
This is the **published version** of the bachelor thesis:

García San Pedro, María José; Gairín Sallán, Joaquín. Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad. 2008.

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/45525>

under the terms of the  license



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Pedagogía Aplicada

**Realidad y Perspectivas de la Formación por
Competencias en la Universidad**

María José García San Pedro

Trabajo de Investigación realizado en el marco del
Doctorado en Calidad y Procesos de Innovación Educativa

Dirigido por el Dr. Joaquín Gairín Sallán

– Bellaterra, Julio de 2007 –

A Pablo, mi esposo y amigo...
Por entregarme día a día su Vida, su Corazón y sus Palabras...

A Pau y a Matías, nuestros hijos...
Por sus sonrisas, por sus miradas...
...por ellos vale la pena despertar cada mañana...

A Sarita y Eduardo, mis padres...
Por el testimonio de fidelidad a la Vida que es Don y Tarea...
Por el amor y el apoyo desde siempre...pues siempre creyeron en mí...

A mis Abuelos, que siempre estarán en ese lugar esencial del alma...
Porque creo que lo que somos se construye desde lo que hemos sido...

AGRADECIMIENTOS

Resulta especialmente emotivo llegar a este momento y detenerse a pensar en quienes de una u otra forma han colaborado para que este trabajo alcance puerto. Pero el hecho mismo de mirar hacia atrás y descubrir que en cada paso hubo personas que acompañaron este camino, que puedo nombrarlas y expresarles mi gratitud es todo un privilegio...

En este andar he descubierto que el verdadero regalo que tiene lograr una meta, por pequeña que sea, es tener con quien compartir la alegría que provoca y darse cuenta de que llegar no es más, ¡ni menos tampoco!, que el resultado objetivable de un sinfín de momentos y situaciones en los que uno debe pensar, decidir, enfrentar, trabajar, asumir, sufrir, y... madurar....

Por estas razones, intentaré representar y nombrar a quienes me han acompañado en estos años de trabajo, aunque esta lista no agota a todos los que deberían estar presentes.

En primer lugar le agradezco al Departamento de Pedagogía Aplicada, a su Directora la Dra. Marina Tomàs i Folch y a sus profesores por la permanente disposición y acompañamiento continuo.

A la Generalitat de Catalunya y al Fondo Social Europeo que a través de su soporte a la formación de investigadores han favorecido este tiempo de estudio y reflexión.

Agradezco a la Dra. Carme Armengol, Dr. José Tejada Fernández, Dr. Antonio Navío Gámez, Dra. Pilar Pineda, Dra. Assumpta Aneas Álvarez la claridad de sus palabras y consejos cuando estaba por mis primeros pasos.

Al Dr. Benito Echeverría Samanes, por haber puesto en mis manos todo su Saber... el de la Vida y de los libros, y el Sabor para el oído de esos tangos escuchados mientras me enseñaba su amor por Barcelona y por su tierra de Navarra.

Al Dr. José Gimeno Sacristán, porque con sus profundas preguntas orientó los fundamentos de este trabajo.

A la Dra. María Lluisa Fabra que hace tiempo me animó a conocer el mundo de la investigación cualitativa compartiendo su saber y su experiencia. A la Dra. Ercilla García (URV) cuya generosidad puso a mi disposición sus conocimientos en esta rama de la investigación.

Agradezco a las titulaciones que han participado en el Estudio de Campo y en especial a sus coordinadores Dr, J. López (UPF), Dra. M. Comalat (UB), Dr. Josep Baños (UPF), Dra. C. Armengol (UAB), Dr. F. Heredia (UPC), Dra. M. Solé Català

(UB). Así mismo al Dr. Aurelio Villa Sánchez quien puso en mis manos la experiencia de la Universidad de Deusto. Al Prof. Jesús Berruezo y su equipo de colaboradores.

Agradezco especialmente al Dr. Joaquín Gairín Sallán, por ser mi director, consejero y amigo a lo largo de estos años de trabajo y de vivencias, de esfuerzo y crecimiento académico y personal. Gracias por escuchar mis inquietudes y alentar mi vuelo...Gracias por sus palabras... Gracias por creer y confiar en mí!

A Nilda Pérez Taboada, mi primera profesora de Didáctica, ejemplo de mujer, de investigadora y de amiga. Gracias porque su generoso corazón ha sabido crear escuela y me siento una discípula privilegiada...Cuando no es tiempo de sembrar, porque mucho se ha sembrado ya, es tiempo de recoger y por eso deseo ofrecerle, humildemente, este trabajo como muestra de gratitud.

A mi esposo Pablo, porque se animó a soñar y juntos aprendimos a hacer realidad ese sueño. Por los momentos que hemos pasado juntos y los que vendrán, porque sus palabras, sus valores, y la fidelidad a ese proyecto trazado desde los primeros años de nuestra juventud, han acompañado y alimentado este tiempo de esfuerzo y de crecimiento personal, familiar y profesional. ¡Gracias Pablo!

A Pau y a Matías que son mi todo, mi fortaleza y mi fragilidad...que me enseñan cada día a vivir. Porque Pau con sus cuatro años apenas estrenados me ha sabido comprender, acompañar y alegrarse desde sus primeros pasos, y Matías con sus cinco meses también nos ha enseñado cómo hay que aferrarse a la Vida, cuando la misma Vida nos pone a prueba. ¡Gracias de nuevo hijos, me han hecho feliz desde el primer minuto que he sabido de vuestras vidas!

A Eduardo y Sarita, mis padres, que me han entregado su Vida, su amor, su testimonio de entrega mutua, de trabajo diario, de esfuerzo, de aprender a mirar el horizonte cuando lo inmediato no se presenta tan diáfano. Porque han sabido aconsejarme en los momentos difíciles, renunciar a tenerme cerca (y, en consecuencia, ¡tener los nietos tan lejos!) y acompañarme cada día a pesar de las distancias. Porque siempre han creído en mí y me han hecho feliz. ¡Gracias Mamá, gracias Papá!

A mis hermanos Adrián, Juan Manuel y Ramiro que siempre han estado presentes y me han acompañado a cada paso y esperado lo mejor de mí...porque el recuerdo de sus risas y de tiempos compartidos me ha confortado en la distancia. ¡Gracias hermanos los llevo en el alma!

A Nora y Alberto, mis suegros, porque me han hecho sentir “hija”, porque han alentado este andar y enriquecido mi vida con sus palabras y cariño...muchas gracias!

A los tíos Edit y Horacio que siempre se han hecho presentes en mi vida a través de su cariño y han sido modelos de persona, de matrimonio y de vida académica.

Agradezco también a mis amigos... los de aquí y los de allá...los nuevos y los viejos, los de siempre... porque su cariño, apoyo y comprensión han enriquecido y sostenido mi vida en este y en otros tiempos.

Gracias... Gracias a todos y a cada uno!

RESUMEN

El “Proceso de Bolonia”, proceso de convergencia de los sistemas universitarios europeos, ha promovido la creación del Espacio Europeo de Educación Superior con el interés de que sus universidades se conviertan en polos de atracción de la comunidad científica internacional. Sus objetivos suponen algunos cambios formales y estructurales en el sistema de Educación Superior del ámbito español y catalán para posibilitar y garantizar la transferencia de créditos y el reconocimiento de las titulaciones, pilares fundamentales de la movilidad estudiantil y profesional.

En este contexto surge el lenguaje de las competencias como aquel capaz de responder a las pretensiones educativas europeas, avalado por su tradición en relación a la certificación y reconocimiento de aprendizajes. Sin embargo existen indicios de la falta de esclarecimiento conceptual y metodológico, especialmente vinculados con sus fundamentos y sus posibilidades formativas.

Como consecuencia, se plantea este trabajo de investigación que tiene por objeto conocer las dimensiones e implicancias de la formación por competencias en el ámbito universitario para comprenderla como modelo de formación, reconociendo los factores de éxito y los desafíos a los que se enfrenta en este nivel educativo.

El abordaje realizado explora sus dimensiones en el ámbito universitario tanto desde su vertiente teórica como de sus implicancias prácticas. Para esto se lleva a cabo una investigación bibliográfica y un estudio de campo denominado “La Formación por Competencias en cuatro titulaciones del “Plan Piloto de adaptación de las Universidades Catalanas al Espacio Europeo de Educación Superior”.

El estudio de campo se aborda desde una metodología cualitativa y se asume un enfoque fenomenológico-hermenéutico. Se emplea el estudio de casos significativos como estrategia de indagación. Los instrumentos seleccionados para recoger la información son la entrevista, la observación y el análisis de documentos. El análisis de contenido temático es la estrategia de tratamiento y análisis de la información.

Los resultados obtenidos se articulan en relación con cuatro aspectos esenciales de la problemática: la conceptualización de competencias, las implicaciones pedagógicas de la naturaleza de las competencias; las dimensiones y el carácter propio de la formación por competencias en el ámbito universitario, y finalmente, los relacionados con las posibilidades y desafíos como modelo de formación universitaria.

Los aportes realizados, las propuestas de reflexión y la sugerencia de líneas de investigación permiten enriquecer la reflexión pedagógica y didáctica en el contexto de las construcciones emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	5
RESUMEN	9
ÍNDICE	11
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	15
INTRODUCCIÓN.....	19
I. MARCO TEÓRICO.....	27
1. APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO DE “COMPETENCIAS”	29
1.1. Introducción.....	31
1.2. Etimología del término “competencias”.....	31
1.2.1.Aclaración terminológica.....	32
1.3. Argumentos que justifican (y promueven) la necesidad de un planteo conceptual.....	33
1.4. Contexto de comprensión y estudio.....	35
1.4.1.Antecedentes e historia.....	35
1.4.2.Antecedentes de este estudio	38
1.4.3.Las metáforas de la competencia	40
a. La “metamorfosis” de la competencia.....	40
b. El triunfo de un concepto “difuso”	41
c. “Inflación conceptual” de la Competencia	41
1.4.4.Un camino de fundamentación.....	42
a. Algunas perspectivas de construcción.....	42
b. Consideraciones filosóficas o cómo comenzar a repensar el constructo	44
1.5. Aportes para la integración, la reflexión y el debate.....	50
2. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS DE LOS ENFOQUES SOBRE LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS	53
2.1. Introducción.....	55
2.2. Enfoques y perspectivas sobre la naturaleza de las competencias	55
2.2.1.Enfoque 1: Mertens (1996)	55
2.2.2.Enfoque 2: Una construcción holística	57
2.2.3.Enfoque 3: Construcción holístico-reflexiva con énfasis en los resultados	59
2.2.4.Enfoque 4: Perspectiva fenomenográfico-interpretativa	64
2.2.5.Enfoque 5: Perspectiva relacional-interpretativa	66
2.3. Aportes para la integración, la reflexión y el debate.....	67
3. LAS COMPETENCIAS COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	71
3.1. Introducción.....	73
3.2. Caracterización de las competencias como objeto de estudio.....	74
3.2.1.Delimitación conceptual	74
3.2.2.Clasificación de las competencias según su alcance	76
3.2.3.Evolución conceptual en el ámbito académico.....	78
3.2.4.Consecuencias de la delimitación conceptual: las competencias genéricas como objeto de estudio	79

3.3.	La universidad como contexto de la formación por competencias	82
3.3.1.	Caracterización, sentido y funciones de la universidad	82
3.3.2.	Factores de desarrollo de la Educación Superior	84
3.3.3.	Los desafíos actuales del EEES	86
a.	El contexto universitario español	87
b.	El contexto universitario catalán	91
3.4.	Aportes para la integración, la reflexión y el debate.....	92
4.	MODELOS DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	97
4.1.	Introducción.....	99
4.2.	Modelos de formación por competencias en el ámbito universitario	99
4.2.1.	Clasificación propuesta por Drummond, Nixon & Wiltshire (1998).....	99
4.2.2.	Modelo Estadounidense (U.S. Department of Education, 2002).....	101
4.2.3.	Modelos de desarrollo de los Atributos Genéricos o Competencias Genéricas (Generic Attributes of Graduates).....	104
4.2.4.	Modelo propuesto por Bennet, Dunne y Carré (1999).....	107
4.2.5.	Modelo de aproximación fenomenográfica a los atributos de los Graduados (University of Sydney, 2003)	112
4.2.6.	Modelo promovido por el Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003).....	113
4.2.7.	Modelo de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)	117
4.2.8.	Modelo de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU).....	118
4.3.	Dimensiones e implicancias de la formación por competencias en la universidad.....	119
4.4.	Aportes para la integración, la reflexión y el debate.....	121
II.	MARCO APLICATIVO.....	125
	“La Formación por Competencias en cuatro titulaciones del “Plan Piloto de adaptación de las Universidades Catalanas al Espacio Europeo de Educación Superior”	127
5.	FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO	131
5.1.	Introducción.....	133
5.2.	Construcción y fundamentación del objeto de estudio desde una modalidad cualitativa	134
5.3.	Perspectiva fenomenológico-hermenéutica	136
5.4.	Consecuencias de esta perspectiva metodológica	139
5.4.1.	El estudio de casos como una estrategia cualitativa de investigación de carácter interpretativo.....	139
5.4.2.	Los instrumentos cualitativos para la recolección de datos	142
6.	DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO	145
6.1.	Antecedentes	147
6.2.	El objeto de estudio y los sujetos.....	148
6.3.	Objetivos del estudio	148
6.4.	Decisiones que formalizan el diseño.....	149
6.5.	Arquitectura de la investigación	150
6.5.1.	La estrategia de investigación: el estudio de casos.....	153
a.	Determinación de los casos.....	157

6.5.2.Los instrumentos de recolección de la información	158
a. La observación directa	159
b. Las entrevistas cualitativas.....	161
c. Documentos como fuentes de información.....	167
6.5.3.La estrategia de tratamiento y análisis de la información	168
a. Gestión de los datos.....	169
b. Análisis descriptivo.....	172
c. Análisis conceptual.....	175
7. INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS	183
7.1. Introducción.....	185
7.2. Presentación de los datos	186
7.3. Desarrollo de la integración de los datos	186
7.3.1.La universidad como contexto del cambio de modelo de formación.....	186
7.3.2.La experiencia de las implementaciones de los Planes Piloto.....	190
7.3.3.Los estudiantes.....	206
7.3.4.La formación del profesorado.....	209
7.3.5.La formación por competencias	213
a. La conceptualización del constructo de “competencias”	213
b. El cambio de paradigma	217
c. El lenguaje de las competencias y el perfil de la titulación.....	218
d. El proceso de enseñanza-aprendizaje.....	220
e. Competencias y cambio curricular.....	224
f. Evaluación de las competencias.....	225
g. Singularidad, diversidad y certificación... ¿compatibles?	227
7.3.6.Los ámbitos de incertidumbre y miedo.....	230
8. CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN	235
8.1. Referentes de validación del estudio	237
8.1.1.Fiabilidad y validez del estudio cualitativo	237
8.1.2.Triangulación de la investigación	239
8.1.3.Fortalezas y debilidades del diseño del Estudio de Campo.....	245
8.1.4.Consideraciones deontológicas de la investigación	245
III. REFLEXIONES FINALES.....	247
9. CONCLUSIONES	249
9.1.1.Los hallazgos.....	253
a. Hallazgos relacionados con la conceptualización de las competencias.....	254
b. Hallazgos relacionados con las implicaciones pedagógicas de la naturaleza de las competencias	255
c. Hallazgos relacionados con las dimensiones y el carácter de la formación por competencias	258
d. Hallazgos relacionados con las posibilidades y desafíos de este modelo de formación.....	260
10. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	263
11. PROSPECTIVA.....	267
12. SUGERENCIAS PARA FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	271

13. BIBLIOGRAFÍA.....	277
IV. ANEXOS.....	291
ANEXO 1: EJEMPLO DE TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTA Y GESTIÓN DE LOS DATOS.....	293
Modelo de transcripción de entrevista.....	295
Proceso de tratamiento de los datos.....	304
ANEXO 2: EJEMPLO DE NOTAS E INFERENCIAS A PARTIR DE LAS ENTREVISTAS.....	311
ANEXO 3: ANÁLISIS CONCEPTUAL	317
Desarrollo de categorías y esquemas de codificación.....	318
a. Primera elaboración	318
b. Segunda elaboración.....	323
ANEXO 4: EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN	327

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

0.1: Diseño de la Investigación.....	24
1.1: Criterios de utilización del discurso de las competencias.Fuente: Elaboración propia en base a Navío Gámez (2001)	33
1.2: Perspectivas geográfico-políticas sobre las competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Brundrett (2000) y Boon y van der Klink (2002) sobre Fletcher (1992)	37
1.3: Síntesis de los antecedentes del movimiento de formación por competencias.Fuente: elaboración propia.....	38
1.4: Representación de la relación entre la metafísica, la epistemología, la ética y la antropología.....	45
1.5: Algunas concepciones de la Realidad, el Conocimiento y los Valores. Fuente: Adaptado de Stevenson (1996).....	45
1.6: Representación de la dimensión normativa de la <i>competencia</i> como constructo. Fuente: Adaptado de Stevenson (1996).....	46
1.7: Elementos de reflexión filosófica en la construcción de la competencia.	49
2.1: Modelos de competencias señalados por Mertens (1996).....	56
2.2: Modelos de Competencias	57
2.3: Componentes de la competencia. Fuente: Cheetham y Chivers (1996)	60
2.4: Componentes de la competencia rodeados por las meta-competencias. Fuente: Cheetham y Chivers (1996)	61
2.5: Componentes de la competencia, comparados con roles profesionales contrastantes. Cheetham y Chivers (1996)	61
2.6: Modelo Provisional de Competencia Profesional de Cheetham y Chivers (1996)	62
2.7: Modelo de Competencia Profesional de Cheetham y Chivers (1998) (revisado).....	63
2.8: Visión comparativa de los Enfoques Racionalista e Interpretativo. Fuente: Inspirado en Sandberg (2000).....	64
2.9: Concepción relacional-interpretativa de la competencia. Fuente: Velde (1999)	67
3.1: Principales categorías de los atributos de los graduados. Fuente: Nunan (1999)	80
3.2: Atributos Genéricos de los Graduados de la Universidad de Murdoch. Fuente: Elaboración propia a partir de Murdoch University Academic Council (2000).....	81
3.3: Modelos universitarios tradicionales. Fuente Neave (1998).....	83
3.4: Factores de desarrollo de la Educación Superior. Fuente: Scott (1998)	85

4.1: Modelos de formación por competencias propuestos por Drummond et al. (1998)	100
4.2: Jerarquía de resultados del alumnado de educación postsecundaria: Modelo de Voorhees (2001). Fuente: U.S. Department of Education (2002).	102
4.3: Taxonomía de los resultados de los estudiantes. Fuente: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (1997).....	103
4.4: Características y dificultades de las implementaciones de la ATN en relación con la formación en competencias. Fuente: Chanock (2003).....	105
4.5: Síntesis de las propuestas de mejora sobre las implementaciones en formación por competencias de la ATN. Fuente: Inspirado en Chanock (2003).....	106
4.6: Marco para el desarrollo de competencias genéricas. Fuente: Bennet et al. (1999).	107
4.7: Modelo de formación por competencias propuesto por Bennet et al. (1999).....	109
4.8: Patrones de formación por competencias en el ámbito universitario. Fuente: Bennet, Dunne y Carré (1999)	110
4.9: Modelo Tuning para la estructura de las titulaciones comparables. Fuente: González y Wagenaar (2003).....	114
4.10: Competencias Genéricas propuestas por el Proyecto Tuning. Fuente: González y Wagenaar (2003).....	115
4.11: Propuesta de Competencias Genéricas de la Red de Filosofía. Fuente Libro Blanco de Filosofía.....	117
5.1: Clasificación de la Investigación Educativa. Fuente: Arnal et al. (1992).....	135
5.2: Caracterización del estudio de casos como estrategia de investigación	141
5.3: Técnicas de recogida de datos. Fuente: McMillan (2005)	142
5.4: Técnicas cualitativas de recolección de datos. Fuente: Colás Bravo (1998)	144
6.1: Ámbitos de decisión para el diseño de la investigación	150
6.2: Instrumento de análisis del objeto de estudio. Fuente: Proceso de investigación	150
6.3: Desarrollo del instrumento de análisis del objeto de estudio. Fuente: Proceso de investigación.	151
6.4: Arquitectura de la Investigación. Fuente: Proceso de investigación.....	152
6.5: Relación de titulaciones que se incorporarán al Plan Piloto a lo largo del curso 2004-05. (1a. Edición)	154
6.6: Criterio de selección de los casos	155
6.7: Matriz de representatividad de la diversidad de las titulaciones.....	157
6.8: Relación final de las titulaciones que han participado en la investigación.....	158
6.9: Características de la observación del participante Fuente: McMillan (2005)	159
6.10: Pauta de Observación Directa. Fuente: inspirada en McMillan (2005).....	161
6.11: Tipología de preguntas para la entrevista Fuente: Patton (1990).....	162

6.12: Preguntas orientativas de las entrevistas	163
6.13: Momentos de aplicación de las entrevistas.	164
6.14: Relación de entrevistados según la procedencia.....	166
6.15: Clasificación de los documentos como fuente de información. Fuente: inspirado en Colás Bravo (1998)	167
6.16: Proceso de análisis de datos cualitativos. Fuente: García (2007).....	169
6.17:Tabla de especificación de variables de los entrevistados.....	170
6.18: Relación de la identificación de los entrevistados.....	171
6.19: Ejemplo de identificación de las unidades de significado.....	171
6.20: Relación de categorías provisionarias	172
6.21: Primera codificación (ejemplo)	172
6.22: Segunda codificación (ejemplo).....	173
6.23: Codificación final y unidades de significado que quedan definidas.	173
6.24: Relación definitiva de las categorías definidas tras el estudio de campo	178
8.1: Control de Calidad en la Investigación etnográfica. Fuente: Goetz y LeCompte (1988)	238
8.2: Tipos de triangulación. Fuente: Pérez Serrano (1998).....	240
8.3: Momentos de la triangulación temporal de la investigación.	241
8.4: Distribución de las titulaciones según áreas y grados de estudios Fuente: proceso de investigación.....	242
8.5: Distribución de informantes entrevistados por área y grado de estudio.	242
8.6: Combinación de niveles de triangulación grupal e individual. Fuente: Proceso de investigación	242
8.7: Posibilidad de registro de cada instrumento seleccionado. Fuente: Proceso de Investigación	244

INTRODUCCIÓN

“¿Qué significa aprender para un futuro incierto? (...) Después de todo, si el futuro es incierto, ¿qué clase de aprendizaje le es apropiado?”

Barnett, 2004

La conformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), a partir de su inicio oficial en 1999 con la “Declaración de Bolonia”, ha dado lugar a un proceso de cambio en las universidades europeas. Este proceso ha perseguido, fundamentalmente, dos finalidades: la de alimentar una economía basada en el conocimiento y consolidarse como una opción atractiva para la comunidad científica internacional, especialmente frente a las universidades norteamericanas. En este contexto ya no se habla de la necesidad de innovación, sino de cuáles son sus estrategias y componentes (Michavila, 2005), por eso la movilidad, la internalización, la evaluación de la calidad y la diversificación se tornan temas claves en las agendas educativas marcadas por la rendición de cuentas.

En el contexto español se han llevado a cabo diversas iniciativas, lideradas por organismos estatales y autonómicos, con la finalidad de incorporar los desafíos y los objetivos del Proceso de Bolonia. Estas iniciativas han favorecido, fundamentalmente, el intercambio de experiencias y la comunicación entre la universidad, sus graduados y el mundo laboral.

Entre tanto, vinculado a la movilidad, la transferencia y el reconocimiento de los aprendizajes, surge el discurso de las competencias como el lenguaje capaz de responder a estas necesidades de internacionalización de la Educación Superior europea. Por otra parte, debido a sus orígenes provenientes del mundo laboral y, en tanto sistema de reconocimiento de cualificaciones, este modelo no es nuevo ni novedoso, incluso tiene acreditados referentes en la esfera de la formación profesional.

En el terreno universitario, los países anglosajones se encuentran a la vanguardia en el empleo de las competencias como sistema de reconocimiento de aprendizajes. Por ejemplo, la formación por competencias en el Reino Unido, con una marcada tendencia hacia la empleabilidad, cuenta con el patrocinio gubernamental y en Australia, la formación por competencias ha llegado a las universidades a mediados de los ochenta.

Esta trayectoria temporal no se traduce en clarificación de su paradigma. Por el contrario, se ha caracterizado históricamente por la falta de esclarecimiento, acuerdo conceptual y por la carencia de fundamentos sólidos que la avalen como

modelo de formación. La ausencia de base conceptual puede ejemplificarse con las numerosas definiciones de “competencias” y todos los términos que se emplean como sus sinónimos (habilidades, destrezas, capacidades) (Bennet et al., 1999). Tampoco las iniciativas efectuadas en la universidad se encuentran exentas de estas críticas. Drummond et al. (1998), tras una evaluación de las prácticas en el Reino Unido, llegan a la conclusión de que más allá del éxito de algunas concreciones aisladas, la consideración de la totalidad de las implementaciones en el currículo de la Educación Superior ha resultado poco exitosa y no ha sido realizada a grandes escalas. Por lo cual el panorama puede parecer algo confuso y desalentador.

¿Qué supuestos hay detrás de una definición y selección de competencias? ¿Qué son las competencias genéricas? ¿La comprensión de cada una significa lo mismo para todos sus intérpretes? ¿Sobre qué base se asume que son genéricas y transferibles? ¿Cómo reelabora la universidad su concepción de competencias? ¿Debe hacerlo o puede responder de forma acrítica a las demandas del mercado laboral? Sumados a estos interrogantes se encuentra, por ejemplo, el hecho de que las competencias pueden perfeccionarse, constituyendo actuaciones más complejas, lo que lleva la necesidad de desarrollarlas a lo largo de varios cursos, dificultad de su formación añadida a las ya existentes. La complejidad del tema queda sellada cuando se hace referencia a su evaluación, ¿puede la universidad generar los escenarios necesarios para su transferencia? ¿Puede garantizar los escenarios de evaluación? ¿Cómo facilita el salto cualitativo entre las competencias del graduado y las necesarias para ejercer el perfil profesional de la titulación? Estas preguntas son, tan sólo, la punta del iceberg.

Las auditorias de calidad, realizadas recientemente en las universidades australianas (Barrie 2005, 2006), se han centrado en las actuaciones que éstas realizan para que sus graduados adquieran efectivamente las competencias declaradas. En la mayoría de los casos, han revelado dos necesidades fundamentales por un lado, la de desarrollar currículos más y mejor orientados a las competencias genéricas y, por el otro, la necesidad de contar con un mayor respaldo institucional para llevar adelante estas estrategias. En esta línea, existe otro riesgo: el hecho de realizar implementaciones estructurales pero con un alcance superficial en consecuencia, resulta interesante que las universidades provean las evidencias necesarias de que sus procesos de enseñanza-aprendizaje responden a las competencias establecidas y que sus estudiantes se hallan en condiciones de demostrar su adquisición (Bath et al., 2004).

No obstante sigue existiendo un vacío epistemológico y metodológico con respecto a la base conceptual desde la cual diseñar y monitorizar las mejoras y las innovaciones que conlleva este modelo de formación.

La presente investigación se inscribe en el contexto señalado anteriormente y, en consecuencia, la formación por competencias en el ámbito universitario se transforma en objeto de estudio. *¿Qué se encuentran realizando las universidades catalanas? ¿De qué modo ha cambiado la enseñanza y el aprendizaje? ¿Qué elementos influyen en este proceso de cambio? ¿Qué han implementado para promover el desarrollo de las competencias? ¿Qué posibilidades y dificultades han descubierto del las competencias como modelo de formación?* Éstas son algunas de las preguntas que han orientado este proceso.

Objetivo general de este trabajo de investigación:

- Conocer las dimensiones e implicancias de la formación por competencias en el ámbito universitario para comprenderla como modelo de formación, reconociendo los factores de éxito y los desafíos a los que se enfrenta.

Objetivo general del estudio de campo:

- Analizar y valorar las dimensiones e implicancias de la formación basada en competencias en titulaciones que participan en el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior”.

Objetivos específicos:

1. Conocer los fundamentos de las “competencias” como constructo.
2. Establecer las concepciones sobre la naturaleza de las competencias y las implicancias de sus formulaciones.
3. Definir las competencias y su formación como objeto de estudio.
4. Analizar y valorar los distintos modelos nacionales e internacionales de formación por competencias que se hallan vigentes.
5. Delimitar qué se entiende por competencias y formación por competencias en el ámbito universitario y cómo se ha concretado este modelo de formación en las universidades catalanas estudiadas.
6. Conocer las fortalezas, dificultades, preocupaciones y posibilidades de la dimensión práctica de este modelo de formación desde la valoración de algunos de sus protagonistas.
7. Valorar los hallazgos de la indagación realizada para caracterizar esta aproximación a la práctica.

Todo el trabajo de investigación se asume desde una perspectiva hermenéutica, por consiguiente la palabra, los fundamentos, los indicios de significación, cobran un valor primordial, tanto en la perspectiva teórica como en la práctica. En forma permanente las preguntas se plantean como medios para explorar el objeto de estudio y colaboran profundamente en su construcción.

En cuanto a su estructura, el trabajo se compone de tres ámbitos o partes principales: un ámbito teórico, un ámbito práctico y un tercer apartado de reflexiones finales que integra ambas dimensiones.

La primera parte desarrolla los fundamentos teóricos para responder a los objetivos 1, 2, 3, 4, y 5 y se compone de cuatro capítulos.

