aprender no es automática. Considerar que determinadas áreas de conocimiento, en el modo como están organizadas, facilitan la adquisición de algunas habilidades, implica poner los medios adecuados para ello, aprovechando las potencialidades de las asignaturas en cuestión. Estas estrategias tienen que tener algunas características si se pretende que realmente sirvan para desarrollar competencias:

- Validez o congruencia con los aprendizajes pretendidos.
- Adecuación o adaptación de la metodología a las características y al desarrollo de los alumnos.
- Relevancia y significación o la posibilidad de aplicar lo que se aprende a la realidad y la utilidad para esa realidad.
- Variedad de actividades, suficiente para lograr desarrollar todos los elementos competenciales propuestos.

3) Planificación de la tutoría.

Es necesario, por un lado, superar algunas creencias y algunas prácticas frecuentes de la tutoría universitaria, que distinguen al tutor orientador de

la carrera y al profesor que en “el tiempo de tutoría” espera la asistencia de alumnos para hacer consultas según la iniciativa de éstos. Algunos estudios recientes ayudan a profundizar en ellas y superarlas con argumentaciones bien fundamentadas (Paricio, 2005, Rodríguez Espinar, 2004). Por otro lado, conviene explicitar que la tutoría universitaria, tal y como se concibe en el enfoque que proponemos, está estrechamente vinculada al perfil profesional docente del profesor universitario, de manera que únicamente una valoración positiva de este perfil permitirá comprender su importancia y la ineludible responsabilidad del profesorado en su ejercicio. “La competencia tutorial forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario. Resulta muy importante rescatarlo en toda su profundidad pues tanto su sentido como su proyección práctica están, en la actualidad, en entredicho” (Zabalza, 2003:125). Nos referimos a la tutoría académica, es decir a la orientación individualizada del proceso formativo de los estudiantes, indicador del grado de orientación de los centros hacia la promoción eficaz del aprendizaje.

“En el marco de una titulación concebida como adquisición de una serie de competencias y capacidades, con asignaturas, bloques y actividades perfectamente coordinadas para este fin, en el que los estudiantes conocen el sentido del trabajo que realizan de cara a su éxito profesional y personal y se responsabilizan por ello de su propio proceso formativo, el apoyo a estos estudiantes mediante un sistema de tutoría eficaz y desarrollado en todas sus dimensiones resulta absolutamente imprescindible”. (Paricio, 2005: 7)

Desarrollar esta función de manera concreta y efectiva lleva asociada una planificación de la misma integrada en la planificación general y en el proyecto docente. Orientar y mantener un seguimiento continuado de los procesos de aprendizaje que dirige cada profesor son partes de la función docente en la modalidad que se nos propone, para una enseñanza que promueve un aprendizaje activo, orientado al desarrollo de competencias y a la práctica ciudadana y profesional. El tiempo destinado a la tutoría debe ser un momento de reunión con los estudiantes en la modalidad, personal o de equipo, en la que se encuentren trabajando en cada momento. Supervisar la tarea, revisar evidencias parciales o intermedias en la realización de un proyecto o debatir sobre distintas propuestas de trabajo, son contenidos apropiados para un ejercicio activo de la tutoría académica. Este plan es parte de la información incluida en

la Guía de Aprendizaje de manera que regula el trabajo desde el principio del curso y fomenta una perspectiva y una aproximación activa tanto en el tutor como entre el alumnado.

7. Implicaciones e implicados

Se ha insistido anteriormente en la necesidad de abordar la planificación para el desarrollo de competencias en el proceso de adaptación de las universidades al contexto de creación del EEES, como la elaboración de un proyecto formativo que únicamente un equipo docente puede diseñar y desarrollar de manera efectiva. Transformar los planes de estudio diseñados a partir de programas estancos elaborados por cada profesor, en proyectos integrados elaborados por un equipo supone una innovación profunda del currículo universitario que incide en la cultura y probablemente en la estructura de la universidad. El proceso de cambio necesita una planificación específica a medio y a largo plazo, que proporcione apoyo y cobertura a la planificación docente.

Los equipos docentes se encuentran de manera natural en los departamentos, garantes de la relación entre investigación y aprendizaje. Pero la investigación sobre el tema (Hernández Pina, 2002) suscita algunos interrogantes sobre esta relación y por inferencia sobre la influencia de estos equipos en el aprendizaje. Las estrategias que garanticen el aprovechamiento de la investigación en el aprendizaje necesitan de una planificación intencional. La creencia de que esta influencia es espontánea o se produce por un fenómeno de ósmosis queda en entredicho en algunos de los estudios referidos. Asimismo, la organización y articulación de departamentos y equipos docentes interdepartamentales, que enseñan en cada curso de una titulación, debe fortalecerse para favorecer un auténtico proyecto de titulación.

Finalmente, es necesario reconocer las competencias docentes aludidas en estas páginas, necesarias para desarrollar con éxito las tareas propuesta y relacionadas con la planificación y gestión de la enseñanza, ejercicio de la tutoría académica, trabajo en equipo y gestión del tiempo. Dicho en palabras de De la Cruz (2003), es necesario un apoyo formativo sólido que ayude a satisfacer la necesidad de una mayor profesionalización de la docencia, ante una tarea progresivamente más compleja, difícil y exigente, en una cultura de la calidad.

Referencias

- De la Cruz, A. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, 35-66.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- ENQA (European Association For Quality Assurance in Higher Education) (2005). *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: ENQA.
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20(2), 271-301.
- Imbernón, F. (1999). Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- Institut de Pedagogie Universitaire (2005). *Les 10 compétences de l'enseignant universitaire*. Lovaine:UCLCahiers de l'IPM 5. [<http://www.ipm.ucl.ac.be/cahiersIPM/Cahier5.pdf>]
- Knowles, M.S y otros (2001). *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Mexico: Oxford University Press.
- Kohl, D. (1983). *Experience as the Source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal:Guérin.
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta Y M. Llanodosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 19-28.
- Paricio, J. (2005). *Objetivos y contenidos de la acción tutorial en el ámbito de las titulaciones universitarias*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Zaragoza Documento 01.
- Quintanilla, M.A. (1998). "El reto de la calidad en las universidades". En J. Porta Y M. Llanodosa (Coords.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza, 79-101.
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Yáñez, C y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.