El **Capítulo 1 “Aproximación al Constructo de “Competencias”** representa un acercamiento al concepto, señalando sus controversias y dialécticas internas e históricas y establece un camino de reconstrucción conceptual, a través de las herramientas del pensamiento filosófico. Así mismo se presentan los antecedentes del presente estudio y el desarrollo histórico del movimiento de las competencias. El desarrollo de este apartado contextualiza la problemática a nivel teórico y aporta elementos para definir el estado actual de la cuestión.

El **Capítulo 2 “Consecuencias Pedagógico-didácticas de los Enfoques sobre la Naturaleza de las Competencias”** parte de la idea de que cada modelo concretado define en esa práctica una forma propia de comprender la competencia. Esto supone la existencia de distintos enfoques que determinan un modo específico de concebir la naturaleza de las competencias a través del trinomio formado por la cosmovisión, la tarea/trabajo y el sujeto y derivar implicaciones pedagógicas fundamentales para la educación, y en este caso, para la Educación Superior. Las aportaciones de este capítulo permiten comprender la delicada y fundamental relación entre estos tres componentes a través del análisis crítico de los modelos que se presentan ofreciendo elementos para la reflexión sobre las consecuencias pedagógico-didácticas de cada uno.

El **Capítulo 3 “Las Competencias como Objeto de Estudio en el Ámbito Universitario”** contextualiza la problemática. Dado que los desarrollos de los apartados precedentes se han movido en el plano de la reflexión conceptual general, se hace necesario indagar sobre el significado, alcance e implicancias de plantear el problema de las competencias y su formación dentro del ámbito universitario. Aquí, asumen especial interés los aspectos relacionados con aquello que afecta directamente a este nivel educativo, a este contexto académico. ¿Puede decirse que hay una formación por competencias propiamente universitaria? ¿Qué factores han colaborado para que el discurso de las competencias llegue a las aulas de la Educación Superior? ¿Qué se entiende por competencias en este ámbito? ¿Qué rasgos definen el contexto universitario, español y catalán, actual a partir del Espacio Europeo de Educación Superior? Estos interrogantes orientan las aportaciones de esta sección.

El **Capítulo 4 “Modelos de Formación por Competencias en el Ámbito Universitario”** reseña los principales modelos de formación por competencias en el ámbito de la Educación Superior nacional e internacional correspondientes a la última década. Cada uno de los modelos es presentado a través de un análisis crítico de sus fundamentos y destacando sus principales aportaciones. La totalidad de los modelos permite reflexionar sobre los elementos que se modifican con

respecto a las prácticas vigentes en las clases universitarias actuales, definiendo los rasgos propios de la formación por competencias.

La segunda parte responde a los objetivos 5, 6 y 7 y se compone de cuatro capítulos que construyen el marco aplicativo de este trabajo de investigación.

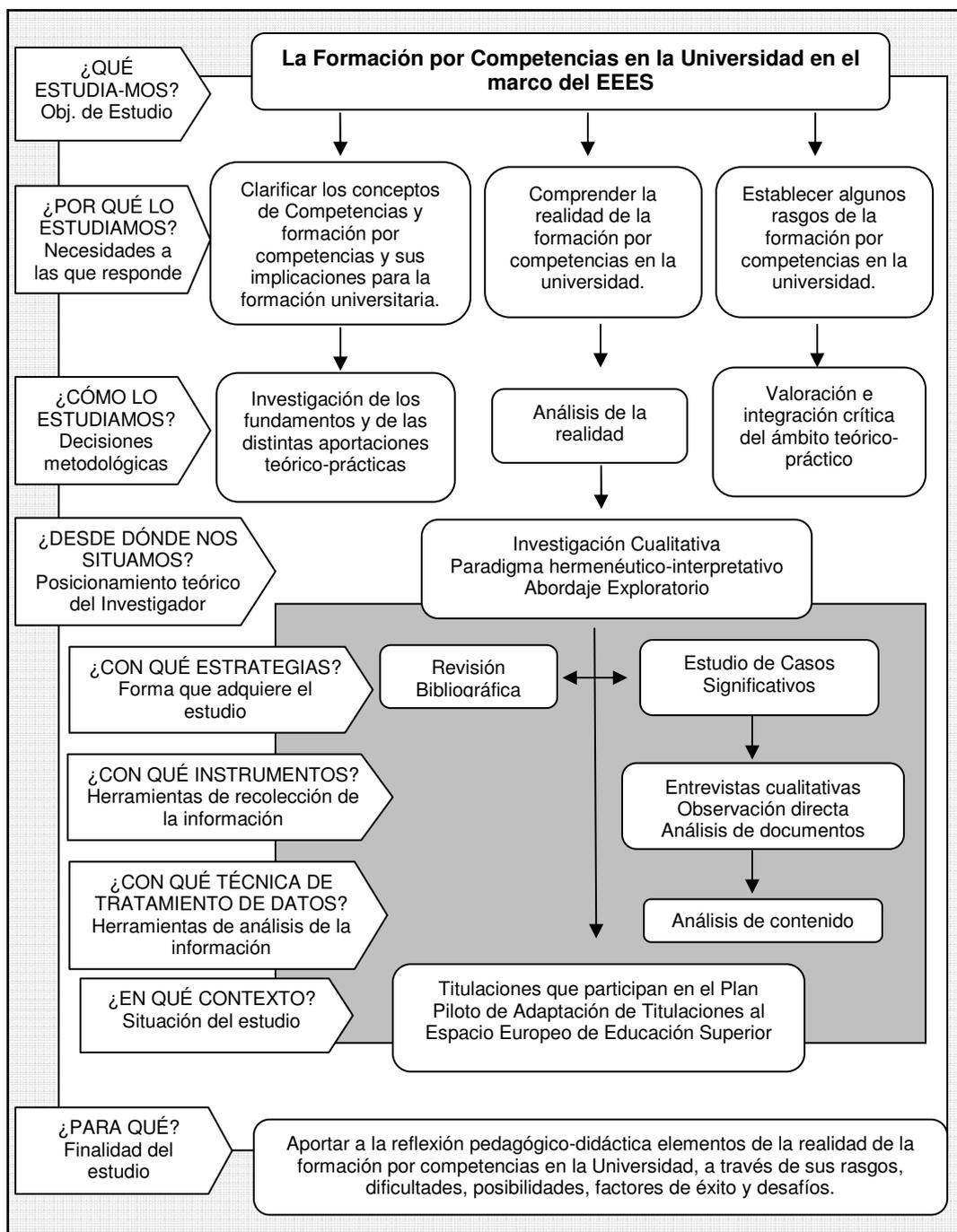
Se plantea el estudio de campo “La formación por Competencias en cuatro titulaciones del “Plan Piloto de adaptación de las Universidades Catalanas al Espacio Europeo de Educación Superior”. Este estudio se enmarca en medio de las acciones llevadas a cabo en el ámbito universitario español y, concretamente, catalán, para adaptar las titulaciones a las demandas del Proceso de Bolonia. Se estudian cuatro titulaciones implicadas en la edición 2004-2005 de los “Planes Piloto” con la intención de conocer, analizar y valorar las dimensiones e implicancias de la formación basada en competencias desde la reflexión de coordinadores y profesores sobre sus propias prácticas.

El **Capítulo 5 “Fundamentación del Estudio de Campo”** establece los fundamentos metodológicos que orientan las decisiones tomadas. El estudio de campo se asume desde una modalidad cualitativa y se construye a través de una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Esto trae como consecuencia por una parte, la especial atención que se pone en las vivencias y representaciones que genera la problemática de las competencias en quienes han tenido que llevarla a cabo. La conciencia, su intencionalidad, su percepción y las reflexiones que generan marcan la perspectiva de reconstrucción conceptual de los resultados hallados. Por otra parte, la definición de esta perspectiva influye directamente en el tipo de estrategias e instrumentos de recolección de datos, al tener que posibilitar el registro de dichas construcciones en los sujetos.

En consecuencia, el **Capítulo 6 “Diseño y Desarrollo del Estudio de Campo”** contiene los fundamentos de las decisiones tomadas en relación con el diseño de la investigación. Por sus posibilidades interpretativas, su carácter estratégico y flexible se opta por emplear el estudio de casos como método de indagación y se definen la observación, las entrevistas y el análisis de documentos como estrategias de recolección de datos capaces de captar la intencionalidad hermenéutica. Consecuentemente, el análisis de contenido temático es la estrategia seleccionada para el tratamiento y análisis de la información.

La selección de las titulaciones que participaron en el estudio se explicita detalladamente en el desarrollo del capítulo, así como también las estrategias de selección de los informantes. El estudio de campo, integrado en el contexto global de este trabajo de investigación queda expresado a través de la siguiente representación.

0.1: Diseño de la Investigación



El **Capítulo 7 “Interpretación e Integración de los Resultados”** presenta la reconstrucción conceptual de las categorías halladas como fruto de todo el proceso de indagación llevado a cabo en las titulaciones. Como consecuencia de la perspectiva hermenéutica asumida, se presta especial atención a las representaciones de las construcciones llevadas a cabo en las titulaciones, definiendo el sentido que ha adquirido la formación por competencias, las conceptualizaciones halladas y las consecuencias que ha implicado para sus protagonistas. Así mismo se han identificado factores que favorecen y obstaculizan las dimensiones implicadas en este modelo de formación en el ámbito universitario catalán.

El **Capítulo 8 “Carácter Científico de la Investigación”** establece los referentes de validación del estudio. El enfoque multimétodo favorece la adaptación a la complejidad del fenómeno estudiado, por su carácter flexible y holístico, pero con la finalidad de garantizar su validez y fiabilidad, se hace necesario llevar a cabo una serie de procesos que promuevan su aseguramiento. En consecuencia, se desarrollan los fundamentos para posibilitar la replicabilidad, explicando los procesos llevados a cabo y la triangulación de instrumentos e informantes realizada. Así mismo se expresan las limitaciones del diseño. Finalmente, se enumeran las consideraciones deontológicas asumidas tanto en el tratamiento de los informantes como de la información.

La tercera parte de esta investigación está compuesta por las **“Reflexiones Finales”** que integran los resultados obtenidos desde el ámbito teórico y práctico, señalando las limitaciones del trabajo y sugiriendo nuevas líneas de reflexión e investigación.

Finalmente, cabe aclarar una intencionalidad que subyace y que ha guiado todos estos años de reflexión ¿Puede la universidad dar una respuesta propia al modelo de formación por competencias? ¿Cómo puede conjugar equilibradamente la dialéctica academicismo/profesionalismo para que no se convierta en una “fábrica de parados” pero preservando su espíritu fundamentador, reflexivo? ¿Puede ser el paradigma de la formación por competencias la “excusa” para que en definitiva la docencia se centre en el aprendizaje?

Es sabido que cualquier respuesta que se formule unívocamente sería limitada. Pero es un deseo que el camino de fundamentación que señala esta investigación contribuya a promover la reflexión y el debate entre todos los implicados por este modelo de formación.

I. MARCO TEÓRICO

1. APROXIMACIÓN AL CONSTRUCTO DE “COMPETENCIAS”

1.1. Introducción

Históricamente la noción de “competencias” no siempre ha estado acompañada de bases conceptuales sólidas que definan sus fundamentos. La falta de esclarecimiento conceptual muchas veces ha ido en detrimento de sus posibles aportaciones, en especial en el ámbito educativo generando críticas a priori que sólo han contribuido a la confusión. En consecuencia, se reconoce la necesidad de abordar el término “competencias” como punto de partida para fundamentar el estudio de su formación en la Educación Superior.

En este sentido, este apartado representa un acercamiento al concepto de competencias como constructo, señalando sus controversias y dialécticas internas e históricas. Pretende establecer un camino de reconstrucción conceptual, a través de las herramientas del pensamiento filosófico. Así mismo se presenta el desarrollo histórico del movimiento de las competencias y los antecedentes del presente estudio.

El desarrollo de este apartado inicia la contextualización de la problemática a nivel teórico y aporta elementos para definir el estado actual de la cuestión.

El presente capítulo se propone:

- Definir el contexto de comprensión y estudio de las competencias como constructo.
- Establecer un camino de reconstrucción conceptual que brinde elementos para superar el discurso fragmentado que ha acompañado tradicionalmente a las competencias.
- Traducir esa reconstrucción conceptual en una herramienta de reflexión para cualquier comunidad educativa

1.2. Etimología del término “competencias”

Etimológicamente, el concepto de “competencia” proviene del latín “competentia” y entre las acepciones que le otorga la Real Academia Española se pueden citar:

- Incumbencia.
- Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
- Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.
- Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.

- Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
- Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia.
- Competición deportiva.

Así mismo, el vocablo “competente”, del latín *compētens*, -entis, asume las siguientes definiciones:

- Que tiene competencia.
- Que le corresponde hacer algo por su competencia.
- En la primitiva Iglesia, catecúmeno ya instruido para su admisión al bautismo.

Fernández-Salineró (2006) se remite a la dimensión histórica del concepto, basándose en las aportaciones de Corominas (1987) y Corripio (1984) y sostiene:

“A partir del siglo XV competer adquiere el significado de pertenecer a, incumbir, corresponder a. De esta manera, se constituye el sustantivo competencia y el adjetivo competente, que quiere decir apto o adecuado. A partir del mismo siglo XV competir se usa con el significado de pugnar con, rivalizar con, contender con, dando lugar a los sustantivos competición, competencia, competidor, competitividad, así como al adjetivo competitivo.” (Fernández-Salineró, 2006: 137)

Finalmente, la etimología de este concepto señala tres grandes significados: competencia como rivalidad o contienda, como incumbencia y como aptitud e idoneidad. No obstante, da lugar a un espectro muy amplio de interpretaciones que será necesario ir clarificando teóricamente.

1.2.1. Aclaración terminológica

Rescatamos la aclaración conceptual y compartimos la perspectiva adoptada por Rychen y Salganik (2004), para referirse a las competencias:

*“Los términos *compétence*, en francés y *Kompetenz*, en alemán, pueden pasar al inglés en dos palabras: **competence** y **competency**. La revisión de su uso en la literatura no proporciona ninguna norma para seguir, y los diccionarios tampoco aclaran en qué difieren estas palabras en inglés. No obstante, los editores de este volumen consideran que existen tintes y connotaciones asociados con cada uno de estos términos que resultan de utilidad al abordar este tema. Por tanto, usan *competence* para referirse al concepto (es decir, el modelo de competencia-desempeño) y a su teorización, así como al nivel de cierta habilidad o competencia (esto es, la competencia de una persona para leer, o para las matemáticas). Usan *competency* para referirse a una exigencia particular que una persona puede o no tener (es decir, la *competency* para unirse a un grupo y funcionar como parte de él). (Rychen y Salganik, 2004: 25)*

En español, como en francés y alemán existe sólo un término: competencia. En lo que respecta a este trabajo, el tratamiento y la reflexión que se realiza del término tiene que ver con la primera connotación.

1.3. Argumentos que justifican (y promueven) la necesidad de un planteo conceptual

La claridad y la distinción cartesianas no son cualidades con las que se pueda caracterizar el discurso de las competencias, muy por el contrario, las referencias a demandas de esclarecimiento conceptual son una constante en la bibliografía de esta temática. Por ejemplo en Corominas (2006) se puede encontrar: “En un trabajo previo (Corominas, 2001) planteábamos la confusión e imprecisión conceptual y terminológica en este tema. No parece que se haya adelantado demasiado.” (Corominas, 2006: 303).

Ya en los aportes de Navío Gámez (2001) podemos observar el minucioso trabajo de recolección de los distintos argumentos que justifican y promueven la utilización del discurso de la competencia. Estos argumentos se encuentran elaborados y clasificados en la

1.1: Criterios de utilización del discurso de las competencias. Fuente: Elaboración propia en base a Navío Gámez (2001)

CRITERIO INFERIDO	JUSTIFICACIÓN ARGUMENTADA	AUTORES REFERENCIADOS POR NAVÍO
CONTEXTUALIZACIÓN	Las competencias pueden otorgar una especialización flexible que responda a un entorno cambiante dentro del discurso de la calidad. La relación entre las competencias y el entorno se torna bidireccional a partir de la mutua influencia y retroalimentación.	Gallart y Jacinto (1996) Evers y Rush (1996) Haddad (1997)
MEJORA DEL DIÁLOGO ENTRE EDUCACIÓN Y EMPLEO	Aportarían una mayor flexibilidad en el sistema educativo, un interés por la modularización de la educación y, en consecuencia, un impacto de nuevas formas de organización del trabajo.	Grootings (1994)
PEDAGÓGICO	Las competencias suscitan una alternancia entre la formación teórica y práctica, promoviendo la evaluación en base a criterios de desempeño y no sólo de conocimientos, otorgan flexibilidad a los procesos formativos, y favorecen la formación continua.	Mertens (1998)
ECONÓMICO	Facilita el cambio de paradigma como respuesta a las demandas del mercado. Facilita la inserción de las nuevas tecnologías en la producción.	Alaluf y Stroobants (1994)
EMPRESARIAL	Favorecen la competitividad como respuesta a la mundialización. Facilita la formación de los empleados, la movilidad y la especialización laboral, lo que promueve un mayor aprovechamiento del capital humano disponible. Pueden transformarse en un instrumento muy sujeto a la arbitrariedad del empresario.	Alaluf (1991) Moore y Thenuissen (1994)
FLEXIBILIDAD PROFESIONAL	Poseen capacidad para reclutar, promocionar, formar y remunerar.	Hooghiemstra (1994) Gallart y Jacinto (1996) Dugué (1999)

IMPRECISIÓN CONCEPTUAL	La opacidad conceptual permite una amplia interpretación. En este sentido su indefinición es garantía de su utilidad, lo que posibilita su adaptación constante al contexto y sus demandas.	Grootings (1994) Le Boterf (1995) Stroobants (1998)
UTILIDAD POLÍTICA	Como forma de concreción de políticas educativas en formación profesional que se adecuan a las demandas de las nuevas organizaciones laborales, salariales, etc.	Grootings (1994)

A los argumentos referenciados por Navío (2001) se pueden agregar los siguientes que, tal vez sin ser novedosos, pueden aportar algunos matices:

- **Es una aproximación formativa que en sí misma engendra debate y cuestionamiento:** En general, ante este abordaje educativo es difícil mantener una posición neutral o indiferente, puesto que está muy vinculada a los fundamentos que existen detrás de sus postulados y que se acerca a dicotomías educativas históricas y aún no resueltas del todo (por ejemplo: fines económicos vs. educativos, formación académica vs. práctica, etc. que se pretenden conciliar a nivel teórico en algunos casos pero que continúan existiendo en las prácticas).
- En los países en los que la Formación Basada en Competencias ha formado parte de la agenda político-educativa, actores de diferentes ámbitos –académicos, directivos, administrativos, industriales, profesionales, etc.- se han encolumnado en posiciones extremas, tanto de defensa como de oposición sin, en general, pretender conciliar posturas y, en ciertos casos, sin la intención de profundización conceptual que esclareciera el diálogo. Tal es el caso, por ejemplo de Australia en la década de los '90.
- **Es una aproximación sujeta al binomio “tiempos políticos-tiempos pedagógicos”:** Las decisiones políticas tienen tiempos y pretenden resultados que en el ámbito educativo no pueden darse de la misma manera, por lo cual la primacía de resultados políticos basados en criterios eficientistas muchas veces va en perjuicio de los procesos y puestas en prácticas de modelos educativos como éste que necesitan de amplia formación y reflexión para la toma de decisiones criteriosas.
- **Es una aproximación sujeta al binomio Política-Política Educativa:** En sintonía con lo anteriormente nombrado, en los casos en los que ha primado la decisión política sin un debate pedagógico de fondo, se han tomado decisiones que hubieran sido diferentes si se hubiera focalizado la reflexión en torno a la calidad del aprendizaje. Como consecuencia, se han introducido prácticas que no fueron lo sólidas que deberían haber sido, provocando el desaliento no sólo de pedagogos y críticos, sino también de los mismos educadores.
- **Es una aproximación que podría no distinguir formación profesional y formación universitaria:** Aunque en muchos ámbitos se distingue la formación profesional de la universitaria, es necesario reconsiderar el tópico, puesto que, si se focaliza la cuestión sobre la calidad y dimensión del aprendizaje, no hay lugar para fundamentar tal distinción

Por ejemplo Bowden (1997), apela a la necesidad de apuntar en la dimensión del aprendizaje. Sostiene que, para quien entiende que

formarse (entrenarse) significa aprender a hacer algo sin la comprensión del cómo y del por qué, está postulando una forma inferior de educación, desvalorizando al estudiantado. En esta perspectiva, cualquier ocupación requiere juicio sobre la base de la comprensión del contexto en el que se está trabajando y relevancia de sus propios conocimientos y habilidades. Entender que algunos necesitan ser “entrenados” y otros “educados” sería infundado y con el agravante, además, de no comprender la dimensión real y global de la naturaleza del trabajo

- **Es una aproximación que vehiculiza un marco para el desarrollo humano.** Es el caso del PROGRAMA DESECO de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que promueve a través de este proyecto la construcción de un marco teórico y empírico, capaz de fundamentar el desarrollo de aquellas competencias fundamentales para la vida de un ciudadano del siglo XXI. En consecuencia, postula dos dimensiones desde las que considera importante el problema de las competencias:
 - **Económica:** en este sentido, las competencias de los individuos son vistas como importantes porque contribuyen a aumentar la productividad y la competitividad; minimizar el desempleo a través del desarrollo de una fuerza de trabajo cualificada y adaptativa; crear un ambiente de innovación en un mundo dominado por la competitividad global.
 - **Social:** es una perspectiva más amplia, contempla que el conocimiento, las habilidades y las competencias son importantes a raíz de su contribución fuera del dominio económico y laboral, posibilitando incrementar la participación individual en las instituciones democráticas; aumentar la justicia y la cohesión social y fortalecer los derechos humanos y la autonomía en oposición al aumento de la desigualdad de oportunidades y al aumento de la marginalización individual.

Como puede observarse, los enunciados expuestos reseñan no sólo la vigencia de la problemática, sino también algunos de sus aspectos críticos. La lista propuesta no agota todos los argumentos existentes, pretende ser una muestra de la necesidad de esclarecimiento del tema, a fin de evitar que se transforme en aporético.

1.4. Contexto de comprensión y estudio

1.4.1. Antecedentes e historia

No es hasta principios de los setenta cuando se hace presente el concepto de “competencias” que llega hasta la actualidad. Sin embargo algunos indicios y

antecedentes de su intencionalidad y estilo de formación pueden rastrearse a partir de la segunda década del siglo pasado.

Autores como Bowden (1997) y Brundrett (2000), sostienen que el desarrollo de la educación basada en competencias puede buscarse desde 1920 cuando se focalizaron las *scientific management theories*, a partir del modelo de Frederic Taylor.

No obstante esos indicios, también se puede decir que en el ámbito educativo, esta corriente se reconoce dentro del espíritu del movimiento conductista de los años '50 en los Estados Unidos (Bowden, 1997). Establece este autor que el movimiento conductista de fines de los '50 y '60 dio origen en los '70 a cuatro grandes líneas continuadoras: mastery learning (Bloom 1974); criterion-referenced testing (Popham 1978); minimum competency testing (Jaeger and Tittle 1980); and competency-based education (Burke et al. 1975). Sus objetivos focalizaron la atención sobre los resultados observables de los programas educativos, y en particular, alentaron a los maestros a expresar sus objetivos instruccionales como cambios observacionales en el comportamiento de sus estudiantes. Un aspecto importante de este movimiento fue el deseo de confiabilidad de la observación y del juicio, y por tanto se animaba a emplear en la definición de los objetivos verbos claramente descriptivos: listar, nombrar, establecer, unir, calcular, relacionar. Es precisamente esta visión tan acotada, la que ha generado, tanto antes como ahora, buena parte de las críticas hacia esta aproximación.

Para autores como Adams (1996) o Brundrett (2000) el comienzo del “**modern competency movement**” también puede localizarse hacia fines de los '60 y principios de los '70 a través de una doble vertiente. Por un lado, en el ámbito organizacional, el trabajo del profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, David McClelland, por otro lado, en el ámbito pedagógico, Boon y Marcel van der Klink (2002) sobre los antecedentes de Grant (1979) y Eraut (1994) postulan que la formación por competencias se comenzó a experimentar en la formación de maestros estadounidenses. La idea de amplio arraigo conductista, que prevaleció en esta última aproximación, fue que era tan útil como posible copiar el desempeño de los educadores exitosos.

En lo referente al ámbito organizacional, el argumento de McClelland se basa en que las pruebas académicas tradicionales no son predictores del desempeño laboral ni del éxito en la vida y, en general, se encuentran influenciadas negativamente hacia variables como las diferencias de raza, género, clase social, pertenencia a minorías u otras. Un continuador de esta línea, Richard Boyatzis, pretendiendo definir un modelo genérico de competencia para la dirección sobre la base del método de evaluación de la competencia laboral de McClelland, establece, en 1982, la definición explícita de la noción de competencia como: “*Una característica subyacente del individuo que se encuentra directamente vinculada al*

desempeño efectivo o superior...” (Boyatzis, 1982: 64). En esta definición sienta las bases de la relación conceptual entre **competencia** y **desempeño efectivo** y un poco más adelante, redefine el vínculo destacando la importancia de los altos niveles de rendimiento, al afirmar: “Those characteristics that differentiate superior performance from average and poor performance” (Boyatzis, 1982:66).

La aproximación de McClelland, continuada y refinada por Boyatzis, ha sido de gran influencia para la línea estadounidense, pero ha sido ampliamente ignorada por el movimiento de competencias del Reino Unido. Dos aspectos básicos, según Brundrett (2000) y Boon y van der Klink (2002) sobre Fletcher (1992), diferencian ambas líneas. Estas diferencias quedan representadas en la Tabla 1.2.

1.2: Perspectivas geográfico-políticas sobre las competencias. Fuente: Elaboración propia a partir de Brundrett (2000) y Boon y van der Klink (2002) sobre Fletcher (1992)

	MODELO ESTADOUNIDENSE	MODELO INGLÉS
CENTRALIDAD EN LA DEFINICIÓN DE “COMPETENCIA”	Las personas	El trabajo, la actividad
REFERENTE DE LOGRO	Desempeño superior	Estándares, niveles mínimos de competencia
PROPÓSITO	Desarrollo de competencias	Evaluación y certificación del empleado
PROCEDIMIENTO PARA DEFINIR LA COMPETENCIA	Descripción del comportamiento excelente	Formulación de estándares de funciones y profesiones aceptados por los distintos sectores
ALCANCE	Las competencias son específicas para las organizaciones	Las competencias son específicas para las funciones y profesiones
TERMINOLOGÍA	Competency (sing.) Competencies (pl.)	Competence (sing.) Competences (pl.)

Bowden (1997) y Brundrett (2000) coinciden en señalar que el movimiento de las competencias evolucionó a través de diversas aplicaciones, por ejemplo en programas educativos profesionales en Estados Unidos, como programas de formación profesional en el Reino Unido –estimulados por las discusiones del Higher Education Quality Council- y Alemania en los '80 y, en los '90, en Australia como formación profesional y certificación de habilidades profesionales. Sostiene Bowden (1997), en relación con la experiencia australiana, que la aproximación basada en competencias (CBA Competency Based Approach) es considerada como potencial no sólo para influir en la forma en la cual las habilidades relacionadas con el empleo son evaluadas y certificadas, sino también para influir

en la estructura y enseñanza de la educación formal y los programas de formación y, finalmente, para proveer mejores oportunidades en relación con la articulación entre sectores y el sistema de transferencia de créditos entre las instituciones.

Resaltando que no es hasta McClelland cuando aparece el concepto de competencia, a modo de síntesis de los distintos momentos e indicios señalados como antecedentes para la formación del movimiento de las competencias, se presenta la Tabla 1.3.

1.3: Síntesis de los antecedentes del movimiento de formación por competencias.

REPRESENTANTE	TAYLOR	BLOOM	McCLELLAND
TEMPORALIZACIÓN	1920	1950	Fines de 1960 y 1970
FUENTE	Laboral / industrial	Pedagógica (Mov. Conductista)	Psicológica
ÉNFASIS	Desempeño efectivo	Captación de la conducta	Desempeño superior
FINALIDAD	Aumentar el rendimiento	Fiabilizar la evaluación	Anticipar desempeños
COMPETENCIA	Surge como la captación fragmentada de las actuaciones, del desempeño laboral empleado.	Son las conductas observables formuladas en términos de objetivos	Surge como concepto vinculante, (no restrictivo en cuanto a género, raza, clase social, etc.)

A partir de la síntesis presentada en la Tabla 1.3 se puede observar que las fuentes que han llevado a gestar el concepto de competencias y su problemática, siguen coexistiendo y mantienen sus pretensiones al punto de convertirse en los elementos y perspectivas de análisis actuales.

1.4.2. Antecedentes de este estudio

En el ámbito internacional, la tesis doctoral de Barrie (2003) explora las concepciones que poseen los académicos sobre los atributos de los graduados (generic graduate attributes) a través de un enfoque fenomenográfico.

En el contexto español existen varias tesis doctorales que toman el concepto de competencia como uno de los ejes vertebradores, aplicándolo en diversos ámbitos. Los antecedentes más próximos a esta investigación se pueden encontrar en las tesis doctorales de Navío Gámez (2001) y Prades Nebot (2005). Entre las tesis que abordan el tema de competencias en distintos contextos se encuentran: Agut Nieto (2000), Mindreau Silva (2001), Escrig Tena (2001), Aneas Álvarez (2003), Saravia Gallardo (2004), Royo Morón (2006) y Belloto (2006). Estas

investigaciones versan sobre aplicaciones en diversos ámbitos y con diferente alcance: empresas, gerencia, banca, dirección de calidad. En este trabajo se opta por seguir los referentes más próximos como es el marco conceptual de competencias que propone Navío Gámez (2001) y la aportación que Prades Nebot (2005) hace de las competencias en la formación superior.

Otro marco de referencia valioso se encuentra en el proyecto “Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES” de Mario de Miguel Díaz (2005).

La detallada investigación de Navío (2001) en su capítulo “Caracterización inicial de las competencias profesionales” presenta un minucioso análisis y delimitación conceptual de la competencia y, aunque su intención se centra más en la utilidad y consecuencias para la formación profesional, se verá que no sólo es posible destacar sus aportaciones, sino que pueden ser tomadas como punto de referencia para construir un campo de fundamentación compartido.

El itinerario planteado por Navío, atraviesa los componentes de la competencia, extrayéndolos a partir de una serie de definiciones seleccionadas que comprenden la década de los noventa. En una primera síntesis, establece que los principales componentes de la competencia profesional se pueden agrupar bajo dos aspectos (Navío Gámez, 2001: 27):

Atributos personales: *capacidades, motivos, rasgos de personalidad, autoconcepto, aptitudes, actitudes y valores, propiedades personales, características de la personalidad y recursos individuales.*

Atributos personales que se relacionan con los contextos de trabajo: *conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, comportamientos y conductas y experiencias.*

Y esboza una primera definición de la competencia profesional:

“...conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, etc.) que se integran atendiendo a una serie de atributos personales (capacidades, motivos, rasgos de la personalidad, aptitudes, etc.), tomando como referencia las experiencias personales y profesionales y que se manifiestan mediante determinados comportamientos o conductas en el contexto de trabajo.” (Navío Gámez, 2001: 27)

Pero afirma más adelante:

“...la utilidad de la competencia profesional está en la capacidad de ésta para hacer frente a contextos profesionales cambiantes y en los que aspectos como la polivalencia y la flexibilidad son necesarios. Lo social complementa, como hemos constatado en los componentes y ahora en su utilidad, lo individual. (Navío Gámez, 2001: 28).

Ahora bien, otra conclusión a la que arriba es que las competencias pueden adquirirse de forma diversa y que a su vez, debe tenerse muy en cuenta la “evolución” de las competencias profesionales:

“Así, si asumimos que la competencia profesional se plantea en un contexto cambiante, es coherente deducir su inevitable evolución y, por tanto su necesaria

evaluación; es decir, ser competente hoy y aquí no significa ser competente mañana o en otro contexto.” (Navío Gámez, 2001: 30)

En su síntesis, reseña lo siguiente:

“Los componentes de la competencia son diversos. No obstante, podemos agrupados en dos grandes bloques: atributos personales y elementos propios del contexto de trabajo.

La utilidad principal de la competencia profesional está en la capacidad de esta para hacer frente a las características de un contexto en constante cambio.

Dos son los referentes básicos: el social, entendido como requerimientos sociales, laborales, económicos y de la organización del trabajo, y el personal o individual, entendido desde los atributos a que hacíamos referencia.

Se destacan otros elementos cruciales en una concepción actual de la competencia profesional: su adquisición desde planteamientos educativos y de formación, su necesaria evaluación y la evolución de la misma en tanto que está sujeta a un contexto cambiante.” (Navío Gámez, 2001: 31)

Sin olvidar que el planteo de Navío resalta el carácter de la competencia profesional, y de las riquezas propias de esta concreción, este trabajo profundiza los fundamentos de las competencias genéricas que pueden construirse en el ámbito universitario.

En este aspecto, la tesis de Prades Nebot (2005) que profundiza en la formación superior, se presenta como referente más cercano. El énfasis de la citada investigación se concentra en los resultados y persigue el diagnóstico de las competencias realizado a partir de las prácticas evaluativas del área de química.

1.4.3. Las metáforas de la competencia

Si se parte de la hermenéutica filosófica como referente que nos posibilite pensar a partir de lo no dicho y de lo que se “da” a decir, podemos considerar que la metáfora, en tanto lenguaje indirecto, mediado y mediador, indica a través del juego de palabras un sentido segundo, construido sobre la analogía primaria presentada (Ricoeur, 1975).

En el buceo bibliográfico realizado, se han encontrado algunas metáforas o expresiones particulares interesantes rescatar pues se constituyen en paradigma de la no-transparencia conceptual que envuelve al planteo de las competencias. A título ilustrativo, se presentan algunas a continuación.

a. La “metamorfosis” de la competencia

Stevenson (1996) emplea el término “la metamorfosis de la competencia” para señalar el aspecto de cambio, evolución, paso de un estado a otro, hacia la búsqueda de una identidad o estado final, aún no encontrado. Lo cierto es que intenta destacar la idea de que la evolución conceptual acontecida en este término no sólo no está agotada, sino que se ve frustrada por la continua orientación normativa que se ha promovido a través de sus formulaciones, como si la normatividad fuera garantía de verdad. En sus palabras:

“Se sugiere que, para que ocurra una convergencia de sentido, la construcción de la competencia requiere tener rasgos que posibiliten el intercambio entre áreas.

Los movimientos cíclicos en las construcciones, se parecen a una metamorfosis incompleta, continuamente frustrada, para dirigirse a los aspectos normativos de la construcción de la competencia” (Stevenson, 1996: 25)

b. El triunfo de un concepto “difuso”

Boon y van der Klink (2002) en su estudio “Competencias: The Triumph of a Fuzzy Concept” abordan la competencia en tanto “fuzzy concept”, es decir un concepto difuso, y aún van más allá, pues en el mismo título del estudio afirman su triunfo. Los autores presentan el juego de palabras “*fuzzy concept*” y “*fuzzy logic*”. La lógica difusa, a diferencia de la lógica clásica o aristotélica en la que una proposición sólo admite un valor de verdad, admite la posibilidad, la incertidumbre, la inexactitud. Lo interesante de esta reseña, además del juego de palabras, es que han identificado distintas interpretaciones del concepto y la doble posibilidad que engendra la lógica con la que se lo ha empleado. Sostienen que en principio la confusión proviene de emplear el concepto en ámbitos diversos, para fines diferentes y en países diferentes.

Esta lógica difusa que ha caracterizado al concepto se observaría en, al menos, tres sentidos:

- **Reúne el binomio certidumbre/incertidumbre:** Por un lado el concepto hace referencia a elementos que realmente ocurren, que son ciertos (habilidades, motivaciones, actitudes, etc.) y por el otro la incertidumbre de la mezcla de esos elementos, de su flexibilidad que permite enfrentar a partir de ellos los cambios y las demandas del mundo laboral.
- **Se asume como un concepto “contenedor con un contenido flexible”:** El término no sólo concilia varios aspectos, sino que la combinación que surge permite un amplio juego de interpretaciones. De aquí que a partir de este estudio surjan definiciones que entienden la competencia como: una característica individual, una característica de las organizaciones, como una herramienta para estructurar la comunicación entre las instituciones formativas y el mercado laboral, etc.
- **La pobreza de su definición (*ill-defined term*) que lo convierte en nexa,** “bisagra” podría decirse en nuestro contexto. Nexa entre la educación y el mercado laboral; entre expertos de la organización tanto internos y externos, etc.

c. “Inflación conceptual” de la Competencia

Las aportaciones de Weinert (2004) en su estudio “Concepto de competencia: una aclaración conceptual” se dan en el contexto del proyecto DESECO de la OCDE. El proyecto DESECO (Rychen y Salganik, 2004) tiene sus raíces en el Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment,). En este trabajo, el autor aplica un concepto del mundo económico para referirse al modo en el que se ha empleado el término competencia y denunciar la liviandad con la que las ciencias sociales lo han tratado.

“Durante las últimas décadas, la competencia se ha convertido en un término de moda con un significado vago, no sólo en el uso público, sino también en diversas ciencias sociales. Incluso se puede hacer referencia a una “inflación conceptual” en la que la carencia de una definición precisa se acompaña de una sobrecarga considerable de significados.” (Weinert, 2004: 95)

Las expresiones citadas, aún cuando no son metáforas entendidas literalmente, sí presentan una forma que señala un grado de comparación, un sentido al que pretende apuntar. Creemos que la selección realizada puede servir como parámetro para llamar la atención sobre la necesidad de clarificar el concepto, al menos según los ámbitos de aplicación.

1.4.4. Un camino de fundamentación

a. Algunas perspectivas de construcción

Se ha señalado que la conceptualización del vocablo “competencia” se caracteriza por su multivocidad. Sus significados quedan ligados, en sus fundamentos, al devenir histórico y en su visión práctica, al contexto en el cual se aplica. En consecuencia se originan distintas construcciones entre las que pueden señalarse tres: la perspectiva de la vida cotidiana, la académica, la formación profesional y las prácticas profesionales. Estas perspectivas denotan distintos matices de comprensión (Stevenson, 1996):

Construcción cotidiana de la competencia

Es entendida como la capacidad para llevar a cabo una actividad correctamente. Donde la noción de “correcto” es subjetiva o normativamente determinada. La atribución de hacerlo “bien” o “correcto” generalmente relaciona dos características: la primera es que puede o no implicar la capacidad de lograr el bien común (por ejemplo: un buen gobierno, buen aprendizaje o juicios legales correctos); la segunda, cuando la actividad se ejecuta hábilmente.

Cabe señalar otras características desde esta perspectiva:

- En general se asigna “competencia” a la capacidad humana si se aprueban sus fines (por ejemplo, no ponemos como referencia a “asesinos competentes”)
- Es una noción idiosincrásica, multívoca o consensuable. El “bien” o lo “correcto” varía a lo largo del tiempo y entre grupos diversos, así como también bajo otras variables socio-culturales.
- Paralelamente, la noción también es reconocida como cualificación adquirida, sea por certificaciones o experiencia- porque se piensa que la competencia deriva de una experiencia sustancial en prácticas apropiadas.

Y aclara la dimensión normativa. Esta dimensión implica juicios de valor, juicios éticos, como aquello que es apropiado, deseable, etc. y por eso mismo se constituye en norma, pues es digno de ser “modelo” o “parámetro”:

*“Es en este sentido, de variación en los puntos de vistas sobre si una actividad es competente o no, que se llama **normativa** porque estas diferencias implican variaciones en el juicio sobre lo que es apropiado y, además, valorable.” (Stevenson, 1996: 28)*

Construcción de la competencia desde la perspectiva de la formación y capacitación profesional¹

La competencia aquí se entiende a la “capacidad de ejecutar tareas predecibles y definidas de acuerdo a estándares pre-especificados”. (Stevenson, 1996: 28). Para la construcción de estos estándares toman parte diversos sectores (la industria, por ejemplo), cosa que es considerada como positiva en relación con la adquisición de otros bienes mayores, como por ejemplo competitividad internacional y mejoramiento de la calidad de vida.

La connotación de esta construcción de competencia se corresponde con la idea de competencia de la visión cotidiana, pero deja a un lado su dimensión normativa. En este caso, la idea de lo que constituye el BIEN (entendido en el sentido aristotélico de los que es deseable para la sociedad) es tomada como criterio definitorio de lo que conforma la competencia, sin cuestionamientos. Por otro lado, para este autor, cuando en el mundo académico se cae en este tipo de construcciones, lejos se está de cerrar la cuestión y sólo representan intereses sectoriales, sean académicos o profesionales.

Construcción académica de la competencia

A esta construcción se pretende acceder en este trabajo. Para Stevenson (1996) el término competencias empleado en el ámbito académico presenta dos vertientes: una positiva y otra negativa. Cuando se usa en forma negativa, es para significar “capacidades incompletas” y cuando se emplea positivamente denota una “capacidad completa y comprehensiva” (Stevenson, 1996: 5). En este sentido, el empleo negativo denota “sólo habilidades” o “meras” capacidades para ejecutar tareas rutinarias (un practicante hábil, por ejemplo), frente a otros que muchas veces se los puede llamar líderes o visionarios, expertos, etc.

¹ Se reconoce la limitación con la que está expresada esta visión dada la vasta bibliografía disponible de este tema, pero no es objeto de este trabajo desarrollarla. Sólo se la menciona a título ejemplificador de las visiones a partir de las cuales es posible plantear el constructo que nos ocupa, para ampliar se sugiere, entre otros, la ya citada tesis de Navío Gámez (2001).

Esta perspectiva comparte la dimensión normativa en tanto que incorpora la idea de lo que es deseable y apropiado a la vez que añade un nuevo rasgo: la problematización. Esta característica pretende cuestionar si los valores que determinan algunos tipos de prácticas son legítimos, y si es el caso, si deben ser confinados a la práctica académica².

En consecuencia el constructo de competencias se halla sujeto también a la perspectiva que lo origina desprendiendo fundamentos y finalidades propias. Como resultado, se hace necesario el aporte de la filosofía para esclarecer los fundamentos dado que le concierne el problema de la naturaleza del conocimiento, la realidad y la ética.

b. Consideraciones filosóficas o cómo comenzar a repensar el constructo

La necesidad de recurrir a las herramientas de la reflexión filosófica se justifica por su capacidad para dirigirse a lo central de la cuestión. Si para el filósofo alemán Karl Jaspers (1966) la filosofía es un “ir de camino”, es preguntar más que responder y, considerando que las buenas preguntas engendran en sí mismas el fundamento de las repuestas, entonces este tipo de reflexión ofrece los hilos conductores para tejer la trama buscada. Sólo restará saber hacer las preguntas adecuadas.

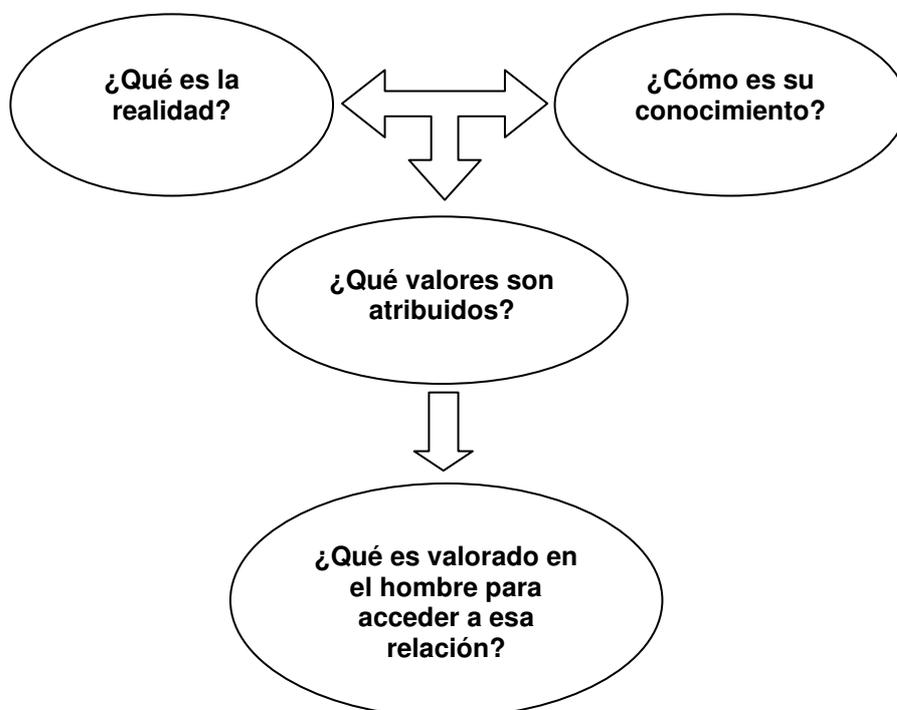
Desde esta perspectiva se toma como punto de partida la consideración “problemática” de la naturaleza de la realidad, del conocimiento y de los valores. Problemática, en este contexto, sugiere la idea de poder pensarse, hacerse problema, ponerse en duda, a fin de encontrar una solución o un camino de reconstrucción.

Las distintas concepciones de la realidad determinan modos de entender el conocimiento, los valores que subyacen a esa relación, y, en consecuencia, originan valoraciones sobre determinados atributos personales. Es entendible, por lo dicho anteriormente que, en función de cómo se entiende la realidad (metafísica), se conciba su modo de conocerla (epistemología) y, por ende, aquello que en el hombre posibilita acceder a ese modo de conocimiento (consecuencias

² Frente a este argumento encontramos a Mertens (1996) que deja entrever una crítica a la construcción académica al señalar, los aportes de Roberts que, “bajo el paraguas de la competencia, hay una gran divergencia en aproximaciones, definiciones y aplicaciones. En su visión, los académicos discuten acerca de las definiciones puras de las competencias, las calificaciones, las tareas, y prestan poca importancia al desarrollo de un marco de interpretación práctico. Las empresas necesitan tal marco porque en el mundo real de la producción es donde se mezclan y confunden los términos (Roberts, 1995/96). Esto ocurre en uno de los países protagónicos en el desarrollo y aplicación de la competencia laboral, que es Inglaterra.”

ético-antropológicas). Gráficamente puede representarse como lo recoge la Figura 1.4.

1.4: Representación de la relación entre la metafísica, la epistemología, la ética y la antropología.



En la Tabla 1.5. se transfiere la relación representada con anterioridad según las distintas concepciones de la realidad, tomadas como punto de partida.

1.5: Algunas concepciones de la Realidad, el Conocimiento y los Valores. Fuente: Adaptado de Stevenson (1996)

NATURALEZA DE LA REALIDAD	NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO	VALORES PROPUESTOS	ATRIBUTOS PERSONALES VALORADOS
RESIDENTE EN LA NATURALEZA INTRÍNSECA DEL FENÓMENO EXTERNO	Dado: fuera del tiempo e independiente de su construcción	Conocimiento como descubrimiento	Conceptos verbales (conceptualizaciones)
CONSTRUIDA POR DISCIPLINAS ACADÉMICAS	Relativo al tiempo Interpretable en términos de las configuraciones de las disciplinas del conocimiento	Conocimiento como aplicación	Comprensión Procesos cognitivos
CONSTRUIDA INTERNAMENTE POR INDIVIDUOS	Relativo a las elecciones <i>individuales</i> , valores y representaciones	Promover una industria competitiva Empoderamiento de los individuos	Habilidades y destrezas individuales

NATURALEZA DE LA REALIDAD	NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO	VALORES PROPUESTOS	ATRIBUTOS PERSONALES VALORADOS
CONSTRUIDA POR LAS INSTITUCIONES SOCIALES	Relativo al contexto social, la cultura, relaciones de poder	Lograr objetivos sociales para la humanidad como totalidad	Sentimientos Motivación
...

Como anticipamos, desde una perspectiva filosófica, la connotación de competencia tendrá dimensiones ontológicas, epistemológicas y éticas. Aún cuando todas estas dimensiones se encuentren interrelacionadas, por ejemplo la idea de qué conocimiento es valorable dependerá de qué conocimiento es pensado como real. En este sentido, la idea de Stevenson (1996) es concerniente a la pregunta sobre qué capacidades son valoradas porque se encuentran consideradas como apropiadas.

Lo anterior puede reflejarse en la Figura 1.6 que se presenta en la página siguiente.

1.6: Representación de la dimensión normativa de la *competencia* como constructo. Fuente: Adaptado de Stevenson (1996)



Considerar la dimensión normativa de la competencia nos hace encuadrarla dentro de una perspectiva de comprensión más amplia, al sugerir las implicaciones que conlleva su definición. La posible variación en lo que se considere como fines

valorados para el conocimiento y los atributos que están comprometidos para asegurar dichos fines, son ejemplos de la dimensión normativa de la competencia. Esto es, desde que se considera la capacidad y la disposición para comprometer la práctica como cuestiones éticas implicadas en la prosecución de un bien (algo deseable), entonces la naturaleza de lo que constituye un bien es problemática y por lo tanto también lo es la naturaleza de lo que constituye la competencia.

Tomando la idea filosófica acerca de los fines valorados y los atributos valorables en el logro de dichos propósitos, la competencia puede, por tanto, ser pensada como poseedora de aspectos tanto *causales* como *teleológicos* (Stevenson, 1996).

Esta diferenciación tiene sus raíces en Aristóteles que en su *Ética a Nicómaco* establece cinco caminos del alma para arribar a la verdad: arte o habilidad técnica (techne), ciencia o conocimiento científico (episteme) prudencia o sabiduría práctica (phrónesis), inteligencia o intuición (nous) y sabiduría (sophía).

El arte y la habilidad técnica Aristóteles las relacionó con el “hacer” o la “producción” y además, como una clase diferente de la prudencia o sabiduría práctica concerniente a la correcta deliberación sobre lo que es justo y ventajoso, lo que además constituye la acción correcta más que la producción. Aristóteles dejó abierta la pregunta de si los fines vocacionales son de menor valor, o si son derivados de la prudencia o sabiduría práctica. Así es posible especular acerca de si alguna limitación en la atención a los aspectos causales de la competencia ignora capacidades que son importantes para los propósitos prácticos o vocacionales.

Basados en las ideas de Aristóteles, y siguiendo los postulados de Stevenson (1996) el conocimiento puede diferenciarse en dos sentidos: teórico y práctico. Por un lado se encuentra el conocimiento que posibilita el control sobre las causas (teórico) y, por el otro, el que posibilita acciones “prácticas” para asegurar lo que es apropiado o bueno (práctico). Esta última interpretación corresponde a los teóricos críticos quienes separan lo *técnico*-correspondiente a lograr el control o maestría confiable o eficiente-, de lo *práctico* -que lo entienden relacionado con el logro del bien.

En suma, el aporte que la especulación filosófica puede realizar a la competencia como constructo es un llamado a la reflexión sobre la capacidad normativa que engendra el planteo en sí mismo. Lo práctico y lo útil para los fines de este trabajo es retomar esta advertencia y comprender las distintas “capas” que componen su comprensión. En este sentido podemos establecer las siguientes:

- **Capacidad normativa como cuestionamiento de los valores a los que responde y de los cuales es fruto:** implica el análisis crítico de los valores a los que responde -en tanto fines- y de los cuales es fruto al perseguirlos como un bien. Subraya la idea de que la competencia está relacionada con el valor adjudicado a los fines para los cuales

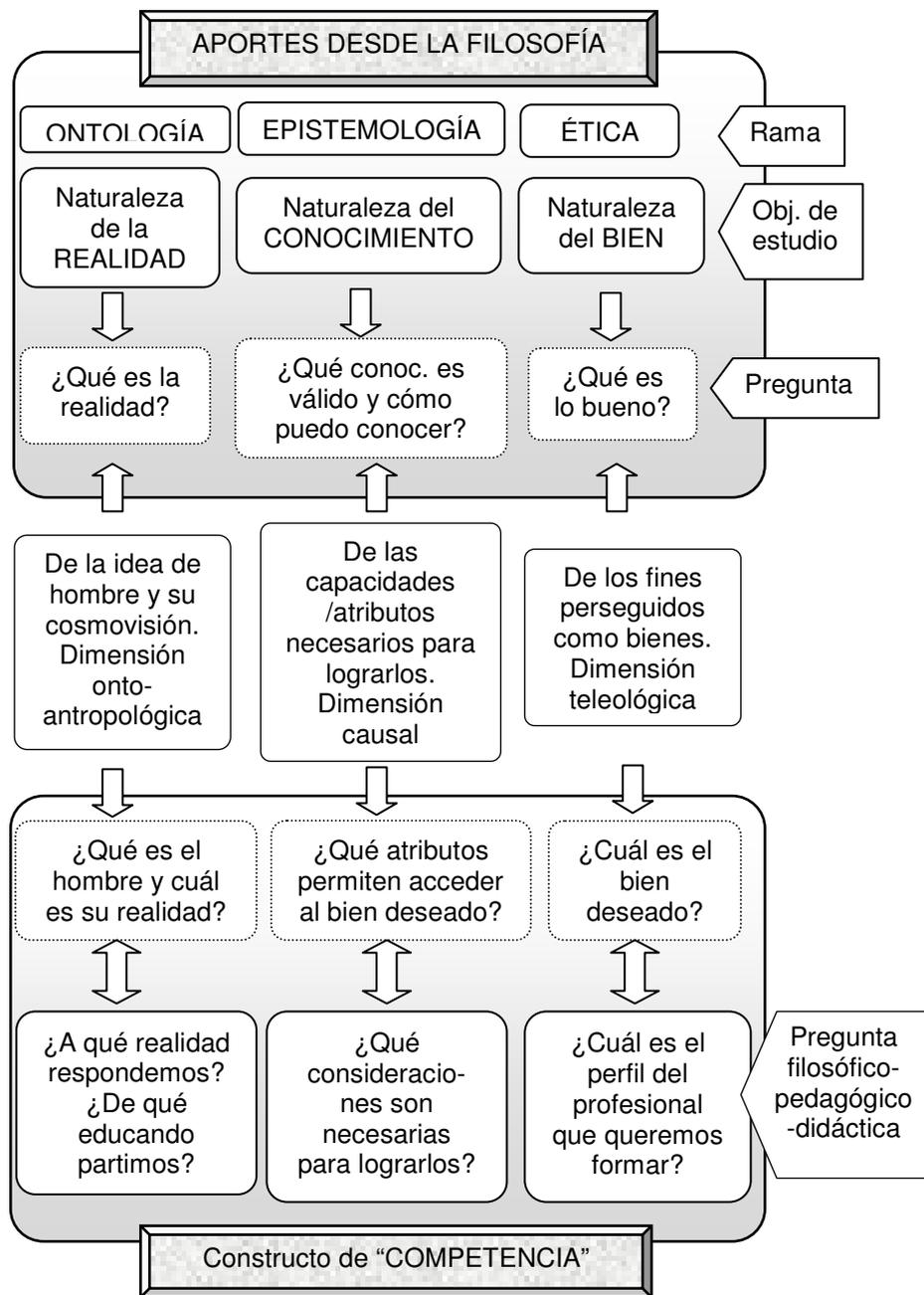
ésta es necesaria, y que, a su vez, el valor adjudicado implica juicios de valor

- **Normativa porque asume el riesgo de convertirse en paradigma** de quien es portador y constructor del saber y quien meramente lo ejecuta, ante lo cual es necesario mantenerse alerta y establecer estrategias participativas que promuevan la reflexión crítica.
- **Normativa porque emana de una pluralidad de visiones valoradas** que muchas veces no se ven cuestionadas y contribuyen a perfilar concepciones inacabadas o parciales.

La utilidad de haber comenzado a pensar el constructo desde el aporte que la filosofía puede hacerle a la temática en tanto herramienta para la reflexión, pasa, fundamentalmente, por el esclarecimiento del camino de reconstrucción conceptual.

Es sabido que no existe unidad de criterios en su concepción, se postuló, asimismo, la multivocidad del término y los distintos intereses a los que la competencia puede responder. En consecuencia, puede decirse que todos estos elementos son **variables** (*cambian según los autores, los niveles y destinatarios*), **contingentes** (*porque responden a distintos intereses y circunstancias*) e **históricos** (*quedan limitados al tiempo pues deben dar cuenta en un momento dado*). Lo que no cambia, lo que permanece es la macroestructura que sostiene el constructo, y por ello es posible pensarla a través de la Figura 1.7.

1.7 : Elementos de reflexión filosófica en la construcción de la competencia.



La representación elaborada en la Figura 1.7 puede ser abordada de dos maneras. La primera que se propone es observarla en tanto dos bloques horizontales que, a través de las preguntas, determinan un diálogo entre la mirada filosófica y la pedagógico-didáctica, de tal manera que es posible construir una idea de competencia que parta del hombre, conozca sus fundamentos y defina, en consecuencia, sus fines.

La segunda mirada, tiene una dirección vertical, por lo que la ilustración queda constituida en tres dimensiones: onto-antropológica, causal y teleológica, logrando dar el salto desde el plano del pensamiento al de la realización, en otras palabras, de los fundamentos a la toma de decisiones. Por ejemplo, la idea de hombre orienta la decisión de considerar qué educando queremos según la realidad en la que estamos inmersos, sin olvidar el contexto pedagógico-didáctico en el que se da esa reflexión.

Como se puede apreciar, para alcanzar una definición institucional de competencias en el marco de esta propuesta, es necesario un contexto donde la participación y el compromiso sean los protagonistas. En esta línea, se señalan las recomendaciones de Stevenson (1996) quien, en primer término, hace un llamamiento a la reflexión crítica sobre los fundamentos de los propósitos educativos expresados en cualquier selección de competencias, reconociendo que toda declaración supone una discriminación de valores e intencionalidades que definen un modelo educativo. Por otra parte, recomienda la necesidad de crear un espacio para el diálogo y la búsqueda de consenso de la comunidad educativa como medio para la toma de conciencia y la explicitación de la normatividad asumida en la selección de las competencias. En último término, alerta sobre la necesidad de una visión crítica frente a cualquier pretensión de privilegiar ciertos tipos de conocimientos en función de intereses sectoriales.

1.5. Aportes para la integración, la reflexión y el debate

Se ha señalado que la historia del concepto de competencias ha estado signada por discusiones y diversas interpretaciones que, en su mayor parte, no han pretendido ni colaborado en su clarificación. Sin embargo se han presentado argumentos y evidencia documentales que justifican y avalan la necesidad de un planteo conceptual que clarifique los fundamentos y que, por otro lado, promueva sus posibilidades.

Los diversos estudios señalados revelan que el lenguaje de las competencias está caracterizado por su adaptabilidad a distintos contextos formativos y económicos. Por otra parte, a través de las diversas interpretaciones y acotamientos conceptuales, revelan la carencia de explicitación de sus fundamentos últimos.

Las distintas concepciones que se asumen de la competencia como constructo, implican, consecuentemente, una interpretación de la realidad, del hombre, los valores implicados y del conocimiento, es decir, las relaciones que se pueden dar entre las concepciones ontológicas, antropológicas, epistemológicas y éticas, que es necesario evidenciar si se pretende realizar un abordaje pedagógico. Esta explicitación servirá de fundamento a cualquier selección de competencias que se

realice y se convertirá en evidencia de su intencionalidad y de la coherencia con la formulación establecida. La Figura 1.7 evidencia esa relación y se presenta como instrumento de reflexión para la comunidad académica, al favorecer la construcción participativa de los fundamentos del mapa de competencias de sus graduados.

Las metáforas y distintas expresiones que se han recogido de la investigación bibliográfica, hacen presente la opacidad del constructo y apelan a su clarificación. No obstante, se han podido identificar tres características propias que definen al concepto de competencias como **variable** (*cambia según los autores, los niveles y destinatarios*), **contingente** (*porque responden a intereses y circunstancias determinadas*) e **histórico** (*queda limitado y ligado a la realidad temporal a la que responde*). Estos rasgos permiten dar un paso hacia delante, contribuyendo a la clarificación y caracterización conceptual de las competencias. Hablan, así mismo, de elementos que permanecen constantes bajo cualquier formulación y variable formativa.

Finalmente el aporte de la reflexión filosófica como propedéutica para el planteo del tema se revela de dos maneras: la primera como instrumento de reflexión en sí misma, es decir como metodología, haciéndose camino para el pensamiento pedagógico-didáctico, mientras que la segunda, permite dibujar el mapa de las áreas de fundamentación que entran en juego al enfrentarnos con el planteo de la formación por competencias, revelando que la epistemología, la ontología y la ética no pueden mantenerse al margen si estamos hablando de un problema del hombre y de su ser y hacer en el mundo.

2. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS DE LOS ENFOQUES SOBRE LA NATURALEZA DE LAS COMPETENCIAS

2.1. Introducción

Las dimensiones antropológica, epistemológica, ética y ontológica, planteadas en el Capítulo 1, conforman los supuestos del constructo de las competencias y, en consecuencia, determinan concepciones sobre su naturaleza. En la práctica, esto supone la existencia de distintos enfoques que determinan un modo específico de concebir la naturaleza de las competencias a través del trinomio formado por la cosmovisión, la tarea/trabajo y el sujeto.

Como consecuencia, el presente capítulo se propone:

- Explorar las distintas concepciones sobre la naturaleza de las competencias, señalando sus principales características.
- Detectar problemas y desafíos relacionados con la formación que se desprenden de las perspectivas reseñadas.
- Establecer los rasgos básicos para la elaboración de un concepto de formación por competencias cercano a la Educación Superior.

Para responder a estos objetivos se presentan los enfoques de Gonczi, Hager y Oliver (1990), Gonczi (1990, 1994, 1997), Hager (1990), Bowden (1997), Bowden et al. (2000), Cheetham y Chivers (1996, 1998); Sandberg (2000) y Velde (1999) con sus principales características y derivaciones pedagógicas.

Las aportaciones de este capítulo permiten comprender la delicada y fundamental relación entre estos tres componentes a través del análisis crítico de los modelos que se presentan ofreciendo elementos para la reflexión sobre las consecuencias pedagógico-didácticas de cada uno

2.2. Enfoques y perspectivas sobre la naturaleza de las competencias

2.2.1. Enfoque 1: Mertens (1996)

Leonard Mertens (1996) establece una clasificación de tres modelos de aproximación a la naturaleza de las competencias: conductista, funcional y constructivista.

2.1: Modelos de competencias señalados por Mertens (1996)

	CONDUCTISTA	FUNCIONAL	CONSTRUCTIVISTA
FUNDAMENTO	Tradición conductista Modelo norteamericano de los '70 y '80	Teoría de sistemas sociales, buscando analizar la relación (como diferencia) entre sistema y entorno Base de normas de competencia inglesas de los '80	Tradición constructivista. Rechaza el desfase entre construcción de la competencia y la norma por un lado y la implementación de una estrategia de capacitación
PUNTO DE PARTIDA	La persona que hace bien su trabajo de acuerdo a los resultados esperados. Las empresas u organizaciones de alto rendimiento.	Descripción de un resultado que la persona estaría en condiciones de realizar	Intento de integrar las necesidades del mercado con la dimensión de la persona, sus objetivos y posibilidades.
ÉNFASIS	Desempeño superior	Base de mínimos para el desempeño	Potencial educativo del ser humano.
DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS	Características de fondo que causan la acción de una persona. Presentan cierto orden de jerarquía: motivación y personalidad (de nivel subconsciente) autoimagen y rol social (nivel conciente), habilidades (nivel comportamental). Rol destacado del conocimiento que ejerce su impacto en los tres niveles. Son independientes del contexto.	Es la descripción de una acción, conducta o resultado que la persona competente debe estar en condiciones de mostrar.	Como una construcción colectiva, se ve como el producto de sucesivos aprendizajes a consecuencia de la interacción entre conocimientos y experiencias previas y aportes personales del trabajador, dentro del entorno organizacional y en el marco de las relaciones humanas en la empresa.
PUESTO DE TRABAJO	Definido en términos de las características de las personas que hacen bien su trabajo	Compuesto de elementos de competencia con criterios de evaluación que indican niveles mínimos requeridos	Formación dual y alternancia Comunidades de aprendizaje

Con respecto a la concepción conductista, señala Mertens que la definición de competencia es tan amplia que todo puede ser abarcado en ella. Asimismo establece que existe poca claridad en la distinción entre competencias mínimas y efectivas y, en consecuencia, puede ser simplemente una cuestión de matiz.

Por otra parte, en lo referente al modelo de análisis funcional, Mertens sigue las reflexiones de Luhmann (1991) El valor del análisis funcional en relación con las competencias radica en sus aportes explicativos desde la dimensión comparativa. Esto significa que toma como punto de partida las relaciones que se dan en las empresas entre factores como resultados, habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores para compararlas. Es la selección de las funciones que surjan, las que amplían la información, posibilitando nuevas vías de habilidades y

conocimientos relevantes para la solución del problema. Si bien desde esta óptica no existe garantía absoluta de una metodología correcta, señala Mertens que

“el punto de apoyo es que cuanto más diversas sean las circunstancias que pueden confirmar las habilidades y conocimientos requeridos por parte de los trabajadores, más valor de conocimiento de la función tendrán los resultados del análisis. El funcionamiento, a pesar de la heterogeneidad, es una comprobación.”
(Mertens, 1996: 76)

Finalmente, con relación a las críticas de este modelo, pueden establecerse tres: en relación con los estándares ingleses que sólo verifican qué se ha logrado pero no cómo se ha logrado, que las normas de competencia forman el currículo y, finalmente que la aplicación inglesa es parcial al no explotar el poder explicativo del método.

2.2.2. Enfoque 2: Una construcción holística

Gonczi, Hager y Oliver (1990), Gonczi (1990, 1994, 1997), Hager (1990), Bowden (1997), Bowden et al. (2000)

Bajo este enfoque se ha reunido la propuesta de las investigaciones y trabajos realizados por Gonczi, Hager y Oliver (1990), Gonczi (1990, 1994, 1997), Hager (1990), Bowden (1997), y Bowden et al. (2000). Estos autores se podrían clasificar como representantes de la visión integrativa (en especial Gonczi en sus primeros trabajos) en transición a la perspectiva holística (se destaca todo el esfuerzo de fundamentación realizado por Hager). Las clasificaciones que han postulado en sus trabajos y que les han servido como punto de partida, quedan sintetizadas en la Tabla 2.2.

2.2 : Modelos de Competencias

	CONDUCTISTA	GENÉRICA	INTEGRATIVA	HOLÍSTICA
COMPE- TENCIA	Actuación básica en el puesto de trabajo	Equivale a los conocimientos, Habilidades y actitudes	Despliegue integrado de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes en un contexto profesional seleccionado	Representación interna que tiene la persona de la profesión
VALOR A-CIÓN	Las tareas son aisladas, puntuales La evaluación se transforma en una larga e interminable lista de tareas.	Separa los fundamentos que acompañan la competencia profesional del desempeño. La competencia queda descontextualizada	El conocimiento se valora en el contexto, la actuación no se puede separar de él. El abordaje continúa teniendo una perspectiva individual y externa. No contempla experiencias previas.	Intenta integrar el modo en que una persona se ve a sí misma como profesional. Integración de tres vías. El acceso es en modo indirecto, es difícil y compleja su valoración.

Estas concepciones pretenden resumir, para estos autores, la evolución acontecida en las perspectivas de la competencia. Interesa resaltar algunos elementos que complementen la síntesis de la Tabla 2.2:

- Las perspectivas de orientación conductista, que parten de un análisis funcional y fragmentado de los roles profesionales, tienen como consecuencia una lista interminable de tareas y subtareas, que, según el entorno, podríamos decir que se tornan impracticables. Su evaluación sugiere la realización de listas de verificación de las actuaciones correspondientes a cada tarea.
- La aproximación por atributos, tiende a separar el conocimiento, las habilidades y actitudes que fundamentan la competencia profesional, sin considerar lo que el profesional realiza en el puesto de trabajo. Estos atributos son genéricos y no se vinculan a ningún contexto determinado, lo cual dificulta su evaluación.

La influencia del contexto es tal que puede ser inútil identificar las habilidades genéricas de una ocupación o profesión. La importancia relativa de las habilidades genéricas y la forma en la que se agrupan cambiarán mucho con los contextos laborales. La noción de “contexto” es en sí misma compleja e incluye una multiplicidad de factores vinculados al lugar de trabajo, tales como: la historia específica del lugar de trabajo o la compañía; su cultura y normas particulares, sus instituciones y prácticas (organización del trabajo, estructura de carrera), ambiente económico y social, sus necesidades estratégicas, su desarrollo tecnológico, la extensión e intensidad del cambio del cual es sujeto. (Hager et al. 2002)

- El abordaje integrativo tiende a considerar el conocimiento en contexto y en relación con la actuación, pero no llega a superar la perspectiva individual y externa. No tiene en cuenta las experiencias previas y conocimientos del estudiante o trabajador, por ejemplo.
- En la perspectiva holística se representa el intento de integrar el modo en el que una persona se ve a sí mismo como un profesional. Es más compleja, al contemplar todas las dimensiones del individuo, y subsume los niveles previos dentro de la totalidad de esa representación.

No obstante lo expuesto, pueden agregarse algunos elementos más de la construcción holística basados en los autores arriba mencionados:

- Requiere pensar las tareas desde perspectivas globales, vinculadas al mundo real de las ocupaciones. No se dan aisladas ni descontextualizadas. Más que ser vistas como habilidades discretas que las personas aprenden para transferir, las habilidades genéricas deben ser vistas como capacidades aprendidas para manejarse en una amplia variedad de situaciones. Por lo que transferirlas se convierte más en confianza y adaptación, conforme la experiencia del aprendiz se despliega exitosamente en la diversidad de situaciones. Para decirlo con otras palabras, tal vez no haya tantas habilidades genéricas para

transferir, sino una *comprensión creciente de cómo tratar con los diferentes contextos* (Hager et al. 2002).

- La naturaleza normativa otorga un lugar destacado al juicio profesional. Esto significa que a medida que la persona adquiere comprensión de la cultura de su profesión, ésta se va mezclando con el conocimiento técnico, sus habilidades y actitudes.
- Las normas actúan como parámetro general que orienta el juicio individual aplicado en diversos contextos. El enfoque holístico, en tanto integra y relaciona un conjunto atributos y tareas, “permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción; asimismo permite que algunos actos intencionales incluyan otros en el nivel adecuado de generalización. Permite incorporar la ética y los valores como elementos de desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diferentes maneras.”(Gonczi y Athanathou, 2005)
- Concepto en evolución: toma en cuenta la crítica y el perfeccionamiento de las formas de actuar aceptadas hoy en día. Este rasgo permite la apertura al cambio, flexibilidad y un modo de responder a un contexto de incertidumbre.
- Permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño, la necesidad de prácticas reflexivas, la importancia del contexto/cultura y el hecho de que puede haber más de una forma de ejercer la tarea de manera competente.

Hager (1994) postula que el holismo es un carácter presente en esta concepción de competencias de diversas formas y que se encuentra entre dos posiciones antagónicas como son, la concepción de la competencia como una lista de tareas aisladas, fragmentadas y discontinuas, por un lado, y por el otro, un holismo cerrado, atomista y monista que deja fuera cualquier análisis. La aproximación holística integrativa no prescribe una actuación determinada, tampoco dice que los profesionales deben tener una misma representación de su trabajo (cfr. Sandberg, 1994), desde esta perspectiva los estándares profesionales pueden servir tanto para una persona movida por el compromiso social como por la excelencia en la práctica.

2.2.3. Enfoque 3: Construcción holístico-reflexiva con énfasis en los resultados

Cheetham y Chivers (1996, 1998)

Estos autores describen un modelo de competencia profesional que intenta conciliar visiones distintas como las que enfatizan los resultados (*outcomes*) y la propuesta del profesional reflexivo de Schön (1983). Su pretensión de plantear un

enfoque comprensivo y holístico que reúna los aportes de los modelos previos basados en competencias con la reflexión, la competencia por excelencia de Schön, los lleva a desarrollar un modelo provisional y más tarde, tras un gran trabajo de minuciosa revisión, logran un modelo definitivo.

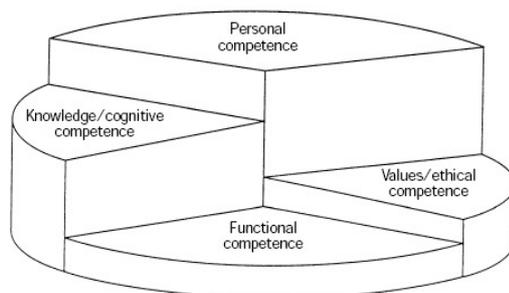
El primer modelo intentó conciliar las fortalezas de las aproximaciones revisadas otorgándole un marco de referencia coherente (cfr. Figura 2.6). En el corazón del modelo se encuentran los componentes considerados importantes para una actuación efectiva:

- Conocimiento o competencias cognitivas
- Competencia funcional
- Competencia personal o comportamental
- Valores o competencia ética

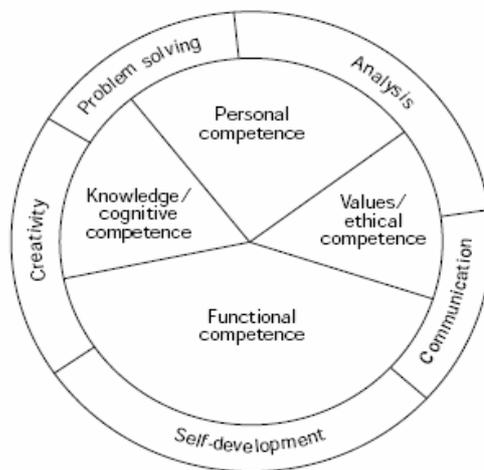
Sobre estos cuatro clusters se encuentran las meta-competencias y en conjunto constituyen la competencia profesional, cuyos resultados –y aquí el salto cualitativo- son percibidos mediante la reflexión por la persona.

La competencia es representada como se puede observar en la Ilustración 2.3 y en la Ilustración 2.4 se encuentran los componentes esenciales rodeados de las meta-competencias de resolución de problemas, creatividad, análisis y comunicación. Lo que hará variar el tamaño de los componentes serán las diferentes demandas de cada profesión u ocupación, que quedan representadas en la Ilustración 2.5.

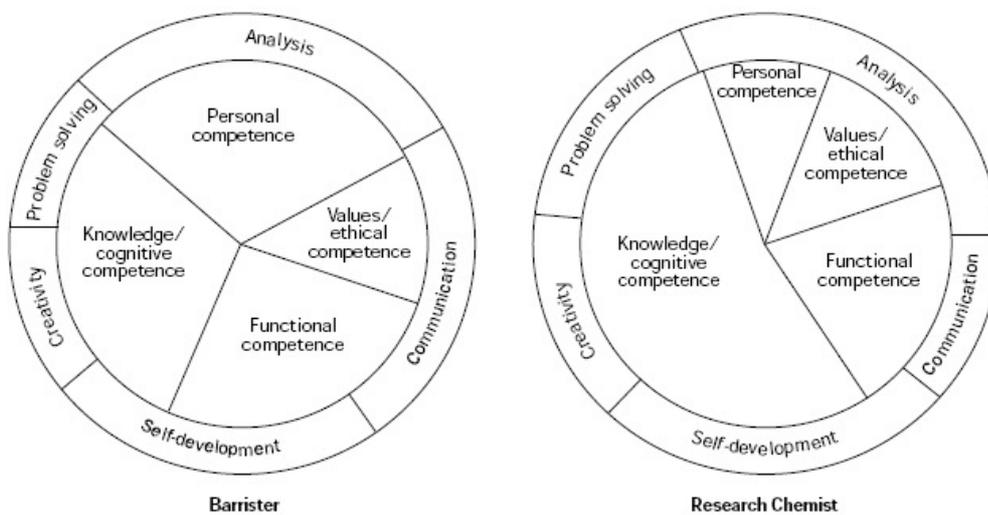
2.3: Componentes de la competencia. Fuente: Cheetham y Chivers (1996)



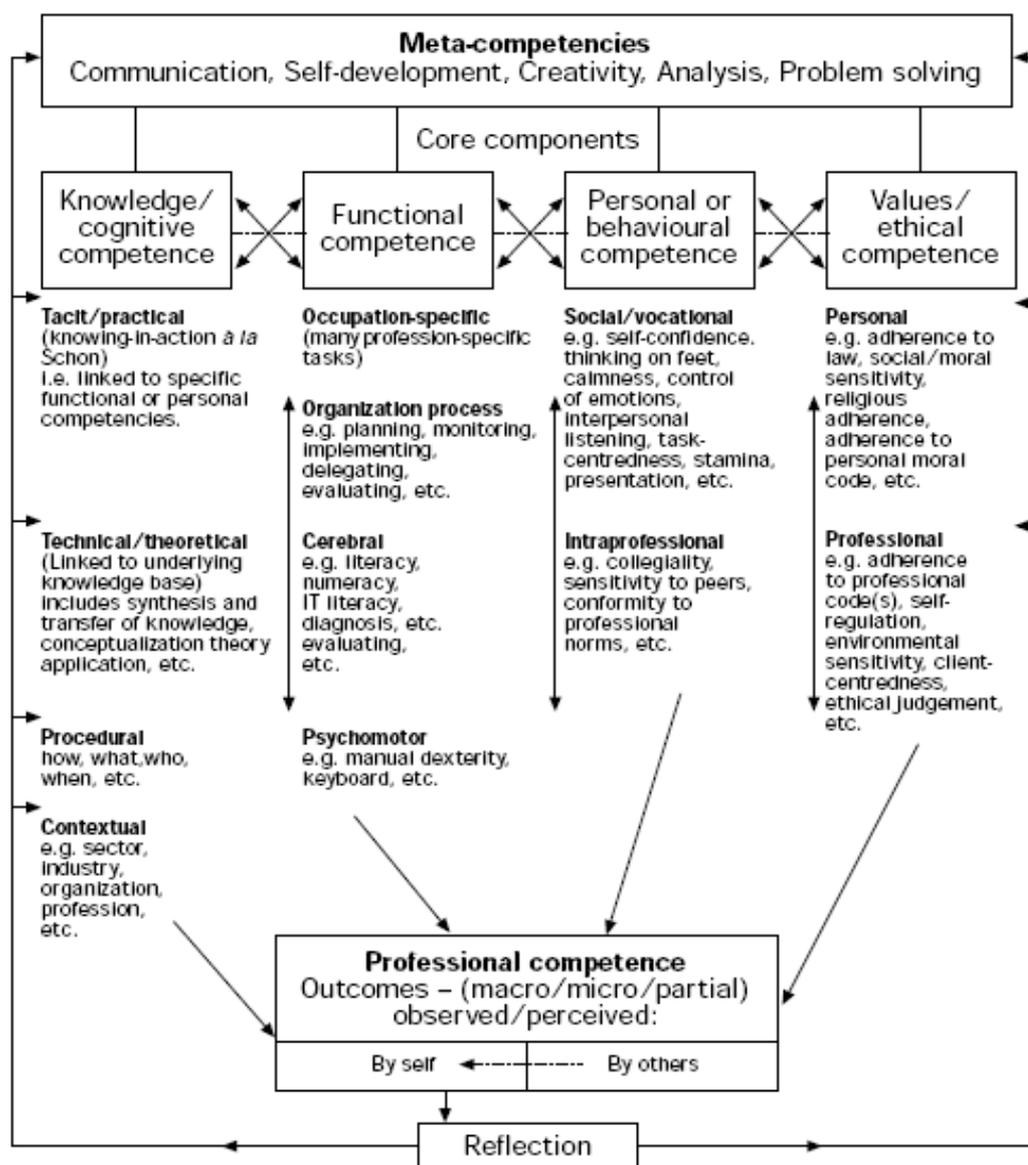
2.4: Componentes de la competencia rodeados por las meta-competencias. Fuente: Cheetham y Chivers (1996)



2.5: Componentes de la competencia, comparados con roles profesionales contrastantes. Cheetham y Chivers (1996)



2.6: Modelo Provisional de Competencia Profesional de Cheetham y Chivers (1996)

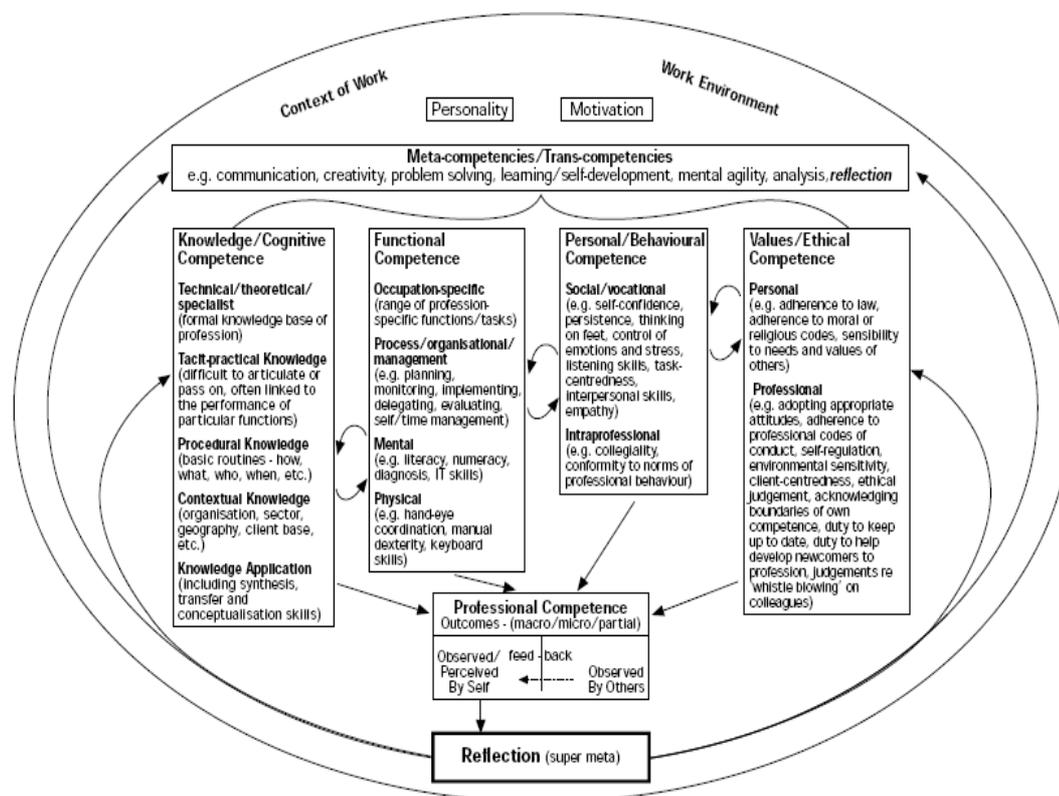


Los autores propusieron a un grupo de personas representativas de los distintos ámbitos implicados que valoraran el modelo, lo que resultó en una serie de propuestas que intentaron ser asumidas en la reelaboración detallada en la Ilustración 2.7. Tras las consultas recibidas, las modificaciones conceptuales más importantes que sufrió el modelo fueron cuatro. La primera giró en torno a la importancia del contexto del trabajo y del medio laboral para las competencias (que incluye tres dimensiones: física, cultural y social). Los autores definen “contexto de trabajo” (context of work) como “la situación particular en la que un aprendiz se le solicita actuar” mientras que “medio” (environment) hace referencia a “las condiciones físicas, culturales y sociales que rodean a un individuo en el trabajo”.

La segunda fue que la definición de “meta-competencias” fue modificada hacia una conceptualización más acotada: “las competencias que se encuentran por encima de otras competencias”. Los autores también diferencian “super-competencia”: aquella que no necesariamente le concierne el desarrollo de otras competencias, de “trans-competencia”: aquellas que atraviesan y abarcan otras competencias. Por su jerarquía similar, los autores reúnen esta última bajo el nombre de meta-competencias.

La tercera modificación es el reconocimiento de la “reflexión” como una meta-competencia. Finalmente, se destaca que tanto la motivación como la personalidad tienen un fuerte impacto en la competencia.

2.7: Modelo de Competencia Profesional de Cheetham y Chivers (1998) (revisado)



El interés que nos lleva a reseñar este modelo es porque incorpora la reflexión sobre la propia práctica, entre otros elementos, lo que permite dar un paso hacia adelante frente a los enfoques desarrollados hasta ahora.

2.2.4. Enfoque 4: Perspectiva fenomenográfico-interpretativa

Sandberg (2000)

El enfoque interpretativo de Sandberg (2000) es postulado como alternativo a la concepción racionalista. En ésta la competencia humana se compone de un grupo específico de atributos, como el conocimiento y las habilidades usadas en el desempeño de un trabajo particular. Por su parte el enfoque interpretativo “fenomenográfico” concluye que la concepción del trabajo para el trabajador, más que un grupo determinado de atributos, es lo que constituye la competencia. Más específicamente, la investigación llevada a cabo por Sandberg (2000) demuestra que la forma particular de concebir el trabajo delimita ciertos atributos como esenciales y los organiza en una estructura distintiva de competencia del trabajo.

Uno de los principales hallazgos de la investigación de Sandberg (2000) determina que el cambio en la concepción del trabajo es una forma básica de desarrollar competencias. Consecuentemente, la forma de concebir el trabajo determina qué atributos son necesarios para realizarlo y qué significado adquieren en la actuación laboral.

Las diferencias entre ambos enfoques han sido representadas a través de la Tabla 2.8

2.8: Visión comparativa de los Enfoques Racionalista e Interpretativo. Fuente: Inspirado en Sandberg (2000)

	ENFOQUES	RACIONALISTA	INTERPRETATIVO
	Fund. Ontológicos	Dualismo	Monismo
Nivel meta-teórico	Fundamentos Epistemológicos	Objetivismo epistemológico Fenómeno dividido en dos entidades independientes: trabajador y trabajo	Fenomenología: persona y mundo se encuentran relacionados a través de la experiencia del mundo vivida por la persona.
Nivel teórico	Conceptualización de “competencias”	Competencia: fenómeno basado en atributos. Inicialmente los atributos son independientes del contexto y tienen sentido por sí mismos. Las diferencias individuales se explicarían como posesión de un rango superior de atributos. Trabajo: es cognoscible y objetivo y se encuentra más allá del trabajador. Se dirige hacia descripciones de la actividad laboral independientes del trabajador que las concreta	Trabajador y trabajo forman una entidad a través de la vivencia del trabajo del trabajador. Por lo tanto la competencia está constituida por la concepción del trabajo concretada por el trabajador en su experiencia laboral.

	Puntos de partida	Visión del trabajador y del trabajo como entidades independientes	Experiencia vivida, “vivenciada” del trabajador. Es en el contexto donde adquiere sentido la dimensión tácita de la competencia como la vivencia y percepción del trabajador sobre el trabajo, es decir, la dimensión subjetiva.
	Dificultades metodológicas	Problemática para identificar y describir de modo directo las competencias en el trabajo.	Acceso indirecto, a través de la experiencia narrada del trabajador.
	Representantes	Uno de los primeros sería Taylor (1911) quien en su estudio sobre el liderazgo basado en los fundamentos científicos del racionalismo, recogió el estudio y análisis de los tiempos y movimientos	Sanberg (2000)
	Modelos	Modelo KSAs (knowledge, skills, atributes) Actualmente evolucionó en “Modelos de análisis del trabajo” con tres orientaciones: hacia el trabajador, hacia la tarea y multimétodo.	Interpretativo-fenomenográfico
	Críticas	REDUCCIONISMO: que se efectúa para lograr la “operacionalización racionalista” hacia medidas cuantificables. Generalmente resulta en definiciones simplistas y acotadas que no representan la complejidad de la competencia en la actuación laboral. [basado en las críticas de Attewell (1990), Norris (1991) y Sandberg (1991,1994)] CARÁCTER ABSTRACTO: La naturaleza abstracta de las categorías de competencia limitan su utilidad y tienden a pre-definir aquello que las constituye, [Yukll (1994)] DESCRIPCIÓN INDIRECTA: del concepto de competencia. No demuestra si el trabajador emplea los atributos, ni cómo los emplea en la actuación laboral.	DEPENDENCIA CONTEXTUAL de los atributos, obtenida a través de la experiencia del trabajador (acceso a través del sujeto). Dificultad en la generalización de los resultados. LIMITACIÓN EXPLICATIVA: los estudios no demuestran cómo se integran esos atributos en una actuación laboral competente. Tampoco expresan la variación en la competencia que ocurre en un mismo grupo de trabajo (no explica por qué hay actuaciones más competentes que otras).

La crítica que Sandberg realiza a una concepción racionalista de la competencia no pasa por la definición a priori de una serie de atributos, puesto que todo objeto de investigación que debe ser definido (en este caso las competencias) supone determinados fundamentos ontológicos y epistemológicos que subyacen a la

aproximación investigadora. La crítica pasa por definir las competencias en tanto “determinados” atributos, lo que hace pasar por alto la concepción que los trabajadores tienen de su propio trabajo, pues limita –de acuerdo a esta aproximación- las competencias que entran en juego en la actuación laboral.

En el ámbito educativo, el referente propuesto por Sandberg es Schön (1983) quien critica que en las universidades se asume un modelo racionalista que alimenta la desatención a las competencias prácticas y a la dimensión de la profesión como arte. La propuesta del profesional reflexivo de Schön (1983) hemos visto que es retomada por Cheetham y Chivers (1996, 1998) en su modelo de desarrollo del practicante reflexivo y competente.

Si observamos los puntos de partida de Sandberg (2000) y de Cheetham y Chivers (1996, 1998), vemos que la aproximación que realizan persigue los mismos intereses: lograr una comprensión más holística e integral de la competencia, que sea capaz de superar visiones reduccionistas. Prácticamente paralelos en el tiempo, lo que creemos que logra el abordaje de Sandberg es demostrar que la representación interna de la profesión o de la actuación laboral, influye directamente en el desempeño, lo que la convierte en un elemento que enriquece directamente al constructo de la competencia. El sujeto no se queda en el ámbito de la reflexión basada en el feedback recibido, sino que da un paso más al punto de que la modificación en la concepción de su rol profesional promueve una mejora de su competencia. Para esta perspectiva, podríamos decir que no sólo es un elemento más, sino que se transforma en un elemento prácticamente indispensable en el desarrollo de las competencias y un camino nuevo que se abre al ámbito de la formación.

2.2.5. Enfoque 5: Perspectiva relacional-interpretativa

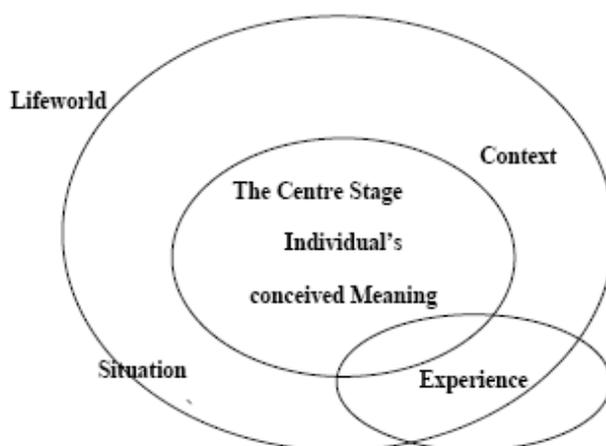
Velde (1999)

En Velde (1999) confluyen los autores australianos antes mencionados y las investigaciones de Sandberg (1994) y Dall’Alba & Sandberg (1996), resultando en un enfoque relacional-interpretativo. Sus aportaciones parten de la idea de que la concepción de competencia que sostenemos e interpretamos en el lugar de trabajo es vital, puesto que tanto puede limitar el aprendizaje a la ejecución de tareas aisladas, como extenderlo hacia una aproximación más holística, relacional e interpretativa. En lo referente al desarrollo de competencias esta aproximación incluye todos los elementos del medio laboral que tienen impacto en el aprendizaje (por ejemplo el individuo, el contexto, las relaciones laborales, las concepciones de competencia, etc.). Análogo al aprendizaje situado “la autenticidad de la actividad y

sus circunstancias favorecen el desarrollo del conocimiento y su transferencia” (Billet, 1995: 91, citado por Velde, 1999: 444).

La ilustración 2.9 presenta la aproximación relacional-interpretativa que toma como punto de partida la concepción del individuo, luego el contexto laboral, la situación y su experiencia que no pueden separarse de la significación que tiene para la persona el mundo que los rodea. Estos componentes no deben entenderse por separado, sino más bien como parte de toda una trama.

2.9 : Concepción relacional-interpretativa de la competencia. Fuente: Velde (1999)



Como podemos ver, la discusión en Velde ya no es si la competencia se representa como atributos o como tareas a ejecutar, queda simplificada a la representación significativa del mundo laboral en el sujeto y se constituye como punto de partida para construcciones ulteriores. De esta manera, para la autora, se puede favorecer la noción de trabajo como “vehículo para la creación de sí mismo y como modo de formar y transformar el mundo” (Kovacs, citado en Gonczi, 1997), a la vez que la competencia puede desarrollarse mediante el compromiso intencional desplegado en las situaciones de aprendizaje en prácticas.

2.3. Aportes para la integración, la reflexión y el debate

Las aproximaciones presentadas pretenden ser una muestra de las distintas formas de concebir los fundamentos de las competencias. Cada una de ellas determina una manera de ver al hombre, a la realidad, al conocimiento y al contexto histórico-socio-cultural. Cada una de ellas engendra un modelo de formación y de evaluación.

Es cierto que se han ido gestando paralelas en el tiempo, han evolucionado con respecto a sí mismas y, mediante un diálogo dialéctico, han ido construyendo y superando sus propias limitaciones.

Basándonos en la selección de aproximaciones presentadas y confrontando las aportaciones de cada una con las conclusiones a las que llegan Gairín y García San Pedro (2006), señalamos que:

- Las construcciones conceptuales de las competencias han respondido a la realidad económica y sociocultural reinante. No se puede negar que es un constructo que se ha visto sujeto a las variables históricas, conformando una respuesta antropológica, epistemológica y ética, propia de cada momento.
- Las concepciones de competencias han evolucionado con el tiempo hacia modelos más complejos, que comprenden a la persona, la tarea, el contexto y sus mutuas interacciones, que se ven sujetos a continuas revisiones y críticas.
- Los constructos de competencia que dan como resultado estas visiones, demandan un análisis exigente y complejo para una comprensión y valoración apropiada.
- La formación que supone cada perspectiva reclama requisitos curriculares propios, cada vez más amplios y de complejidad progresiva.
- La evaluación, a su vez, también se torna más compleja, cuanto más holística e integrada es la concepción de competencia, más difícil resulta su evaluación.
- A mayor complejidad del concepto de competencia, se da un aumento de la necesidad de interpretación y juicio profesional en la evaluación, no son suficientes las “listas de tareas” iniciales.
- Los criterios de claridad y objetividad en la relación entre los objetivos de formación y la evaluación de logros dan paso a un aumento de la ambigüedad, no hay un único modo de determinarlos.
- Las concepciones más integrales otorgan un papel destacado a la dimensión individual de la persona y plantean la cuestión de que es posible ser competente de distintas maneras.
- La perspectiva holística, reúne e integra las vías precedentes, es decir, el modo que tiene la persona de percibir su rol profesional, su capacidad para asumir su rol y el conocimiento de base con el cual esa identidad profesional y la actuación se entremezclan. La evaluación de estos logros no es simple y es difícil de acceder directamente.
- El enfoque interpretativo reacciona frente a las aproximaciones cognitivas. Éstas sostienen que la concepción del trabajo que adquieren los trabajadores resulta de una representación interior de una dimensión laboral externa mientras que el primero argumenta que cuando los trabajadores conciben su trabajo se encuentran activamente implicados y comprometidos en darle un sentido. Esto abre la puerta a la formación, puesto que los estudiantes pueden

desarrollar competencias a través de su compromiso intencional frente al aprendizaje en situaciones de prácticas.

Como se puede apreciar las implicancias de las aproximaciones a la competencia como constructo se abren en varios caminos. Lo que debe quedar claro es la necesidad de abstraer aquellos aspectos que subyacen a la aproximación y a través de los cuales es posible definir el modelo que se pretenda construir recordando, en tanto valioso aporte de la evolución conceptual, que en el centro de la cuestión siempre debe ponerse al ser humano. Elegir entre las orientaciones integrativas y holísticas, relacional-interpretativas o las que se puedan llegar a formar, ya es cuestión de quienes participen en el diálogo y de lo que sean capaces de construir desde sus aportaciones.

Finalmente queremos destacar que paralela a la evolución en las concepciones ha habido implícita, también, una evolución en los diseños de formación y en sus currículos. La advertencia de Gonczi y Athanasou (2005) acerca de que "... los maestros tendrán que ser creativos en su concepción de los currículos y los métodos de enseñanza y evaluación" resulta más evidente que nunca, y lo veremos en los próximos desarrollos. Mientras tanto, la asumimos como una invitación a la exploración de la creatividad que debe hacerse presente en las definiciones, los diseños de formación, las metodologías y la evaluación de toda la formación por competencias.

Problemas y desafíos que se desprenden en relación con la formación

- Problema de la transferibilidad de los aprendizajes: generación de contextos y escenarios propicios para promover la transferencia, que no siempre es posible en la Educación Superior.
- Los atributos genéricos, siempre dependen de su enseñanza en un contexto, por lo tanto la evaluación debe ser contextualizada también.
- Acceso indirecto de la evaluación a raíz de las concepciones holísticas, exige una evaluación fundada y planificada que fundamente sus resultados a través de evidencias indirectas.
- Los enfoques interpretativos favorecen el desarrollo de las competencias a través del compromiso intencional del estudiante frente al aprendizaje en situaciones de prácticas.
- Las concepciones de naturaleza integral u holística consideran la creatividad personal.

Finalmente, integrando lo desarrollado en los Capítulos 1 y 2, se puede decir que la construcción de un concepto de competencia más próximo a la Educación Superior, debería reunir las siguientes consideraciones:

- Vincular todas las dimensiones del educando consigo mismo y con el mundo.

- Relacionar el mundo laboral y el académico, pero no quedar sujeto a las condiciones históricas inmediatas.
- Permitir la adquisición de nuevas competencias
- Favorecer el aprendizaje permanente
- Tener como referencia permanente la empleabilidad (académica y productiva)

Evidenciar la convergencia de tres ámbitos de análisis: el normativo-filosófico, el socio-crítico y de las inferencias basadas en observaciones, prácticas y tendencias.

- Articular las competencias que puedan ser lo suficientemente generales sin perder la “textura de lo local y específico” porque los intentos de universalizarlas traerían consigo graves consecuencias (Carson, 2005)
- Considerar que cualquier definición que se formule deberá preservar un carácter de provisionalidad, de apertura.
- Crear instrumentos que puedan revelar tales competencias sin hacer de ellas algo concreto. (Carson, 2005)

3. LAS COMPETENCIAS COMO OBJETO DE ESTUDIO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

3.1. Introducción

“El proceso de generar un marco de fundamentación (de las competencias) debe ir acompañado de una clara afirmación de su función, una base teórica reconocida y una apropiada evidencia y validación empírica. Sin esto, se correría el grave riesgo de construir una casa de naipes sobre unos cimientos de arena” (Oates, 1990 citado por Bennet et al., 1999)

En el Capítulo 1 se ha desarrollado la aproximación a las competencias en tanto constructo, en consecuencia se han planteado argumentos sobre la importancia de su consideración teórica y los supuestos filosóficos que engloba su concepción. El Capítulo 2, continuando en esta línea, ha abordado diversas concepciones acerca de la naturaleza de las competencias y sus implicancias de cara a la formación. Hasta aquí, lo que se ha realizado son aproximaciones y consideraciones de este constructo a nivel teórico.

Lo que se propone el presente Capítulo es precisar qué se entiende por competencias en el ámbito académico y definir la universidad como contexto en el que se desarrolla esta problemática. Este itinerario definirá, en consecuencia, la formación por competencias en la universidad en tanto objeto de estudio de esta investigación y posibilita dar el salto que la vincule a su dimensión práctica.

¿Por qué ha entrado el discurso de las competencias al ámbito universitario?
¿Está la universidad respondiendo a las necesidades y demandas de los cambios de la sociedad actual? ¿De qué modo ¿debe? hacerlo? ¿Qué supone plantear la formación por competencias en la Universidad? ¿Es este paradigma el modo más apropiado de dar una respuesta?

Estas son algunas de las preguntas que han orientado la reflexión de este apartado delimitando los siguientes objetivos:

- Delimitar las competencias como objeto de estudio en el ámbito universitario.
- Distinguir lo que es competencia de lo que no es, estableciendo los matices en el alcance de su formulación.
- Definir los rasgos propios de una conceptualización de las competencias en la educación superior.
- Describir el contexto universitario actual, sus características, necesidades y los desafíos a los que se enfrenta promovidos a través de la conformación del EEES.

3.2. Caracterización de las competencias como objeto de estudio

3.2.1. Delimitación conceptual

La etimología del concepto “competencia”, presentada en el Capítulo 1, ha revelado la necesidad de seguir clarificando el concepto. En este trabajo se ha intentado presentar la mayor cantidad de perspectivas que contribuyan a la delimitación de las competencias como objeto de reflexión. Es por esto que no se ha optado inicialmente por una definición particular o determinada del concepto, sino que se han presentado los fundamentos que supone el planteo en sí mismo, las concepciones que se han engendrado sobre su naturaleza y, más adelante, algunos modelos de formación vigentes en la actualidad.

No obstante, llegados a este punto, se considera útil señalar una definición como punto de partida para establecer algunas características y comprender con mayor claridad aquello que es constitutivo de las competencias y sus conceptos relacionados. La siguiente definición propuesta se considera apropiada por su cercanía con las concepciones holísticas, complejas que se postulan en este trabajo como más cercanas al ámbito de la Educación Superior, dado que posibilitan comprender al ser humano en todas sus dimensiones y en su vinculación con el mundo:

“las competencias se entienden como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral-profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano.” (Tobón, 2004: 47)

Antes de continuar con la delimitación conceptual, se hace necesario diferenciar algunos conceptos muy cercanos al término competencia pero que no deben prestarse a confusión. El rastreo de estas diferencias puede realizarse a través de autores como Barriga Hernández (2004); Tobón (2004); Sarramona (2005); Fernández-Salineró Miguel (2006). En este caso citamos la detallada diferenciación que presenta esta última autora sobre la base de Tobón (2004):

- **Cualificaciones profesionales:** término que se ha empleado para referirse a la capacidad general de desempeñar todo un conjunto de tareas y actividades relacionadas con un oficio y apoyadas en una

certificación acreditativa. Las competencias a diferencia de las cualificaciones, enfatizan su desempeño en procesos personales y profesionales específicos, donde lo central es la adaptación al cambio y la flexibilidad en el desempeño de actividades. Las cualificaciones profesionales serían por tanto un elemento previo para la definición de las competencias.

- **Capacidades:** son condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes. Las competencias, en este sentido, tienen como uno de sus componentes las capacidades con el fin de llevar a cabo una actividad.
- **Destrezas:** son mediadoras entre las capacidades y las habilidades y su adquisición supone el dominio, tanto de la percepción frente a los estímulos como de la reacción eficaz para ejecutar la tarea. La eficacia y la flexibilidad son dos cualidades que las definen. Las competencias tienen las destrezas como base para la actuación, pero difieren de éstas en que integran el conocimiento, los procedimientos y las actitudes en la búsqueda de objetivos a corto y largo plazo.
- **Habilidades:** consisten en cualidades que permiten realizar tareas y actividades con eficacia y eficiencia. Las competencias buscan también la eficiencia y la eficacia, pero además integran la comprensión de la situación, conciencia crítica, espíritu de reto, responsabilidad por las acciones y desempeño basado en indicadores de calidad.
- **Actitudes:** son disposiciones afectivas para la acción y constituyen el motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos. Inducen igualmente a la toma de decisiones y a desplegar un determinado tipo de comportamiento acorde con las circunstancias del momento. A este respecto, las competencias se componen de cuatro saberes: saber conocer, saber hacer, saber estar y saber ser. El saber ser, a la vez, está integrado por valores, estrategias psicoafectivas y actitudes. Por lo tanto, las competencias son un proceso de actuación amplio y las actitudes uno de sus componentes.

Otros conceptos que pueden guardar relación con la competencia pero que no son sinónimos de ella, son los rasgos de personalidad y las aptitudes. Las aptitudes son las capacidades y disposiciones para el buen desempeño, pero no necesariamente remiten al logro o realización efectiva en una situación determinada, es decir, tienen una dimensión potencial. Los rasgos de personalidad permiten caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de tareas específicas, mientras que las competencias afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una tarea compleja en un contexto determinado y dentro del espíritu de una estrategia y cultura identificadas (Levy-Leboyer, 1997).

3.2.2. Clasificación de las competencias según su alcance

La literatura específica ha empleado distintos nombres para conceptualizar las competencias. Existen casi tantas clasificaciones como estudiosos del tema. A nosotros nos interesa diferenciarlas según su alcance y/o nivel de abstracción:

- **Competencias Básicas o Instrumentales.** Son aquellas asociadas a conocimientos fundamentales que, normalmente se adquieren en la formación general, básica, obligatoria, enfocadas a la comprensión y resolución de los problemas cotidianos y permiten, posteriormente, el ingreso al trabajo, por ejemplo: comunicación oral, escrita, lectura, cálculo.
- **Competencias Genéricas, Transversales, Intermedias, Generativas o Generales:** Se relacionan con capacidades, atributos, actuaciones y actitudes amplias, transversales a distintos ámbitos profesionales. Podemos citar la capacidad para trabajar en equipo; saber planificar, habilidad para negociar.
- **Competencias Específicas, Técnicas o Especializadas:** Se relacionan con aspectos técnicos directamente vinculados con la ocupación y las competencias específicas de una determinada área de estudio, que no son tan fácilmente transferibles a otros contextos laborales o académicos. Entre ellas podemos encontrar la operación de maquinarias especializadas, formulación de proyectos de infraestructura, elaboración de mapas cartográficos, interpretación de variables climáticas.
- **Meta-competencias, meta-qualities o “meta-skills”:** son competencias genéricas, de alto nivel, que trascienden a otras competencias y que parecen favorecerlas, mejorarlas o posibilitar la adquisición de otras. Generalmente se basan en la introspección, la metacognición, la auto-evaluación, el análisis de problemas, la creatividad, y el autodesarrollo.

Como vemos, el alcance o abstracción como criterio de clasificación permite determinar los ámbitos de incidencia de las competencias. De esta manera, por ejemplo, a nivel de una asignatura confluirán distintas competencias, unas de ámbito genérico, otras específicas de la asignatura y de la titulación. En este trabajo hacemos referencia especialmente a las competencias genéricas o transversales, sin perder de vista las restantes. La razón es que a través de la selección que se realice, es decir del “mapa de competencias” que quede configurado en cada titulación, es posible “leer” los fundamentos antropológicos, ontológicos y epistemológicos que acompañan la formación del graduado. El mapa que quede definido puede constituirse en índice del cambio de paradigma de la formación universitaria.

Finalmente se puede establecer una integración de las competencias como objeto de estudio a través del siguiente cuadro. Se hace notar que fuera de un contexto que les otorgue significación, los ejemplos presentados pueden parecer arbitrarios

o dar lugar a discusión. Se sugiere que sean tomados globalmente, a título de muestra.

LO QUE ES (algunos aspectos)...

- Es una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas.

LO QUE NO ES...

- Capacidad; Aptitud; Rasgo de personalidad
- Cualificación profesional; Destreza; Habilidad; Actitud ...

EJEMPLOS

C. Básicas:

- Comunicarse oralmente en distintos contextos.
- Resolver problemas en base a operaciones matemáticas.

C. Genéricas o Transversales:

- Liderar equipos de trabajo.
- Resolver problemas interdisciplinarios.
- Gestionar proyectos de trabajo.

C. Específicas o técnicas:

- Realizar una apendicectomía.
- Interpretar una partitura.
- Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características diferenciales de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares.

Meta-competencias:

- Ser consciente del propio aprendizaje.
- Desarrollar estrategias de superación personal.
- Diseñar un proyecto personal basado en la autoevaluación.

CONTRAEJEMPLOS

De C. Básicas:

- Conocer el alfabeto.
- Aplicar las operaciones matemáticas.
- Leer un diario.

De C. Genéricas:

- Identificar las fases de un proyecto.
- Conocer los pasos del método científico.

De C. Específicas:

- Identificar las fases de una apendicectomía.
- Conocer la teoría y el solfeo.
- Conocer las etapas de un sistema educativo.

De Meta-competencias:

- Aplicar técnicas de estudio.
- Autoevaluar un desempeño concreto.

ALGUNAS CONDICIONES DE LOGRO:

- El conocimiento de lo que implica la competencia demandada (saber

RIESGOS EN SU FORMULACIÓN

- **Pragmatismo:** enfatizar en exceso la dimensión práctica, de actuación.

qué).

- Conocimiento y dominio de las reglas y procedimientos implicados (saber cómo)
- Una actitud favorable para actualizar la competencia.
- Ejercitación y transferencia para favorecer el surgimiento de la competencia.
- Un contexto de desempeño en el que actualizar la competencia.
- **Fragmentación:** No considerar la naturaleza de la selección de competencias realizada. Desarticular su selección, formación y evaluación.
- **Teoricismo:** Enfatizar el saber qué, la dimensión potencial de la competencia, sin contemplar equilibradamente su dimensión actual, de efectiva realización.
- **Tecnicismo:** Resaltar los aspectos técnicos, de habilidad en la ejecución, sin contemplar la relación con el juicio profesional, la dimensión de arte y creatividad en la ejecución.

Dos aclaraciones finales. La primera tiene que ver con la importancia que adquiere en el concepto de competencia la “experiencia personal” que enriquece la actualización, refuerza la dimensión de expresión artística y de creación personal. Ocurre que a diferencia de los saberes conceptuales y procedimentales, el saber experiencial es privado y pertenece al sujeto en el encuentro con la práctica misma. Este rasgo, para el ámbito educativo, es crucial, pues permite contemplar la vertiente individual del educando.

La segunda aclaración es acerca de los riesgos frente a los que hay que estar alerta al momento de formular las competencias, para no caer en los que Barrie (2006) ha denominado “shopping list”. Estos riesgos son el teoricismo, el pragmatismo, la fragmentación y el tecnicismo y se hallan expuestos en la tabla precedente. Frente a ellos, se postula, por un lado, la necesidad de no perder la dimensión de totalidad y, por el otro, la aplicación del sentido común y el saber profesional que harán un juicio equilibrado a la hora de tomar las decisiones pertinentes.

3.2.3. Evolución conceptual en el ámbito académico

En las dos últimas décadas el movimiento de las competencias ha asumido diferentes nombres en medio de su propia evolución de cara a dar respuesta a los procesos de evaluación de calidad. Entre los nombres que hemos encontrado podemos citar: “Graduate attributes Movement” (Chanock, 2003), “Generic Graduate Attributes” (Barrie, 2005, 2006), “Graduate Skills” (Chanock, 2004), “GENERIC CAPABILITIES” (Bowden et al. 2000), “personal transferable skills” (Drummond et al. 1998), Graduate capability development (Kift, 2002).

Es importante delimitar las semejanzas y diferencias que pueden darse en la comprensión e interpretación de estos conceptos, aunque es cierto que la

diferencia puede llegar a ser mínima, pero será objeto de investigaciones posteriores. No obstante, por el momento, sólo pretendemos comprenderlos en la que pensamos es su intencionalidad primordial: hacerse eco del movimiento de las competencias en el ámbito universitario.

3.2.4. Consecuencias de la delimitación conceptual: las competencias genéricas como objeto de estudio

Se ha demostrado que el término ha sufrido una evolución conceptual al penetrar en el mundo académico. Así mismo se ha presentado la clasificación de los distintos tipos de competencia según su alcance. En este apartado se considera interesante comprender qué se entiende por competencias genéricas en el contexto universitario.

Hager, Holland y Becket (2002) establecen una definición de competencias que le otorga un status propio al diferenciarlas del conocimiento profesional específico de cada área o disciplina y de las habilidades técnicas propias de la formación superior.

“Es un término ampliamente usado para designar “un rango de cualidades (qualities) y capacidades (capacities) que son consideradas crecientemente como importantes para la educación superior.” Incluye habilidades de pensamiento (razonamiento lógico y analítico, solución de problemas, curiosidad intelectual), habilidades de comunicación efectiva, trabajo en equipo, y capacidades para identificar, acceder y gestionar el conocimiento y la información; atributos personales como la imaginación, la creatividad y el rigor intelectual; y valores como la ética práctica (deontología profesional), persistencia, tolerancia e integridad. Esta colección de cualidades y capacidades tan diversas se diferencia del conocimiento profesional específico y las habilidades técnicas tradicionalmente asociadas con la educación superior.” (Hager et al. 2002: 3)

Vemos que en esta conceptualización entran en juego cualidades y capacidades genéricas pertenecientes a distintos ámbitos: cognitivo, personal, interpersonal, de gestión del conocimiento, ético y volitivo.

Por su parte, la Australian Technological Network of Universities³ (ATN) que comprende cinco universidades a lo largo del país, define a las competencias genéricas bajo el término “graduate attributes” (atributos de los graduados) como:

“las cualidades, habilidades y comprensiones que una comunidad universitaria acuerda que sus estudiantes deben desarrollar durante el tiempo en el que estén en la universidad. Estos atributos incluyen la destreza o conocimiento técnico de la disciplina que tradicionalmente ha formado parte del núcleo de los cursos

³ La Australian Technological Network of Universities (ATN) es una red universitaria australiana que se encuentra formada por las siguientes instituciones: Curtin University of Technology; University of South Australia; RMIT University; University of Technology Sydney y Queensland University of Technology.

universitarios, pero van más allá. Son cualidades que preparan a los graduados como agentes del bien social en un futuro desconocido.” (Bowden et al. 2002)

En la definición anterior se puede observar la marcada intencionalidad de estas competencias de “ir más allá” de la formación universitaria clásica, involucrando a los graduados como “agentes del bien social” con capacidad para actuar en “un futuro desconocido”. Por lo tanto, las competencias genéricas, en su formulación, deben trascender la disciplina específica, pero remitirse a ellas en su transposición didáctica, aspecto que favorecerá su contextualización y posterior transferencia. Otro rasgo a destacar de la definición es que estos atributos son acordados por la “comunidad universitaria” y “son desarrollados durante el tiempo en que los estudiantes estén en la universidad”.

De lo anterior podemos inferir la existencia de dos binomios: contextualización/transferencia y generalidad/especificidad. Es decir, las competencias genéricas no pueden ser enseñadas *in vacuo*, deben remitirse a un contenido específico (necesidad de contextualización) pero a la vez deben preservar su carácter abstracto (generalidad) para favorecer la aplicación a otros contextos (transferencia) teniendo claro los principios originarios del aprendizaje realizado (especificidad).

Por lo tanto, el tratamiento con este tipo de competencias siempre quedará marcado por los binomios precedentes y las decisiones, tanto para su selección como para su enseñanza y evaluación, se debatirán entre estas variables⁴.

En esta línea pueden citarse varios ejemplos de lo que se puede considerar como categorías de atributos. Por ejemplo la propuesta de Nunan (1999) recogida por Bowden et al. (2002):

3.1: Principales categorías de los atributos de los graduados. Fuente: Nunan (1999)

<p>CONOCIMIENTO DISCIPLINAR FUNDAMENTAL</p> <p>COMPRESIÓN CRÍTICA DERIVADA DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR ESPECÍFICO (PENSAMIENTO CRÍTICO, COMUNICACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN).</p> <p>LIDERAZGO BASADO EN EL SENTIDO DE CIUDADANÍA Y SERVICIO A LA SOCIEDAD</p> <p>EMPLEABILIDAD Y FLEXIBILIDAD PERSONAL</p>
--

Un segundo ejemplo nos reemite a la resolución 42/00 del Consejo Académico de la Murdoch University (2000). Esta resolución propone una definición de siete atributos genéricos para sus graduados:

⁴ Moore y Hough (2005) citan el estudio de Chapman (2004) en el que se señala que la literatura sobre la enseñanza de atributos genéricos se vuelca, preferentemente, por su contextualización en una disciplina pero, sostienen, que esto tampoco puede afirmarse con demasiada fuerza.

3.2: Atributos Genéricos de los Graduados de la Universidad de Murdoch. Fuente: Elaboración propia a partir de Murdoch University Academic Council (2000)

ANÁLISIS Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Habilidad para pensar clara, crítica y creativamente para fundir la experiencia, la razón y la formación en la evaluación de los enunciados cuando se resuelven problemas.
COMUNICACIÓN	Demostrar habilidades orales, auditivas y de escritura en un alto nivel, incluyendo el uso de las TICs en los informes orales y escritos.
PERSPECTIVA GLOBAL	Capacidad para comprender y respetar la interdependencia social, biológica, cultural y económica de la vida global.
PROFUNDIZACIÓN EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL	Capacidad para emplear y mantener el conocimiento sobre una disciplina en términos conceptuales y metodológicos, asegurar una formación continua y autónoma de acuerdo a la deontología profesional.
INTERDISCIPLINARIEDAD	Ser conciente de la interconexión del conocimiento humano y adquirir el conocimiento y la comprensión de campos de estudio que trascienden a una disciplina.
INTERACCIÓN SOCIAL	Capacidad y comprensión del trabajo en equipo, incluyendo la demanda de tolerancia y respeto a los otros, resolución de conflictos y negociación de resultados.
JUSTICIA SOCIAL	Reconocimiento y respeto de la igualdad de oportunidades, de la justicia y la responsabilidad social del individuo y de la comunidad, a la luz de la conciencia de los propios valores, los de los demás y de la existencia de las diferencias.

A partir de los ejemplos expuestos se observa que las listas de atributos genéricos pueden ser el resultado de muchas combinaciones posibles. Pero cabe pensarlas, como se ha postulado en los capítulos precedentes, desde una profunda reflexión que cuestione sus fundamentos y los valores e intereses a los que realmente responde. Barrie (2006) presenta la síntesis de esta conclusión:

“¿Qué son, en realidad, estas cosas a las que las universidades llaman atributos genéricos de los graduados? Ésta es una pregunta más fundamental que la de qué combinación de habilidades, atributos y conocimientos deben ser incluidos en la “lista de compra” (shopping-list) de los graduados. La pregunta es acerca de la naturaleza de los componentes de la lista y de la naturaleza de la lista en sí misma.” (Barrie, 2006: 215)

La ironía empleada por Barrie (2006) encierra una advertencia fundamental en este tema: no se debe correr el riesgo de que el perfil del graduado se convierta en una “shopping-list” que se efectúe en cualquier supermercado universitario. Sería interesante entonces que toda selección o propuesta que se haga fuera acompañada de una reflexión profunda sobre sus fundamentos, no sólo para dar

razones de su naturaleza, sino también para que la participación y el diálogo sean los pilares de las construcciones asumidas como propias por una comunidad universitaria crítica.

Esta afirmación la encontramos revalidada a través de la experiencia Generic Capabilities of ATN University Graduates:

“Por supuesto, cualquier selección de competencias de los graduados adoptadas por la universidad en un sentido amplio, deben ser genéricas. Ellas tienen una naturaleza aspiracional y toman vida y sentido práctico cuando son interpretadas y elaboradas dentro del contexto específico de las disciplinas de estudio. Más aún, cuando las competencias se explicitan dentro de la universidad, tienden a asumir una fuerte dimensión normativa y refleja los valores de la cultura organizacional que prevalecen en la institución en cuestión. Las competencias suelen articularse a través de un proceso colegiado de toma de decisiones, por ejemplo como un documento curricular.” (Bowden et al. 2002)

Bowden (2000) añade otra característica acerca de la naturaleza de la selección realizada, es la de poseer un *carácter aspiracional*. Esto supone que este perfil definido sea el exponente de la dimensión normativa que fundamenta las competencias y que se nutre de la vida institucional. Este carácter le imprime el rasgo de la intencionalidad de que así sea y, por tanto, corresponde a los órganos de decisión darles vida a través del currículo y demás documentos institucionales.

3.3. La universidad como contexto de la formación por competencias

3.3.1. Caracterización, sentido y funciones de la universidad

La Magna Charta Universitatum (1988), antesala del Proceso de Bolonia, define a la universidad como “una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza.” y reconoce que el sentido global y la misión de la universidad se hallan vinculados a los siguientes aspectos:

- que el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico, que se forja en los centros de cultura, de conocimiento y de investigación en que se han convertido las auténticas universidades;
- que la tarea de difusión de los conocimientos que la universidad ha de asumir respecto a las nuevas generaciones, implica, hoy, que se dirija también al conjunto de la sociedad cuyo porvenir cultural, social y económico exige especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente;

- que la universidad debe asegurar a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida.

Pero estos señalamientos no siempre han estado presentes en este ámbito educativo. Bricall (2000) sostiene que la universidad vista en tanto “institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta local, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados” no siempre ha respondido a las demandas de la sociedad de la cual se nutre; por el contrario, ha habido ocasiones a los largo de la historia en las que se ha mantenido al margen o ha cambiado como consecuencia de acontecimientos externos a ella.

Ocurre que la universidad es una institución con más de 900 años de vida y en su trayectoria ha generado distintos modelos. Las universidades medievales de Paris, Oxford y Praga se inspiraron en la de Bolonia, considerada como la más antigua de todas. Las concreciones realizadas a partir de estas primeras, a pesar de sus diferencias, pueden agruparse, siguiendo la propuesta de Neave (1998) en los modelos presentados en la Tabla 3.3. Este autor señala también que hasta hace poco, podría haberse agregado un quinto modelo, el soviético, basado en una economía dirigida.

3.3: Modelos universitarios tradicionales. Fuente Neave (1998)

MODELOS UNIVERSITARIOS TRADICIONALES				
	FRANCÉS (Sistema Napoleónico)	ALEMÁN (Sistema Humboldtiano)	BRITÁNICO	ESTADOUNIDENSE
Finalidad	Es el instrumento de la afirmación de una identidad nacional propia.	Modernizar la educación favoreciendo la enseñanza y la investigación. La meta es “hacer que retrocedan las fronteras del conocimiento”.	Favorecer el rendimiento intelectual de sus alumnos así como su realización personal.	Desarrollo de un sistema superior de masas vinculado a las leyes del mercado

Características	<p>Se basa en los principios del reconocimiento del mérito y de una igualdad formal, principios que se apoyan a su vez en una administración poderosa.</p> <p>Es herramienta de modernización de la sociedad, a través de un control estricto de su financiamiento, de la designación del personal académico y de una legislación que garantice una repartición equitativa de los recursos nacionales en todo el territorio.</p>	<p>Constituyen los centros modernos de investigación universitaria.</p> <p>Es muy importante que el personal académico goce de la autonomía indispensable para cumplir su cometido, a salvo de toda interferencia gubernamental.</p> <p>La función del Estado es garantizar la independencia de la enseñanza y de la investigación, como tareas primordiales de la universidad.</p>	<p>Los estudiantes residen en los campus, constituyendo no sólo una comunidad universitaria, sino practicando también una vida en común.</p> <p>Está dotado de amplia autonomía institucional garantizada por un sistema de financiación en virtud del cual los gobiernos dejan a la universidad la responsabilidad de repartirse los fondos públicos</p> <p>De tradición elitista, recién en la década de los 80 se democratiza y llega a las masas.</p>	<p>Basado en la ley del mercado.</p> <p>Profundamente influido por la ética de Humboldt, se distingue de sus homólogos europeos en que hace hincapié en la noción de "saber útil".</p> <p>Arraigado en los contextos locales.</p>
Ámbitos de aplicación	<p>Francia, España, Italia, Argentina, países africanos de habla francesa.</p>	<p>Alemania</p>	<p>Inglaterra</p>	<p>Estados Unidos</p>

Se puede decir que la tendencia actual de los modelos indica una menor intervención estatal en la vida universitaria, mayor influencia de las demandas del mercado y una mayor independencia entre la docencia y la investigación.

3.3.2. Factores de desarrollo de la Educación Superior

Ahora bien, ¿cómo puede ser definido el contexto universitario actual? Peter Scott, Vicerrector de la Universidad de Kingston, Reino Unido, hace casi diez años esbozaba las directrices del cambio y buscaba explicar las bases del desarrollo de la Educación Superior mundial de los últimos cincuenta años. Establece que los factores que han coadyuvado al desarrollo de la Educación Superior son fundamentalmente dos y quedan reflejados en la

3.4: Factores de desarrollo de la Educación Superior. Fuente: Scott (1998)

FACTORES DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR	
DEMOCRATIZACIÓN	A partir de la II Guerra Mundial en los países de Europa Occidental, Oceanía y Estados Unidos, el estado aumenta el gasto público en educación, vivienda, salud y seguridad social. El elemento de diferenciación social pasa de ser el sexo, la etnia y la clase social, a ser la titulación.
	En los países africanos y asiáticos, la descolonización trae como consecuencia que la energía empleada en la lucha contra las potencias colonialistas se encauce hacia la formación, en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.
COMPETITIVIDAD ECONÓMICA	La transformación del mercado de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de empleos tradicionales por sector de servicios. • Tareas más complejas. • Los puestos de trabajo son ocupados por personas cada vez más cualificadas.
	Convencimiento de que el éxito de un país reside en su competitividad. <ul style="list-style-type: none"> • La competencia se basa en el capital humano bien formado. • Gana terreno el concepto de “sociedad del saber”

Otros factores que influyen en las “fisuras de la torre de marfil” como Scott (1998) llama a la situación en la universidad, son la mundialización, el cambio de valor otorgado al conocimiento, la flexibilidad de las organizaciones para adaptarse a los tiempos y demandas del mercado, la difuminación de los límites conceptuales y reales, la llamada “sociedad del riesgo”.

“La pujanza de la mundialización va más allá de un mercado financiero planetario, que funciona las veinticuatro horas del día, y de la aparición de una división internacional del trabajo. No se reduce sólo al papel de las naciones, sino que llega a modificar las nociones de tiempo y de espacio para producir una suerte de intimidad planetaria, una vez más con ayuda de la revolución de la información. Las identidades sociales no se definen ya a partir de la religión, el sexo, la clase social, o la situación profesional de cada cual, como sucede desde el advenimiento de la revolución industrial en Europa hace dos siglos. Se han fundido actualmente en un proceso de individualización en que el estilo de vida cuenta más que todo. La superioridad de la ciencia se tambalea ahora a raíz de la aparición de lo que el sociólogo alemán Ulrich Beck llama la “sociedad del riesgo”, en la cual los riesgos –sobre todo ambientales parecen aumentar más rápido que los beneficios debidos al progreso social y tecnológico.”

Y agrega:

“Pero en la primera mitad del siglo XXI, es posible que se ponga en tela de juicio la educación superior y la sociedad, y ya se observan los primeros indicios. Las

distinciones entre esfera pública y esfera privada, Estado y mercado, "espacio" social y deseo individual, productores y usuarios, inversión y consumo, trabajo y esparcimiento, son cada vez más difusas en la sociedad postindustrial que está surgiendo. Los "símbolos" producen ahora tantas, si no más, riquezas que los bienes materiales. La concepción, la venta, la comercialización y los servicios representan hoy el valor de un producto más que su propia fabricación. Los progresos en el plano de las técnicas de información y de comunicación, la aparición de formas de organización flexibles cuestionan las instituciones de todo tipo, públicas o privadas."

Por su parte, Tomás, Marques y Feixas, et al., (1999), refiriéndose a Quintanilla (1996), señalan que los rasgos de la universidad del futuro serán:

- Universidad de masas
- Mayor exigencia de calidad, flexibilidad en sus estructuras y ofertas de enseñanzas
- Diversificación territorial
- Mayor presión competitiva
- Mayor tensión entre la enseñanza y la investigación
- Mayor presupuesto con la consiguiente mayor importancia en relación con la economía del país.

3.3.3. Los desafíos actuales del EEES

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior, ha supuesto, en cierta medida, la lectura de todos estos cambios, demandas y tendencias, y su integración en políticas y directrices para hacer frente a esta nueva construcción de la realidad mundial desde una identidad europea.

Por esta razón, en forma previa y paralela al Proceso de Bolonia, se han llevado a cabo diversos estudios que han servido como antecedentes y marcos de referencia para la implementación de las exigencias de adaptación al EEES. Entre estos informes pueden encontrarse "Per un nou model d'universitat" (Informe Pascual, Cataluña), "Informe Universidad 2000" (Informe Bricall, España), "Higher Education in the Learning Society" (Informe Dearing,- Gran Bretaña), "Pour un modèle européen d'enseignement supérieur" (Informe Attali - Francia). En estos informes se recoge el diagnóstico, el sentido y los desafíos de la universidad de cara al siglo XXI.

Actualmente el modelo universitario pretende conformarse de una realidad nueva, dinámica, compleja, vinculada al mundo real y a su contexto cambiante. Los lineamientos económicos europeos aspiran a sentar las bases sobre el conocimiento y, por tanto, ejercen sus demandas y señalan unas políticas consecuentes con estas pretensiones a lo largo de toda la Unión Europea.

Si comparamos, según la perspectiva de Guy Haug (2006), la situación de las universidades europeas con las de otros continentes, es posible establecer tres desfases:

- El “marketing gap” o “desfase de mercado”, que corresponde al insuficiente ajuste a las demandas sociales y económicas, ya que en Europa hay una falta de diferenciación entre universidades y una falta de reconocimiento y de apoyo de la excelencia;
- El “management gap” o “desfase en la gestión”, que implica que la universidad como centro de actividades no funciona suficientemente bien en su proceso de gestión y de decisión interno;
- El “funding gap” o desfase financiero: la Comisión Europea calculó que faltan anualmente inversiones de unos 150 billones de euros en la educación superior europea si se compara a la de Estados Unidos.

A estos vacíos en *la identidad, la gestión y el financiamiento* de la universidad actual, se le suman otros cambios de diversa índole, como por ejemplo el alcance de un número mayor de estudiantes a la formación universitaria y la diversificación de su perfil como consecuencia de los progresos tecnológicos (Bricall, 2000; Serra, 2006). Esto conlleva a una doble tendencia educativa: la formación continua y el aprendizaje permanente, donde el individuo necesita ser capaz de manejar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado, estar en permanente contacto con las fuentes de información, comprender lo aprendido de tal manera que pueda ser adaptado a situaciones nuevas y rápidamente cambiantes (Tuning, 2003).

a. El contexto universitario español

El sistema universitario español, inmerso en el macrocontexto descrito anteriormente asume una realidad y una identidad propia frente a la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior.

En el contexto español, los órganos con competencia en Educación Superior son:

- El Ministerio de Educación y Ciencia (Administración General del Estado). Su principal función es legislativa y de coordinación.
- Las Comunidades Autónomas, de las que depende, fundamentalmente, la financiación de las universidades públicas, también tiene alguna capacidad normativa.
- Las propias universidades, con competencias en virtud de su autonomía.
- El Consejo de Coordinación Universitaria (formado por los rectores de todas las universidades, los responsables de educación Superior de las Comunidades Autónomas y representantes del Gobierno y el Parlamento) es el máximo órgano consultivo y de coordinación del sistema universitario, al ser el foro de encuentro y debate entre todos los organismos que tienen competencia en el sistema universitario (Estado, Comunidades Autónomas y Universidades).

La implantación de las reformas que conducirán a la integración plena en el Espacio Europeo de Educación Superior es una responsabilidad conjunta de todos estos órganos.

La estructura universitaria se compone de 70 universidades, de las cuales 48 son públicas. Tanto las universidades públicas como las privadas se rigen por normas dictadas por el Estado o por las Comunidades Autónomas. Las universidades privadas han de ser reconocidas por Ley de la Asamblea Legislativa de la Comunidad Autónoma correspondiente o por Ley de las Cortes Generales.

En el Informe Nacional que España presentó ante la UE “Towards the european higher education area, Bologna Process” hace referencia a que el número total de estudiantes es 1.551.000. De éstos, más del 90% se encuentran matriculados en universidades públicas (Spain National Report 2004-2005 (2005)).

En lo que respecta al marco legislativo, la LEY ORGÁNICA (4/2007, del 12 de abril, modifica la Ley Orgánica 6/2001, del 21 de diciembre, de Universidades (BOE 89). En una nota de prensa del Gabinete de Comunicación del Ministerio de Educación con fecha del 18 de Julio de 2007 se establece que:

- El Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria han mostrado hoy su conformidad con las líneas generales del proyecto de Real Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias del Ministerio de Educación y Ciencia.
- El Real Decreto será aprobado por el Consejo de Ministros a principios del otoño y permitirá a las universidades diseñar los nuevos planes de estudio adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior.
- Los primeros grados podrán empezar a impartirse en el curso 2008-2009.

En la misma nota de prensa la Ministra de Educación, Mercedes Cabrera, considera que la importancia de este Real Decreto estriba en que “dota a las universidades del marco técnico para poner en marcha las reformas que ya están deseando afrontar”. La Ministra ha recalcado “tenemos la voluntad y tenemos el marco técnico para conseguir que las Universidades ocupen el centro de la sociedad y para que la transferencia del conocimiento y la formación de nuestros profesionales se pongan al servicio de los ciudadanos”.

La universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior

Una adecuada comprensión de los cambios que han de introducirse en la estructura y en el funcionamiento de las enseñanzas universitarias sólo resulta posible concibiéndolos como eficaces instrumentos orientados al logro de una mejora de la calidad y de una plena adecuación de estas enseñanzas a las exigencias que una sociedad del conocimiento demanda. En consecuencia se hace necesario reconocer que las universidades españolas han experimentado, en

los últimos años, profundas transformaciones entre las que, entre otras, merecen ser subrayadas las siguientes (MEC, 2003):

- Un acelerado incremento del número de estudiantes que cursan estudios de educación superior, alcanzando una de las tasas más altas de escolarización universitaria de los países europeos;
- La creación de nuevas universidades y centros universitarios;
- El proceso de descentralización política y administrativa al haber asumido las Comunidades Autónomas sus competencias en el ámbito universitario y el propio ejercicio por parte de las Universidades del derecho constitucional de la autonomía universitaria;
- La ampliación y diversificación de la oferta educativa, tanto en titulaciones oficiales como en titulaciones propias;
- La potenciación y valoración de la actividad investigadora llevada a cabo en centros universitarios;
- El incremento de la movilidad internacional de profesores y estudiantes universitarios;
- El positivo desarrollo de los planes de evaluación y mejora de la calidad en el que han participado la mayor parte de las universidades.

En este contexto de transformaciones, y dentro del marco del Procesos de Bolonia, las acciones para llevar a cabo su integración en el EEES, pueden sintetizarse entre las siguientes (MEC (2003), Spain National Report 2004 – 2005 (2005))

- El grupo de Promotores de Bolonia, financiado mediante un proyecto de la agencia Sócrates europea, realiza actividades de difusión e información sobre el proceso.
- La Dirección General de Universidades (Ministerio de Educación y Ciencia) y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas realizan convocatorias para financiar la puesta en marcha de las estructuras universitarias de acuerdo con las directrices de Bolonia (formación y movilidad de profesores, desarrollo e implementación de nuevos planes de estudio).
- Las universidades, en su mayoría, han establecido oficinas o delegados cuya misión principal es la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- El Consejo de Coordinación Universitaria también participa activamente en este proceso.
- La Conferencia de Rectores de las universidades españolas ha formado un grupo de trabajo sobre convergencia europea.
- La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ofrece programas de acciones para la convergencia europea. Además de la tarea fundamental de coordinación de criterios de evaluación y de su aplicación, ha realizado convocatorias para facilitar la adaptación de los planes de estudio actualmente vigentes a las nuevas estructuras.
- Se encuentran en vigor las normas correspondientes a la utilización del sistema de créditos (Septiembre, 2003), la emisión por las Universidades del Suplemento al Diploma de las titulaciones actuales

(Septiembre, 2003) y la homologación y acreditación de programas de estudio y títulos oficiales (Enero, 2004).

- Tras un amplio debate, a través del Consejo de Coordinación Universitaria, se han tramitado y aprobado por el Gobierno (Enero, 2005) las normas correspondientes al establecimiento de la nueva estructura de las enseñanzas en tres ciclos (grado, máster y doctorado) y se ha comenzado el proceso para la renovación de los programas de estudios correspondientes.

No es objeto de este trabajo analizar las políticas, ni las tendencias y críticas en la implementación del Proceso de Bolonia en el Estado Español, pero se considera necesario repensar y entablar un diálogo entre todos los protagonistas de este proceso.

Como ejemplo para señalar esta necesidad de debate y participación en este proceso de cambio, baste señalar la opinión de Alba Pastor (2005) en la presentación del monográfico “La universidad española en el EEES. El profesorado universitario y las TIC en el proceso de convergencia europea” de la Revista de Educación:

“No ha habido debate sobre el proceso de convergencia dentro de las Universidades, ni se ha contado con la participación de aquellos a los que afecta dicho proceso. Los principios y objetivos aprobados en los diferentes documentos de Bolonia tienen implicaciones didácticas. El sistema de créditos tiene consecuencias metodológicas que no se han discutido en los contextos donde debe hacerse su aplicación. Ni el profesorado, ni los especialistas en Educación han tenido oportunidad de analizar las propuestas, ni de contrastarlas desde los propios entornos en los que se está llevando a cabo la enseñanza universitaria desde hace siglos. Se trata de una decisión política con importantes consecuencias para los diferentes niveles de la actividad universitaria, con una finalidad clara, como es el reconocimiento y homologación de los estudios que permita la movilidad de los estudiantes y profesores, pero muy lejana de la práctica, del profesorado y sus diferentes experiencias y tradiciones.” (Alba Pastor, 2005: 8)

Y más adelante agrega:

“En todas las declaraciones institucionales sobre el proceso de convergencia al EEES está claramente expresado que no se trata de homogeneizar, sino de hacer homologables los estudios en los diferentes países, pero parece que el discurso que más se escucha, quizás no porque sea mayoritario, sino porque se formula más alto, suena a que hay que cambiar, que lo que se hace no es lo que hay que hacer. Pero ¿cómo saber quién tiene que cambiar?, ¿qué tiene que cambiar? No se ha hecho un diagnóstico de partida de la situación del profesorado y de sus prácticas. Tampoco se han consensuado repertorios de buenas prácticas adecuadas a la diversidad de contextos, tradiciones y necesidades derivadas de la propia naturaleza de los estudios o materias. ¿A qué hay que converger? ¿A qué modelo de calidad hay que dirigirse y aproximarse? ¿Son las universidades españolas ya de calidad? ¿Son las prácticas docentes del profesorado ya de calidad? ¿Y qué es lo que se viene haciendo hasta ahora?” (Alba Pastor, 2005: 8)

b. El contexto universitario catalán

El contexto catalán, enmarcado en el referente legislativo y estructural del Estado Español, impulsa, a través del DURSI un Plan Piloto para la adaptación progresiva de las titulaciones al EEES, a partir del curso 2004-2005, con la participación de AQU-Catalunya que acredita el resultado de este proceso. El objetivo fundamental es aumentar la calidad de la formación que ofrecen las universidades catalanas a la sociedad. Las mejoras que conlleve han de posibilitar la adopción de un sistema de titulaciones de grado y postgrado comparable en toda la Unión Europea, una mejora del aprendizaje de conocimientos y la formación personal de los estudiantes y, finalmente, una transición más fácil al mercado laboral de los graduados, en el marco de un espacio económico, social y cultural mucho más amplio.

Más allá de realizar la adaptación de los planes de estudio al sistema europeo de créditos, el proyecto pretende ser un estímulo para aumentar el grado de calidad de las titulaciones. En las evaluaciones institucionales llevadas a cabo por la AQU, se han detectado diversas carencias que inciden en la calidad de la formación, que son señaladas por Rodríguez et al (2005) como:

- La necesidad de un esfuerzo más grande en la definición de los objetivos de las titulaciones, en especial en lo referente a las competencias académicas y profesionales que han de adquirir los estudiantes universitarios, o en la conexión entre la educación secundaria y la universidad.
- La innovación docente, la mejora en la dotación y distribución de recursos o la modernización de los programas docentes, facilitaría la reducción del fracaso académico y, a su vez, una adaptación más grande a los requerimientos profesionales posteriores.

Al igual que la perspectiva presentada en el referente español, los cambios acontecidos en Cataluña han generado diversos posicionamientos. Se presentan los señalados por Baños y Bosch (2007):

“En Cataluña, los planes piloto bajo el auspicio del ex Departament d’Universitat, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) han permitido comenzar el proceso de adaptación con mayor o menos intensidad. Vale decir también que hay facultades y universidades que miran de lejos, confiando que todo será fuegos de artificio y que se volverá la situación de siempre. No es opinión nuestra que esto sea así, ya que es un compromiso europeo y no el último capricho del gobierno de turno. Si no nos apuramos, habremos de correr para llegar al 2010 o al 2012, si existe alguna moratoria. El Ministerio de Educación y Ciencia, sin embargo trabaja con la hipótesis de comenzar los nuevos estudios de grado para el año 2008, lo que significa que un día u otro habrá que comenzar la compleja tarea de adaptación. Una gran parte de la Universidad catalana y española aún no ha realizado el esfuerzo de modernización interna que corresponde y parece ser que ahora sí ha llegado el momento de hacerlo.” (Baños y Bosch, 2007: 24)

3.4. Aportes para la integración, la reflexión y el debate

Las competencias como lenguaje “puente”

En este contexto de nuevas demandas y creación de respuestas, más allá de los límites geográficos se perfila la exigencia de que las universidades asuman un nuevo rol, capaz de superar los retos y los vacíos ya señalados.

En esta línea el Comunicado de Londres (London communiqué, 2007), le otorga un rol preponderante a la Educación Superior como factor de cohesión social. Sostiene que es la vía a través de la cual es posible reducir las diferencias alcanzando, mediante las competencias, el nivel de conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo humano. Expresa, a la vez, algunas directrices:

- La participación y la finalización de las carreras de los estudiantes debe ser un indicador de la diversidad de la población europea;
- La importancia de que los estudiantes completen los estudios sin obstáculos provenientes de su condición económica y social;
- La necesidad de crear pasos entre y dentro de la educación superior con la participación de todos, en todos los niveles, como base de la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, Haug (2006) establece tres estrategias de cambio para conformar ese nuevo rol necesario y salvar los vacíos señalados:

- **Necesidad de un nuevo pacto entre las universidades y la sociedad:** puesto que “la responsabilidad de las universidades es ante la sociedad, no solamente ante el gobierno”, “responsabilidad en el cumplimiento de unas funciones sociales muy importantes, no solamente de una rendición de cuentas administrativa y financiera” (Haug, 2006).
- **Intercambiar buenas prácticas:** Consiste en un mayor apoyo de la Unión Europea al cambio universitario. “Esto implica un cambio fundamental en el destino de los fondos de inversión europeos, pero también en el reforzamiento de la cooperación política en materia de enseñanza superior, especialmente dentro del marco del programa de trabajo “Educación y formación 2010”, difundiendo las buenas prácticas entre agentes del cambio⁵. (Haug, 2006)
- **Actuación a nivel institucional:** “supone que cada institución tenga una estrategia autónoma propia para renovar su currículo y darles un

⁵ Entre las herramientas europeas destacan el nuevo programa integrado de “lifelong learning” que va sustituir a Sócrates y Leonardo da Vinci, el Marco Europeo de Titulaciones (European Qualification Framework) y la nueva Recomendación de la Unión Europea sobre el aseguramiento de calidad y la acreditación. (Haug, 2006)

perfil distinto de lo que ofrecen otras universidades, mejorar los métodos de aprendizaje y desarrollar unos polos de excelencia en sintonía con el mercado laboral y el entorno económico y social.“ El desafío de las universidades en la sociedad del conocimiento pasa por “la formación, el desarrollo y la gestión de sus propios recursos humanos”. Para esto se necesitan estructuras internas capaces de fomentar el cambio. Esto supone también que las universidades desarrollen su capacidad competitiva dentro y fuera de su entorno, en un mundo globalizado. (Haug, 2006)

En la conformación del nuevo rol demandado a la universidad el Comunicado de Londres (2007) señala a las competencias como elementos de cambio social, señalamiento también realizado desde la perspectiva de la OCDE a través del Proyecto DESECO, como ya se anunció en el Capítulo 1. Paralelamente, en el VII Foro de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), Haug (2006) le otorga una doble utilidad –implícita- al discurso de las competencias. Por un lado la autonomía universitaria debe promover una estrategia de cambio curricular que responda al entorno socioeconómico y laboral, y, por el otro, estimular las competencias de sus propios recursos humanos a través de la formación, el desarrollo y la gestión. El desarrollo de competencias entra, en esta última perspectiva, a través del currículo y la autogestión institucional.

¿Existen otras razones, no vinculadas al rol de la universidad, que contribuyan a explicar *por qué ha entrado el discurso de las competencias al ámbito universitario*? Estas razones, que pertenecerían al ámbito propio del discurso de las competencias, pueden sintetizarse del siguiente modo:

- La específica articulación de competencias informa y guía las bases de las subsecuentes evaluaciones del estudiante en un curso, programa y en los distintos niveles institucionales. (US Department of Education, 2002)
- Las competencias facilitan un entendimiento común entre instituciones, empleadores y políticos, sobre las habilidades y conocimientos que debe tener un estudiante/graduado como resultado de sus experiencias de aprendizaje. (US Department of Education, (2002), Tuning (2003))
- Como instrumento de transferencia y generalización *de los aprendizajes*. (US Department of Education, (2002), Tuning (2003))
- Transferibilidad *de los resultados de los aprendizajes*, mediante el reconocimiento de la validez dentro y fuera de las instituciones. Implica que los esfuerzos por describir de modo uniforme las competencias de modo tal que tengan el mismo significado en distintos contextos y para distintos destinatarios. Es a través de la estandarización semántica y terminológica que se puede hablar de transferibilidad entre sectores y organizaciones no directamente vinculadas a las instituciones universitarias. (US Department of Education, 2002)

- Favorece la empleabilidad del graduado al responder a las necesidades del mundo empresarial.
- Es un elemento más dentro del paradigma de la rendición de cuentas.
- Ha favorecido la reflexión por parte de académicos y gestores de la educación sobre el nexo entre el aprendizaje universitario y las futuras demandas profesionales de los graduados. (Moore y Hough, 2005)

Como se puede apreciar, a la universidad europea se le presenta un nuevo desafío con varias vertientes:

- Responder a la sociedad del conocimiento
- Ser el vehículo para una economía competitiva
- Transformarse en agente de cambio y cohesión social
- Velar por la calidad de la formación
- Garantizar la “internacionalización” de sus titulaciones.

La estrategia, que parece adaptarse más a estos desafíos es la formación por competencias, que por su tradición se presenta como el medio idóneo para garantizar el reconocimiento de los aprendizajes, favorecer la transferibilidad y la movilidad. La internacionalización de la Educación Superior, esto es, el reconocimiento de las competencias como parámetro de referencia de los resultados de los aprendizajes, exige una vigilancia permanente con respecto a la calidad de su formación. Esto lo alerta el documento de la UNESCO "Quality provision in cross-border higher education", estas orientaciones, entre otros objetivos, persiguen la “protección del estudiante de los riesgos de la desinformación, la baja calidad de la formación y sobre la limitada validez de sus cualificaciones” (OECD, 2005).

A pesar de las razones esgrimidas, el cambio de paradigma pretendido no ha estado exento de conflictos. En los países en los que la formación por competencias ha sido implementada y lleva cierta tradición, (especialmente los de ámbito anglosajón) han surgido reflexiones en torno a las dificultades enfrentadas. Entre ellas se pueden citar:

- Dificultad en conciliar los objetivos del mundo académico y el laboral a través de los propósitos y métodos de la formación universitaria.
- La presión que sectores políticos y productivos han ejercido sobre los gestores educativos ha obstaculizado el diálogo y, en muchos casos, lo ha anulado. (Bennett, Dunne y Carré, 1999)
- La falta de claridad, consistencia y una base teórica fundada ha generado el escepticismo de muchos formadores. (Bennett, Dunne y Carré, 1999)
- La falta de consenso conceptual ha oscurecido otro problema: el de la gestión e implementación del cambio para favorecer la optimización de recursos y las buenas prácticas (Drummond, Nixon and Wiltshire, 1998)

- La estructura de los estudios superiores no garantiza una cohorte estable. En consecuencia el desarrollo de las competencias genéricas diseñado a través de la secuencia de materias, se halla debilitado por la inestabilidad de la cohorte. (Chanock, 2003)

Finalmente, en el capítulo 1 señalamos algunas metáforas con las que el lenguaje expresa la opacidad conceptual del término. Se propone una más que nos puede dar la clave para la definición de esta problemática: las competencias son el “puente” entre lo que ha sido hasta ahora el sistema tradicional de créditos y una “revolución del aprendizaje” (US Department of Education, 2002) dicho así, no sólo parece haberse señalado un camino, sino que se le otorga un poder revolucionario, (¿tal vez mágico?), de respuesta a un nuevo modo de comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe pensar si las prácticas realmente reflejan y se hacen eco tanto de la dimensión normativa señalada por Barrie (2006) como del carácter aspiracional de su formulación (Bowden et al, 2002). Por otra parte ¿puede este lenguaje dar respuesta real a las demandas señaladas por Haug (2006)? ¿Existe la formación suficiente para afrontar los retos que supone la formación por competencias?

Estas preguntas, entre tantas que pueden seguir formulándose, justifican que las competencias y su formación en el ámbito universitario se transformen en objeto de reflexión tanto teórica como práctica.

4. MODELOS DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

4.1. Introducción

El presente capítulo reseña los principales modelos de formación por competencias en el ámbito de la Educación Superior nacional e internacional correspondientes a la última década para responder al objetivo de:

- Conocer los modelos de formación por competencias vigentes en la Educación Superior y las consecuencias pedagógico-didácticas que se desprenden de esas aportaciones teóricas.

Los modelos que se presentan a continuación fueron seleccionados en base a tres criterios. En primer lugar, que procedan del ámbito de la educación superior o, en tal caso, que pudieran ser aplicados a ella; en segundo término que presenten o sea posible establecer inductivamente, los fundamentos de sus configuraciones y, finalmente, que hicieran referencia a la formación y sus implicancias curriculares.

4.2. Modelos de formación por competencias en el ámbito universitario

4.2.1. Clasificación propuesta por Drummond, Nixon & Wiltshire (1998)

Estos autores ingleses, establecen tres modelos de desarrollos de competencias a través del currículo que se recogen en la Tabla 4.1 de la página siguiente.

4.1: Modelos de formación por competencias propuestos por Drummond et al. (1998)

MODALIDAD	DESARROLLO INTEGRADO (Integrated or embedded development)	Desarrollo paralelo o en solitario (Parallel (or stand-alone) development)	Trabajo basado en proyectos o establecimientos de trabajo (Work placements or work-based Projects)
CARACTERÍSTICAS	Implica que las competencias son desarrolladas dentro del currículo. Su desarrollo ocurre en diferentes niveles a través de la graduación del programa, módulos centrales (core modules), mapa de habilidades no progresivas, mapa de habilidades progresivas, desarrollo basado en proyectos.)	Implica el desarrollo de las competencias en módulos paralelos, sin vinculación directa con el currículo. Por ejemplo los programas de desarrollo de estudiantes y las tutorías.	Esta aproximación es valorada por los empleadores como la mejor forma en la que los estudiantes desarrollan las competencias vinculadas al trabajo. A esta modalidad responden los cursos profesionales, por ejemplo que requieren que los estudiantes pasen un tiempo en prácticas
POSIBILIDADES	Visión integrada de las competencias.	Explicitación en el desarrollo de las competencias en cada módulo. Se amplían las experiencias de aprendizaje para los estudiantes.	Esta aproximación garantiza que tanto de una o de otra forma, los graduados participen y colaboren en un proyecto interno o externo.
DIFICULTADES	Aún cuando esta opción parece tener ventajas intrínsecas más apreciables que sus alternativas, existe evidencia de que su implementación presenta, operativamente, muchas dificultades.	En general, los estudiantes no valoran el valor académico de estos módulos.	El número de estudiantes, si es excesivo dificulta la localización de ámbitos de prácticas y con la dificultad de tutorizar el seguimiento y la evaluación de los estudiantes. Ante esta dificultad, algunas instituciones optan por desarrollar proyectos simulados

Los autores destacan que la clasificación establecida es compatible con la aplicación de modelos mixtos, de acuerdo a la realidad institucional y el contexto de las disciplinas particulares. En general, las implementaciones en paralelo, por ejemplo, pretenden desarrollar habilidades específicas que, por no poder ser enseñadas en el vacío, deben necesariamente estar vinculadas a áreas o módulos disciplinares.

Lo que es cierto es que ninguna competencia puede ser enseñada per se, por lo que es necesario establecer que su desarrollo efectivo depende en gran medida de contar con la orientación que promueva y aliente la reflexión constructiva y la definición de estrategias para la mejora. Por otra parte, la autoevaluación y la revisión por pares parecen ser los componentes claves más indicados para este proceso experiencial.

En relación con la transferencia y, dado que ésta depende directamente de la posibilidad de aplicar las competencias en una amplia variedad de contextos, una aproximación efectiva para la formación debe involucrar, necesariamente, un programa estructurado y coherente a través de los diferentes cursos lo que, en la práctica, es difícil de lograr.

Por lo tanto, una implementación de la formación por competencias, para estos autores, debe reunir cambios y decisiones multidimensionales y sistémicas:

- Una construcción a partir del contenido de una disciplina específica, es garantía de efectividad.
- Supone, en muchos casos, la transformación hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante.
- Debe capturar a todos los estudiantes e implicarlos en una progresión gradual entre los niveles establecidos.
- Involucra el desarrollo curricular, procesos de evaluación y de desarrollo profesional.

Finalmente, los autores aseguran que las implementaciones aisladas no conducen al éxito, dado que, entre otras cosas, no favorecen la gradualidad ni la continuidad en el desarrollo de las competencias, por lo tanto la dimensión institucional, colegiada, de cara al cambio y al trabajo diario se transforma, prácticamente, en una condición sine qua non.

4.2.2. Modelo Estadounidense (U.S. Department of Education, 2002)

El U.S. Department of Education (2002) crea un grupo de trabajo con la finalidad de proveer de un marco de referencia para las iniciativas en formación por competencias dentro de las instituciones de educación superior. Este grupo liderado por Richard Voorhees identifica las áreas en las que las competencias son importantes:

- Entrada a la formación postobligatoria
- Punto de transición dentro de la educación postobligatoria
- Salida de la educación postobligatoria
- Evidenciar la efectividad total de la educación postobligatoria

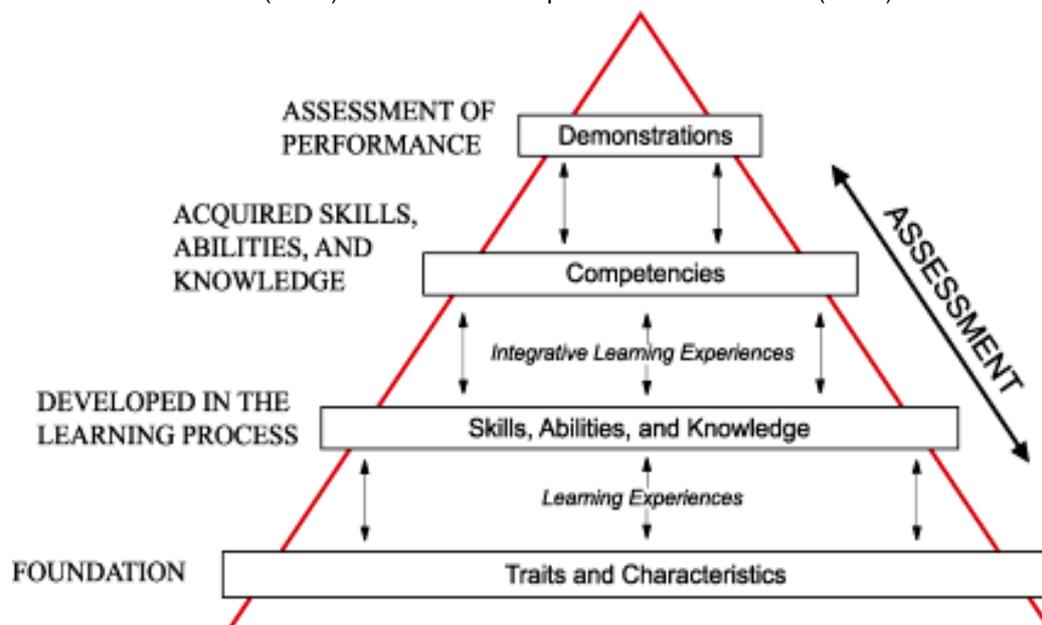
El modelo se basa en las aportaciones que Voorhees (2001) realiza a la visión de las competencias como logros o resultados de los estudiantes. Destacamos sus componentes principales:

- Rasgos de personalidad, temperamento, y capacidades que posee la persona (Traits and Characteristics): son los fundamentos del aprendizaje sobre los cuales se construyen las experiencias posteriores. Las diferencias en este ámbito explicarían por qué las

personas experimentan distintas experiencias de aprendizaje y logran distintos niveles de conocimientos y habilidades.

- Destrezas, habilidades y conocimiento (skills, abilities and knowledge): son desarrolladas a través de las experiencias de aprendizaje que, generalmente se le atribuyen a la escuela, pero pueden aprenderse en contextos más amplios: hogar, asociacionismo, participación comunitaria, etc.
- Competencias (Competencies) son el resultado de experiencias de aprendizaje integradoras en las cuales las habilidades, las capacidades y el conocimiento interactúan para responder a la tarea demandada.
- Demostraciones (Demonstrations) son el resultado de la aplicación de las competencias. La evaluación de la ejecución de las competencias se da en este nivel.

4.2: Jerarquía de resultados del alumnado de educación postsecundaria: Modelo de Voorhees (2001). Fuente: U.S. Department of Education (2002).



Es necesario destacar que esta aproximación no reconoce, en primera instancia, la actuación del entorno que muchas veces representa una influencia considerable en la adquisición y desarrollo de competencias.

En este modelo el empleo de las competencias pretende asegurar que los estudiantes adquieren una serie de habilidades, conocimientos y capacidades específicas, consideradas importantes respecto a lo que se encuentran estudiando o hacia la transición para la cual se están preparando. Para esto se requiere el desarrollo de tres componentes distintos:

- Una descripción de la competencia

- El significado de la medida o la evaluación de la competencia.
- El establecimiento de un estándar por medio del cual se juzgue al estudiante si es o no competente.

El término “outcomes of postsecondary education” en primera instancia hace referencia al conocimiento y habilidades adquiridas en el proceso de aprendizaje, pero debido a las diversas interpretaciones, también implica desarrollo psico-sociológico, actitudes, valores, creencias, desarrollo cívico. El grupo de investigación define “logro” (outcome) como aquellas consecuencias relacionadas con la experiencia educativa postobligatoria (“those education-related consequences of students’ postsecondary educational experience”). Estas consecuencias no se deben a la maduración normal, a los cambios sociales, o a otras influencias. Un ejemplo de estos “outcomes” puede observarse en la siguiente taxonomía:

4.3 : Taxonomía de los resultados de los estudiantes. Fuente: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (1997).

RESULTADOS EDUCATIVOS	
ACADÉMICOS	<p>Habilidades computacionales y comunicativas: lectura, escritura, habilidades de comunicación oral y escrita, habilidades computacionales, habilidades de adquisición de la información (de tipo tecnológico)</p> <p>Desarrollo cognitivo e intelectual de alto orden: Pensamiento crítico, solución de problemas, habilidades analíticas y evaluativas, razonamiento formal y postformal, complejidad conceptual, creatividad, razonamiento moral (como proceso)</p> <p>Aprendizaje de contenido: Conocimiento del contenido general y específico</p> <p>Ocupacionales</p> <p>Preparación ocupacional: Conocimientos y habilidades específicos de una ocupación, elección ocupacional, satisfacción laboral, formación, productividad, movilidad, aspiraciones ocupacionales.</p> <p>Habilidades laborales: motivación para actuar en el lugar de trabajo, dependencia, adaptabilidad, persistencia, iniciativa, liderazgo, habilidades de trabajo independiente y en grupo.</p>
DE DESARROLLO	<p>Desarrollo psicosocial: autonomía, tolerancia de la diversidad, orientación intelectual, habilidades interpersonales y madurativas, motivación, desarrollo de la identidad, autoconfianza y autoestima, adaptación personal.</p> <p>Actitudes, valores y creencias: Ocupacionales, actitudinales, culturales, artísticas, sociales, políticas, religiosas, interpersonales (diversidad), parámetros de conducta, orientación hacia el aprendizaje permanente.</p>

	Desarrollo cívico: Pertenencia y afiliación a grupos, ciudadanía, compromiso comunitario, participación cívica.
LOGRO DE OBJETIVOS EDUCATIVOS	<p>Éxito educativo: Retención/persistencia, aspiraciones educativas, logros educativos, finalización de etapas educativas (cursos, programas, titulaciones)</p> <p>Éxito en las transiciones educativas: Educación-mundo laboral, educación-educación, mundo laboral-educación</p> <p>Impacto económico: Resultados, retorno de la inversión, estándar de vida, movilidad geográfica, relación con el endeudamiento educativo</p> <p>Calidad de vida: Sentido del bienestar, salud, consume, comportamientos, bienes e inversiones, actividades de tiempo libre.</p>

El objetivo final del modelo presentado por el U.S. Department of Education es “analizar las prácticas vigentes con respecto a la definición y evaluación de las competencias de los estudiantes y determinar su utilidad para los distintos contextos”. La “utilidad” de la evaluación es un rasgo determinante de este modelo, pues pretende esclarecer la comprensión de las ramificaciones de los resultados de la formación con relación a los administradores, los políticos de la educación, y las instituciones de nivel superior.

4.2.3. Modelos de desarrollo de los Atributos Genéricos o Competencias Genéricas (Generic Attributes of Graduates)

El concepto de atributos genéricos puede ser definido de varias maneras, como se ha establecido al comienzo de este capítulo y, aunque parezca responder a resultados terminales no siempre es así. Cada universidad elabora y define los atributos que pretende lograr en sus graduados.

La clasificación establecida por Chanock (2003) determina cuatro formas de implementación de la formación por competencias llevadas a cabo en las universidades australianas en los últimos años. Obedecen, principalmente a dos razones: una responder a la rendición de cuentas y la otra, favorecer la empleabilidad.

En líneas generales Chanock (2003) sostiene que se pueden establecer los siguientes modelos de respuestas:

- Evaluación de Competencias de los Graduados (Graduate Skills Assessment -GSA-): es un test psicométrico desarrollado por el Consejo Australiano para la Investigación educativa (Australian Council for Educational Research –ACER-) y que evalúa principalmente: resolución de problemas, pensamiento crítico, comunicación escrita y comprensión interpersonal. El objetivo principal de la medición es la comparación entre el nivel de entrada y salida de los egresados de un curso, para establecer su “valor agregado”. La consecuencia es que no tiene implicancias particulares en el cambio curricular. El riesgo de esta modalidad es que muchas universidades, de cara a mejorar sus resultados, parecen implementar un “profesor para el test”.
- Integración de las competencias genéricas en la enseñanza-aprendizaje de la titulación (integración curricular).
- Módulos o asignaturas especiales provistas por la institución para enseñar o para fomentar la conciencia de los graduados acerca de las competencias genéricas.
- Mapa de competencias genéricas o de atributos de los graduados realizado a lo largo de todas las asignaturas curriculares, mostrando dónde y cómo son enseñadas, identificando los espacios vacíos, y desarrollando un currículo orientado hacia ellas.

A continuación se presenta en la Tabla 4.4 una síntesis de las reflexiones realizadas por la autora en base a las implementaciones efectuadas por la red de universidades tecnológicas australianas (ATN).

4.4: Características y dificultades de las implementaciones de la ATN en relación con la formación en competencias. Fuente: Chanock (2003)

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS IMPLEMENTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la necesidad de distinguir lo propio de mundo laboral y del académico. • Predominio de los criterios prácticos y realistas en las demandas. • Otorgaron formación al profesorado para equilibrar el desarrollo de los atributos con la calidad de los contenidos. • Implicaron al profesorado a través de distintas formas: <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Intercambio de buenas prácticas...
--	---

**DIFICULTADES
HALLADAS**

- Inclusión de competencias que son propias del mundo del trabajo y que se adquieren mediante una cultura del trabajo.
- Formulación de atributos que no pueden ser evaluados en un curso, enseñarse en la universidad o que no se puede garantizar su seguimiento por haberse formulado en términos de “a lo largo de la vida profesional y personal”.
- Falta de equilibrio entre las orientaciones del mundo académico y laboral (visión contemplativa vs. Instrumental)
- Tendencia a la descontextualización de las habilidades.
- Necesidad de equilibrar la dimensión formal y práctica de los problemas, para no perder efectividad.
- Incoherencia en la selección de atributos (efectividad individual-trabajo colaborativo)

Cabe aclarar que en las formulaciones realizadas muchos de estos atributos sí se encuentran vinculados al currículum universitario, sin embargo existen otros que remiten a la pregunta de cómo la universidad puede monitorear la vida “personal o profesional” de un graduado. Este tipo de problemas se evidencia en algunas formulaciones donde encontramos una mezcla de valores y actitudes que pueden ser muy difíciles de evaluar, por ejemplo: “aprendizaje a lo largo de la vida”, “responsabilidad social (University of New England); “flexibilidad en la aproximación y adaptación al cambio” (Victoria University); “habilidad para planificar y lograr objetivos en la esfera personal y profesional” (University of Sydney); “demostrar perspectivas internacionales como ciudadano y profesional” (University of South Australia) (Chanock, 2003).

La Tabla 4.5 recoge algunas propuestas, fruto de la experiencia de esta red de universidades australianas.

4.5: Síntesis de las propuestas de mejora sobre las implementaciones en formación por competencias de la ATN. Fuente: Inspirado en Chanock (2003)

- **PROPUESTAS**
- Claridad, realismo y explicitación de su dimensión y sentido en la formulación de los atributos que anticipe un “realismo didáctico”.
- Contextualizar la enseñanza de las competencias teniendo en cuenta que no se garantiza el éxito de la transferencia entre contextos.
- Equilibrar las respuestas a las demandas, teniendo en cuenta los distintos fines que persigue cada tipo de formación (profesional, académica)
- Otorgar la formación al profesorado favoreciendo su desarrollo profesional y facilitando sentir como propio el proceso de cambio.
- Favorecer una cultura de colaboración a través de compartir las experiencias y reflexiones, las buenas prácticas, etc.

- Implicar a la comunidad educativa en la construcción de los modelos.
- Facilitar herramientas y métodos para integrar el desarrollo de atributos en el currículo sin detractor ni desmerecer el desarrollo de contenidos.
- Favorecer permanentemente en los estudiantes la toma de conciencia sobre los atributos que se están desarrollando a través de los procesos de enseñanza, los objetivos perseguidos y las metodologías propuestas.
- Reflexionar sobre los contenidos/ saberes y los procesos de construcción de los mismos.
- Modificar la “clave” de enseñanza, focalizando los procesos.
- Apropiarse de la forma de ver pensar de la asignatura, para adquirir sus destrezas de indagación.
- Estrategias que favorecen el desarrollo de atributos: mentoría, tutorías de diversos tipos, créditos por participar en actividades de desarrollo comunitario, pasantías, portafolio.

Las propuestas seleccionadas pertenecen a distintos ámbitos (pedagógico, didáctico, organizacional, desarrollo profesional), lo destacable es que se hallan basadas en la riqueza de las experiencias producidas por la ATN.

4.2.4. Modelo propuesto por Bennet, Dunne y Carré (1999)

El modelo desarrollado por Bennet, Dunne y Carré (1999) presenta un marco de referencia compuesto por cuatro competencias de gestión –de uno mismo, de los otros, de la información y de las tareas. Estas competencias son genéricas en el sentido de que pueden ser aplicadas en cualquier disciplina de cualquier curso universitario, tanto en el lugar de trabajo como en otro contexto. El marco de referencia queda representado a través de Tabla 4.6.

4.6: Marco para el desarrollo de competencias genéricas. Fuente: Bennet et al. (1999).

GESTIÓN DE UNO MISMO	GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Manejo efectivo del tiempo. • Establecimiento de objetivos, prioridades y estándares. • Asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. • Escuchar activamente y con interés • Empleo de una variedad de habilidades académicas (análisis, síntesis, argumentación). • Desarrollar y adaptar estrategias de aprendizaje. • Demostrar flexibilidad mental. • Empleo del aprendizaje en distintas 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear recursos de información apropiados. • Usar apropiadamente la tecnología. • Emplear los recursos apropiadamente. • Manejar volúmenes significativos de información con efectividad. • Emplear un lenguaje y formas apropiados a una variedad de actividades. • Interpretar formas de información variada. • Presentar ideas e información

<p>situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar y trabajar en torno a objetivos de medio y largo alcance. • Reflexión sobre el propio aprendizaje • Clarificar con espíritu crítico pero de forma constructiva. • Manejo del estrés. 	<p>competentemente (oral, escritas y visualmente.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder a diferentes propósitos, audiencias y contextos. • Empelar la información de forma crítica. • Emplear la información en forma innovadora y creadora.
--	--

<p style="text-align: center;">GESTIÓN DE LOS OTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concretar tareas acordadas. • Respetar el punto de vista y los valores de los otros. • Trabajar productivamente en entornos cooperativos. • Adaptarse a las necesidades del grupo. • Defender y justificar perspectivas y acciones. • Tomar iniciativas y liderar a otros. • Delegar y permanecer en segundo plano. • Negociar. • Ofrecer críticas constructivas. • Asumir el rol de coordinador, jefe... • Aprender en contexto colaborativos. • Asistir y acompañar a otros en el aprendizaje. 	<p style="text-align: center;">GESTIÓN DE LAS TAREAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar temas clave. • Conceptualizar temas. • Establecer las principales prioridades. • Identificar opciones estratégicas. • Planificar e implementar proyectos • Organizar subtareas. • Usar y desarrollar estrategias apropiadas. • Evaluar resultados.
---	--

El referente presentado da lugar a un modelo de formación para la educación superior basado en un amplio estudio de campo que implicó 32 profesores, 16 departamentos de 4 instituciones de educación superior. En el modelo se distinguen cinco elementos: contenido disciplinar, competencias disciplinares, experiencia en el lugar de trabajo, conciencia del lugar de trabajo y competencias genéricas. Con respecto a las dos primeras categorías presentadas, los autores hacen la salvedad de su necesaria y fundada interdependencia, aún cuando tienen independencia por naturaleza y se encuentran separadas para el análisis.

Otra aclaración conceptual de este modelo es que la distinción entre *core skills* y *generic skills* es compleja y varía entre las distintas disciplinas. Una competencia que para un área determinada puede ser central, en otra puede ser interpretada como genérica y, por ende, puede dictarse en un curso paralelo. Por esta razón en

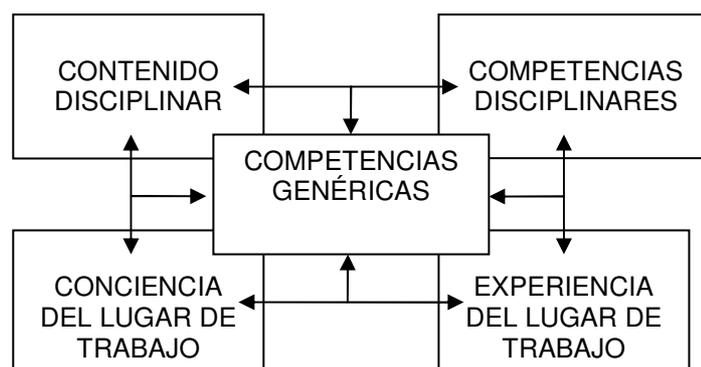
la ilustración, el elemento central penetra en los restantes cuatro elementos, ilustrando la diversidad de sus relaciones.

En algunos cursos el contenido y/o las competencias genéricas pueden ser enseñadas a través de la experiencia laboral, por lo que, en muchos casos se planifican las pasantías, o se simulan situaciones semejantes al mundo del trabajo, rasgo que queda representado por los elementos inferiores del modelo. Bajo este último aspecto, se debaten dos perspectivas de la psicología del aprendizaje. Por un lado se encuentra la perspectiva cognitiva, que asume que el conocimiento y las habilidades son propiedades internas del individuo y, en consecuencia, corresponde a los educadores la identificación de las condiciones de enseñanza que más efectivamente favorezcan su utilización en contextos externos. Por el otro lado, se encuentran los teóricos del aprendizaje situado que postulan que la naturaleza de la situación y de las circunstancias bajo las cuales el conocimiento y las habilidades son adquiridos influencia, consecuentemente, su despliegue en otros contextos.

Más allá de la discusión y de las posiciones que se puedan generar, lo que pretende resaltar esta aproximación es la importancia de la dimensión experiencial aportada por el lugar de trabajo, sea mediante experiencias simuladas (por ejemplo, microenseñanza, laboratorios digitales) o directas (pasantías por ejemplo).

La Figura 4.7 representa el modelo de formación por competencias propuesto por Bennet et al. (1999).

4.7: Modelo de formación por competencias propuesto por Bennet et al. (1999)

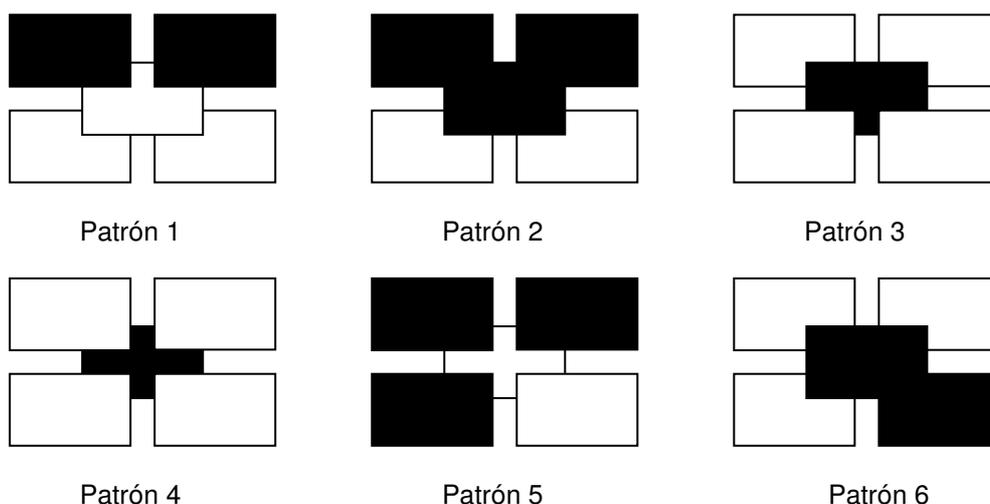


El modelo expresa las distintas conexiones que pueden darse entre sus elementos, dependiendo de las intenciones y propósitos de los enseñantes. Por otro lado, el modelo no asume una direccionalidad del aprendizaje, el contenido puede ser aprendido dentro de la clase con la intención de ser transferido al lugar de trabajo, o, por el contrario, desde el lugar de trabajo se promueven aprendizajes que luego se reflexionarán en el aula. Lo que destacan los autores es la necesidad

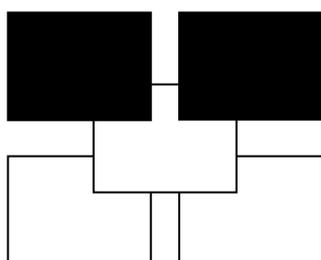
ineludible de planificar la transferencia de los aprendizajes, favoreciendo la diversidad de estilos, experiencias y contextos.

La validez del modelo descansa en su isomorfismo, capaz de adaptarse a las distintas teorías del aprendizaje, prácticas metodológicas, interpretaciones epistemológicas y agendas gubernamentales y tendencias de mercado laboral. Por otra parte, su utilidad permite identificar y sugerir patrones de formación como puede observarse en la Figura 4.8.

4.8: Patrones de formación por competencias en el ámbito universitario. Fuente: Bennet, Dunne y Carré (1999)



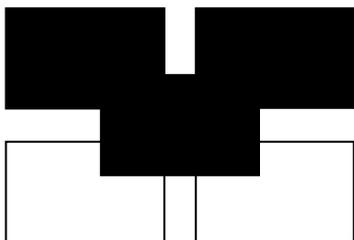
Los patrones identificados por Bennet, Dunne y Carré (1999) implican los siguientes rasgos:



Patrón 1

ÉNFASIS EN LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARIAS

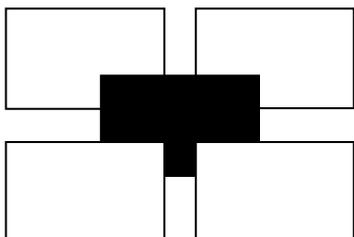
La formación se da dentro del conocimiento sustantivo y sintáctico de la disciplina, se desarrollan las competencias centrales de la materia (core skills), mientras que las competencias genéricas (trabajo en grupo, reflexión, comunicación, etc.) presentan una naturaleza incidental y se emplean para el mejoramiento de la asignatura.



Patrón 2

LAS COMPETENCIAS DISCIPLINARES Y GENÉRICAS SE CONSIDERAN DE IGUAL IMPORTANCIA.

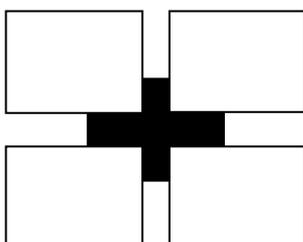
El conocimiento sustantivo y sintáctico es desarrollado a través de la adquisición y uso de competencias genéricas específicas. Éstas dan el sentido a través del cual el conocimiento disciplinar es favorecido y mejorado.



Patrón 3

COMPETENCIAS GENÉRICAS COMO RESULTANTES DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR.

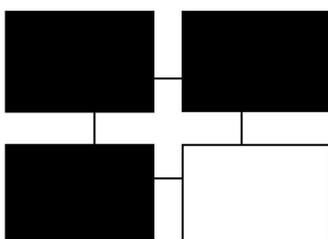
El conocimiento disciplinar sólo provee un contexto para la adquisición de las competencias genéricas, éstas no son el medio para su aprendizaje.



Patrón 4

ÉNFASIS EN LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS.

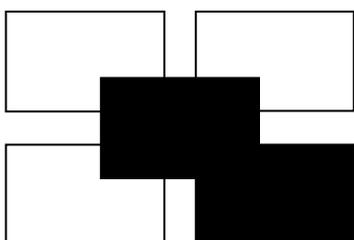
Implica que la adquisición del conocimiento disciplinar y sus competencias dependen de la elección del estudiante, o pueden encontrarse desvinculadas por completo de su campo de estudio.



Patrón 5

ÉNFASIS EN EL CONOCIMIENTO Y COMPETENCIAS DISCIPLINARES CON ALGUNA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS GENÉRICAS.

Se focaliza el conocimiento disciplinar y su aplicación, especialmente en áreas profesionales. La comprensión del ámbito laboral es por contactos, bajo simulaciones, o visitas pero siempre ocasionales.



Patrón 6

ÉNFASIS EN LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y EN LA CONCIENCIA CRECIENTE DE LAS DIMENSIONES DEL MUNDO LABORAL.

El contexto para la adquisición y transferencia de las competencias es la experiencia directa en el mundo laboral. La focalización del conocimiento disciplinar y sus competencias varía de acuerdo a los propósitos de la experiencia.

En conclusión, los autores señalan que la utilidad de este modelo radica en que provee un marco sólido para la discusión y la toma de decisiones; es flexible y puede ser adaptado y extendido a propósitos individuales; es una herramienta de entendimiento común para el profesorado y, finalmente, se transforma en una herramienta de investigación para valorar las relaciones entre, por ejemplo, las intenciones educativas, las expectativas y los abordajes, las percepciones del estudiantado y sus resultados.

4.2.5. Modelo de aproximación fenomenográfica a los atributos de los Graduados (University of Sydney, 2003)

A diferencia de varios emprendimientos previos y paralelos, que por ejemplo promueven la realización del “mapping” (mapa) de los atributos a lo largo de la titulación, este modelo ha sido programado para desarrollarse en 5 años y ha partido de una investigación conceptual que lo fundamenta.

La investigación inicial empleó un enfoque fenomenográfico para indagar los aspectos clave y las variaciones en las concepciones del profesorado sobre los atributos genéricos, en el contexto de su docencia. Las diferencias que se encontraron no reflejaron solamente las discrepancias en los fundamentos disciplinarios, sino también entre la naturaleza y el orden de saberes del aprendizaje universitario mucho más cercanos. La variación encontrada explica también la diversidad en las concreciones curriculares, que van desde la focalización de los contenidos a la de los aprendizajes, pasando por las aproximaciones de las comunidades de aprendizaje, lo que resulta en grandes diferencias cualitativas de los logros alcanzados por los estudiantes.

La investigación aportó que existen dos grandes interpretaciones de las competencias, de diversa jerarquía: la primera, la compleja interrelación entre aspectos de la capacidad humana, que es difícil de acceder y evaluar con los procedimientos tradicionales de la universidad, por ejemplo *scholarship*, *Global citizenship* y *lifelong learning*, atributos que se consideran necesarios para un ciudadano exitoso del siglo XXI (Barnett, 2004). La segunda, son competencias más explícitas relacionadas con los saberes disciplinarios que se concretan en cada contexto particular, se presentan como agrupaciones de competencias: (1) Research and inquiry, (2) information literacy, (3) personal and intellectual autonomy, (4) ethical social and profesional understanding y (5) Communication. Se reconoce la existencia de una tercera categoría, pero que no alcanzaría a conformar una agrupación definida de atributos, sino que más bien, parecen favorecer la adquisición del resto.

Lo que parece quedar claro es que las diversas formas de comprender los atributos se traducen en diversas maneras de impartir la docencia y, por ende, de

concretar el currículo. Lejos de unificar e imponer una “definición correcta” y única, el modelo reconoce la disparidad de implementaciones y las incorpora como riqueza. La otra aportación es que el enfoque ha promovido la movilización de la comunidad, la creación de grupos de trabajo y discusión sobre los supuestos que acompañan las significaciones compartidas.

A partir de aquí, cada facultad redefine la jerarquía de atributos que mejor represente al perfil de sus titulaciones.

Otras aportaciones de este enfoque sugieren que se encuentra directamente relacionado con aproximaciones de la enseñanza centradas en el estudiante, siendo su principal desafío explicitar los nexos entre los atributos, el enfoque y los resultados del aprendizaje. Los criterios que surjan demostrarán los aprendizajes alcanzados. Otro desafío vinculado a la evaluación se refiere a la integración de los saberes previos de los estudiantes en una comunidad de aprendizaje como es la universidad. Actualmente el proyecto se sigue implementando (recuérdese que finaliza en 2008) y aún le queda un tiempo más de concreciones, no obstante, sostienen los autores que el cambio cultural es evidente en varias dimensiones.

4.2.6. Modelo promovido por el Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe, 2003)

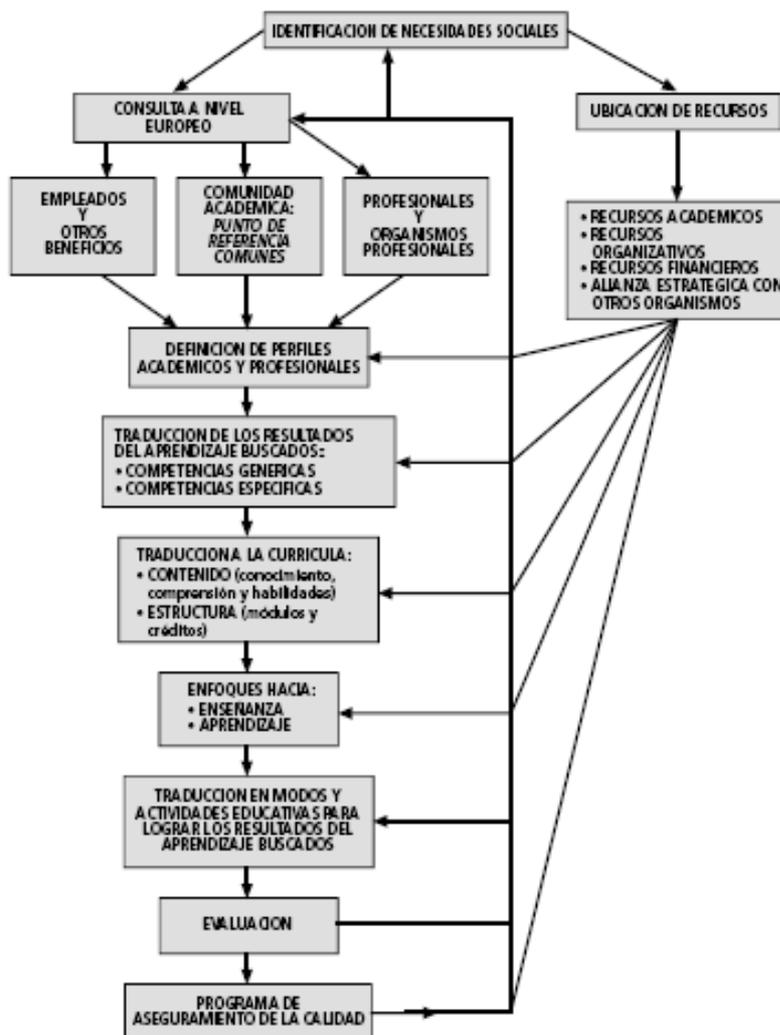
El modelo desarrollado por el proyecto Tuning se enmarca dentro del proceso iniciado por las Declaraciones de La Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005) cuyo objetivo primordial es crear un área de educación superior que acompañe el modelo económico europeo. Este "Espacio Europeo de Educación Superior", se organiza bajo ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y se encuentra orientado hacia la consecución, entre otros, de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

El proyecto, es llevado a cabo bajo un modelo representativo de los miembros europeos y las distintas áreas del conocimiento, y se ha concretado en diversas fases. El concepto de competencias surge con la intención de promover la transparencia y el mutuo reconocimiento de los resultados, pero bajo un espíritu no normativo, sino orientador, fiel al estilo de libertad del modelo humanista europeo.

Dada su naturaleza y objetivos, el proyecto se focaliza en la búsqueda de calidad en los programas que llevarán a la consecución de titulaciones, su diseño y sus componentes. Se orienta hacia competencias genéricas y específicas a cada área temática de los graduados de primero y segundo ciclo. Por lo que, finalmente se pretende que el proyecto tenga un impacto directo en el reconocimiento

académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, el aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. La figura 4.9 representa el proceso hacia la comparabilidad de las titulaciones.

4.9 :Modelo Tuning para la estructura de las titulaciones comparables. Fuente: González y Wagenaar (2003).



En el marco del proyecto *Tuning* se ha diseñado una metodología para la comprensión y comparabilidad del currículo. Como parte de la metodología se introdujo el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. Cada una de las áreas temáticas mencionadas ha sido descrita en términos de puntos de referencia que deben ser satisfechos. De acuerdo a *Tuning* estos son los elementos más significativos en el diseño, construcción y evaluación de las cualificaciones.

Las titulaciones son reconocidas en términos de “resultados del aprendizaje” lo que queda entendido como “el conjunto de competencias que incluye

conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje”. Surgen dos clases de competencias las genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y las competencias específicas a cada área temática (que incluyen las destrezas y el conocimiento). Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

Las competencias genéricas identifican los elementos compartidos en reformulación constante debido a los cambios y necesidades de la sociedad y el mercado laboral, que pueden ser comunes a cualquier titulación, tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc.

Los fundamentos expresados acerca de la naturaleza de las competencias establecidas señalan un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que, juntos, permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo. Las competencias representan esa combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

4.10: Competencias Genéricas propuestas por el Proyecto Tuning. Fuente: González y Wagenaar (2003).

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de organizar y planificar.
- Conocimientos generales básicos.
- Conocimientos básicos de la profesión.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.

COMPETENCIAS INTERPERSONALES:

- Capacidad crítica y autocrítica.
- Trabajo en equipo.
- Habilidades interpersonales.
- Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.
- Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.
- Habilidad de trabajar en un contexto internacional.
- Compromiso ético.

COMPETENCIAS SISTÉMICAS:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Habilidades de investigación.
- Capacidad de aprender.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Liderazgo.
- Comprensión de culturas y costumbres de otros países.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Diseño y gestión de proyectos.
- Iniciativa y espíritu emprendedor.
- Preocupación por la calidad.
- Motivación de logro.

Finalmente el proyecto establece que al definir los resultados del aprendizaje apropiados, se pueden establecer patrones en lo que respecta al nivel requerido de contenido y el conocimiento teórico y/o experimental relacionado con cada área de estudio, a las destrezas académicas de cada área temática y a las competencias genéricas. Estos resultados del aprendizaje deben ser capaces de ser identificados y evaluados en el programa de la titulación, aspecto que contribuye, según esta perspectiva, a estimular su consistencia, al explicitar lo que el estudiante debe aprender.

El mayor desafío al que se enfrenta este proyecto es el desarrollo de la metodología para la definición de resultados del aprendizaje/competencias que señalen el camino para una formación permanente y superviviente a los cambios continuos.

Este modelo no ha estado exento de críticas y de reticencias en la comunidad universitaria. Se pueden señalar debilidades de diversa índole, por ejemplo Prades Nebot (2005) señala que la lógica de diferenciación y de agrupación bajo la cual se clasifican las competencias es ambigua, dado que una misma competencia aparece bajo distintos ámbitos o la diferenciación entre ellas es mínima, por ejemplo: habilidades interpersonales (interpersonal); capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar (interpersonal); capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas (interpersonal), comunicación oral y escrita en la propia lengua (instrumental) y liderazgo (sistémica).

En el aspecto que podríamos llamar estrictamente referido a la formación por competencias, no queda claro el modelo propuesto. La lista de competencias queda establecida pero no así la explicitación de los fundamentos o modelos para la formación.

También es cierto que, dada la magnitud del proyecto, la explicitación de los fundamentos acerca de la naturaleza de las competencias, se halla muy limitada, lo que permite, en ciertos momentos pensar que el espacio entre una visión integrativa de los atributos, como postulan, y una visión aditiva de los mismos, es muy estrecho, pareciendo, por momentos, que responde más bien a la presión de la rendición de cuentas.

4.2.7. Modelo de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

En el contexto español, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), se hace eco del marco de referencia delimitado por el Proceso de Bolonia y, como consecuencia de la creación del EEES, asume el Proyecto Tuning y acompaña a las universidades en este proceso de cambio. Los **libros blancos** muestran el resultado del trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES. La propuesta recogida en los libros blancos de cada titulación no tiene carácter vinculante, más bien representa un instrumento para la reflexión.

Presentamos como ejemplo la propuesta de competencias de la red de trabajo en Filosofía, y observamos la semejanza con las aportaciones previas del proyecto europeo.

4.11: Propuesta de Competencias Genéricas de la Red de Filosofía. Fuente Libro Blanco de Filosofía

Las **competencias generales** hacen referencia a la formación de un universitario en sentido genérico. Se considera competencias que deben ser adquiridas independientemente de los estudios que se cursen. Aparecen clasificadas en tres grupos:

Competencias instrumentales: competencias que tienen una función instrumental. Entre ellas se incluyen:

- Habilidades cognitivas: capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos.
- Capacidades metodológicas: capacidad para organizar el tiempo y las estrategias para
- El aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas.
- Destrezas lingüísticas, tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento

de una segunda lengua.

- Destrezas tecnológicas, relacionadas con el uso del ordenador.

Competencias interpersonales: son las referidas a las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Se subdividen en:

- Capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- Destrezas sociales relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.

Competencias sistémicas: son las destrezas y las habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad.

- Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan.
- Incluyen la habilidad de planificar los cambios de manera que se puedan hacer mejoras en los sistemas.
- Requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

4.2.8. Modelo de la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU)

El modelo propuesto por la AQU pretende partir de la globalidad, entendiendo que es necesario mirar al graduado como una “persona que cumple las características de un perfil definido previamente” y no la de ser la resultante de las adquisiciones sucesivas de contenidos. Este perfil debe tener como referencia las competencias entendidas como las “capacidades teóricas y prácticas que un graduado ha de poder demostrar y a partir de las cuales será evaluado”. Establece que no hay un único modo de diseñar el currículo, pero que prevalecen dos orientaciones: la académica y la profesional. (Rodríguez et al, 2005).

En consecuencia, estos dos modelos curriculares determinarán que las competencias específicas de la titulación (manejo de conceptos, teorías y habilidades) tengan un carácter más académico o profesionalizador. De este modo pueden identificarse dos ámbitos para las competencias específicas:

- **Ámbito académico:** incluye el corpus de conocimientos, conceptos y teorías propio así como también las habilidades cognitivas necesarias para gestionarlos.
- **Ámbito profesional:** Incluye los conocimientos relativos a las técnicas, metodologías, procedimientos de trabajo, o el saber hacer propio de la profesión.

Las competencias genéricas, comunes a la mayoría de las titulaciones pero con distintos énfasis, presentan las siguientes categorías:

- Gestión del tiempo y recursos (organización y planificación)
- Interpersonal (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo)
- Gestión de la información
- Personal (responsabilidad, valores éticos...)
- Instrumental (informática, comunicación oral y escrita en diferentes idiomas)

El patrón de formación que propone este modelo reconoce que, en lo referente a las competencias genéricas, éstas no puede ser separada del currículo, sino que “han de impregnar de forma armónica el diseño de las asignaturas, así como también existen opiniones favorables a complementar esta orientación con la programación, eventualmente, de alguna asignatura *ad hoc*.” (Rodríguez Espinar, 2005: 13)

En su definición, este modelo pretende concretar una configuración no aditiva, sino integradora, al ver al graduado como una resultante de un perfil previamente establecido.

4.3. Dimensiones e implicancias de la formación por competencias en la universidad.

A través de los modelos presentados es posible señalar algunas constantes que dan cuenta del cambio de paradigma que supone la formación por competencias en la universidad. Estas constantes se integran a los indicadores de este cambio señalados por Villa (2001):

- una educación centrada en el estudiante
- el cambiante papel del educador.
- una nueva definición de objetivos.
- el cambio en el enfoque de las actividades educativas.
- el cambio de énfasis del suministro de información (*input*) a los resultados de aprendizaje (*output*).
- un cambio en la organización del aprendizaje.

El hecho de partir de la definición de un perfil de competencias genéricas, por ejemplo (cfr. modelo de Bennet et al. (1999)) da cuenta del desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje. La variación en las metodologías de enseñanza y el cambio en las estrategias de aprendizaje acompañan esta perspectiva. En este sentido es

interesante observar los distintos modelos de implementación de la formación por competencias que quedan delimitados. Los mapas⁶ que establecen la gradualidad en la enseñanza, adquisición y evaluación de las competencias, la integración o el desarrollo de módulos específicos de competencias, etc., revelan los intentos por explorar las posibilidades de formación (cfr. las clasificaciones realizadas por Drummond et al. (1998) y por Chanock (1999)).

El modelo propuesto por Bennet et al. (1999) que explora el modo en que las competencias genéricas pueden ser enseñadas, resulta un interesante parámetro de reflexión para las prácticas diarias del aula.

El énfasis puesto en el aprendizaje exige también un mayor protagonismo y responsabilidad del estudiante sobre sus logros. Esta responsabilidad es observable en algunas clasificaciones de competencias, por ejemplo la propuesta por Bennet et al. (1999). Este énfasis genera traee como consecuencia la necesidad de explicitar y desarrollar la percepción del estudiante sobre el desarrollo de sus competencias⁷ a la vez que se acompaña de instrumentos que favorezcan esa toma de conciencia tanto en el alumnado como en el profesorado. Armengol et al. (2005) establecen algunas consideraciones de cara al éxito en la implementación de protocolos. Estas consideraciones son en torno a la utilidad, agilidad, economía de los procedimientos empleados, la coherencia en la planificación y evaluación del contenido, y el formato que de adopte debe favorecer la comprensión y participación del alumnado. (Armengol et al. 2005) y destacan que la valoración que hacen los estudiantes sobre las competencias logradas será “la vía más adecuada por conocer, por parte del profesorado, el nivel logrado en el desarrollo de determinadas competencias”.

El rol del profesor, en consecuencia, también se ve modificado. Ahora sus tareas, sin dejar de ser decisivas, se vuelcan hacia la orientación, la anticipación, la facilitación, la selección de experiencias. La evaluación sigue siendo una tarea primordial pero implica también nuevas formas, procedimientos y posicionamientos. La variedad de contextos y de experiencias en la enseñanza y la evaluación, se tornan temas claves y permanentes como exigencia necesaria en la

⁶ La Universidad de Murdoch (Australia) ofrece una herramienta muy interesante (mapping tool) para darle la gradualidad y la continuidad necesaria a la formación y evaluación por competencias. Disponible en : <http://www.tlc.murdoch.edu.au/gradatt/mapping.html> [último acceso 2 de Julio de 2007]

⁷ Por ejemplo, un modelo de evaluación sobre la implementación del Master of Science in Information and Communication Technologies (MINT) de la UPC, señala: “La percepció dels estudiants és que l’aplicació de la metodologia ECTS requereix un esforç continuat i exigent però la percepció de l’aprenentatge també és superior. Puede ampliarse consultando http://www.upc.edu/eees/contingut/arxiu/DURSI_MINT_Octubre2006_Qualitat.pdf [último acceso 2 de Julio de 2007]

formación por competencias, puesto que es requisito sine qua non para favorecer su transferencia.

Los objetivos se ven modificados en dos sentidos, por un lado, al estar en permanente reformulación debido a su vinculación con el mundo laboral y, por el otro lado, al incorporar el requisito de la medición deben ser formulaciones realistas, no como los casos citados en el contexto australiano, por ejemplo, que pretendían medir el compromiso ético del graduado “a lo largo de la vida profesional”.

La evaluación que enfatiza los resultados, debe responder a los perfiles delimitados “por la comunidad académica” (Bowden, 2002; Barrie, 2005) tanto en sus pretensiones como en sus procedimientos, favoreciendo, cuando sea necesario la mayor proximidad posible (real o simulada) al mundo profesional. Para esto han surgido un número interesante de estrategias que recogen los logros de los estudiantes como por ejemplo el portafolio, las pasantías o prácticum, las simulaciones, entre otras. Los “bancos de buenas prácticas” son una herramienta muy valiosa tanto para la innovación, la mejora como para el cambio cultural del profesorado.

Finalmente, la flexibilidad de diseños y procedimientos, y la vinculación al contexto, la retroalimentación son requisitos ineludibles para la configuración de este paradigma ecológico de formación.

4.4. Aportes para la integración, la reflexión y el debate

Tras el análisis realizado, se puede observar la necesidad de identificar y justificar los modelos de formación por competencias que se aplican en las aulas o, que se decidan aplicar. No sólo por la validez de la justificación per se, sino, como herramienta para el esclarecimiento de sus debilidades y fortalezas y, según el caso, la complementación con modelos alternativos. La implementación de esta reflexión dentro del profesorado facilita la toma de conciencia, el reconocimiento y la confrontación con su propia práctica, conocidos pre-requisitos del cambio y la mejora pedagógica (Bennet et al., 1999; Fullan y Hargreaves, 1992, Barrie, 2005).

La provisión de modelos es una condición necesaria pero no suficiente para una efectiva formación por competencias. Debe estar acompañada por una planificación de su transferencia, como se indicó oportunamente.

Por otra parte, lo que es crucial es el esclarecimiento de la validez de los fundamentos epistemológicos que se asuman acerca de la naturaleza del conocimiento y de las competencias adquiridas en la formación superior y en el

ámbito laboral. Preguntas como *¿las competencias genéricas establecidas para la titulación X son coherentes con las que demanda su ámbito laboral? ¿De qué naturaleza son? ¿Son las competencias seleccionadas son “genéricas”, por ejemplo, para diversas ocupaciones? ¿Las competencias escogidas, responden al modelo de graduado que pretendemos formar? ¿De qué naturaleza son las competencias demandadas a través del trabajo del alumno?*, deben ser una constante en la reflexión pedagógica del profesorado y la comunidad de referencia.

Del mismo modo, es posible –y necesario- integrar las visiones acerca de la naturaleza de las competencias desarrolladas en el Capítulo 2 con los modelos de formación por competencias y sus concreciones desarrollados en este Capítulo. Por ejemplo, en la selección del perfil o los atributos, hay que distinguir visiones aditivas de las holísticas (Moore y Hough, 2005), otro ejemplo puede verse cuando se procura “fomentar la toma de conciencia en el alumnado sobre la adquisición de las competencias”, esta pretensión tiene su fundamento en una visión interpretativa-relacional de la competencia (Sandberg, 2000, Velde 1999). Esto permite estar alerta sobre los fundamentos que alimentan las prácticas, favoreciendo la coherencia y orientando la toma de decisiones para la formación.

Finalmente, las competencias como constructo que reúne el saber, el saber hacer, el saber estar, y el saber ser (Delors, 1996, Echeverría, Rodríguez Espinar, 2000) nos habla de la necesidad de abordar sus supuestos y naturaleza para definir el modelo de ser humano que pretendemos formar. Por tanto, entendemos la formación por competencias como:

Las decisiones, concreciones y procesos curriculares y organizativos que una institución/titulación o persona lleva a cabo en relación con una concepción de competencias aplicada a sus estudiantes y que supone unos fundamentos ontológicos, antropológicos, éticos y epistemológicos

Esta concepción encierra un paradigma nuevo, que desafía la tradición academicista perpetuada por las universidades. Este paradigma propone un cambio en los postulados, la estructura organizativa, los objetivos, las metodologías, el rol de sus protagonistas, así como también en las prácticas evaluativas y sus consecuencias.

Demanda no sólo una nueva configuración del modelo de enseñanza-aprendizaje, sino una cooperación a nivel organizativo que favorezca el cambio cultural. La sensibilización y la colaboración son las herramientas que mejor parecen favorecer este cambio (Bowden et al. 2002, Barrie, 2005).

El paradigma que promueve la formación por competencias por definición enfatiza los resultados y se da en un contexto de rendición de cuentas y reconocimiento de actuaciones, pero el modo en que una comunidad académica lo concreta, define la concepción que tiene del ser humano (antropología), de la realidad en la que está inmerso (ontología) y del conocimiento (epistemología). Esto significa que sus concepciones y prácticas no necesariamente quedan determinadas por la presión

de los resultados, habrá que encontrar nuevas formas. Creemos entonces que a la universidad se le presenta el desafío de definir una nueva concepción de formación por competencias.

“Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona, que toda, ella, aprenda a ser”

(Delors, 1996)

II. MARCO APLICATIVO

**“La Formación por Competencias en cuatro titulaciones del
“Plan Piloto de adaptación de las Universidades Catalanas al
Espacio Europeo de Educación Superior”**

Esta segunda parte del Trabajo de Investigación está compuesta por el Estudio de Campo denominado “La Formación por Competencias en cuatro titulaciones del “Plan Piloto de adaptación de las Universidades Catalanas al Espacio Europeo de Educación Superior”. Los cuatro capítulos que la conforman deben ser considerados como una totalidad articulada que se va desplegando en espiral conforme avanza el desarrollo de cada apartado.

5. FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO

5.1. Introducción

“Si un hombre que se propone hacer una expedición, decidido a demostrar ciertas hipótesis, es incapaz de cambiar sus puntos de vista constantemente y desecharlos sin ningún reparo bajo la presión de la evidencia, inútil decir que su trabajo no valdrá la pena. Pero, cuantos más problemas aporte al campo, cuanto más acostumbrado esté a analizar los hechos en relación con la teoría, mejor equipado estará para el trabajo...” (Malinowski, antropólogo polaco)

La **modalidad** de una investigación puede entenderse como “colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad” (McMillan, 2005: 38-39). Si comparamos este concepto con el de “metodología” entendida como “un metanivel de investigación que aspira a “comprender” los procesos de investigación” (Hernández Pina, 1998: 6) en el que pueden distinguirse dos planos fundamentales: uno general y otro especial. El general es equiparable a “una “metodología de la ciencia” aplicable a todos los campos del saber, que recoge las pautas presentes en cualquier proceder científico riguroso con vistas al aumento del conocimiento y/o a la solución de problemas.” (Hernández Pina, 1998: 7). Por su parte, el plano especial da origen a “metodologías especiales” que “son el resultado de la diversidad estratégica que existe en cada ciencia concreta (...)” (Hernández Pina, 1998: 7).

Por lo cual, hablar de modalidad así como de metodología en su sentido más amplio, nos lleva a reflexionar sobre los fundamentos que se encuentran en la toma de decisiones de todo el proceso de investigación, sus razones y su filosofía. Comenzar por enmarcar esta investigación desde la modalidad en la que se inscribe, supone entonces definir sus presupuestos y explicitar sus intenciones concretándolos en un **diseño** y dando cuentas de su **proceso**.

En consecuencia, el presente apartado pretende:

- Contextualizar el estudio desde su perspectiva metodológica.
- Justificar las decisiones tomadas al inicio y durante el diseño y el proceso de investigación.

- Fundamentar el diseño de la investigación.

5.2. Construcción y fundamentación del objeto de estudio desde una modalidad cualitativa

Tradicionalmente, pueden establecerse dos grandes modalidades de investigación: la *Cuantitativa* y la *Cualitativa*. Cada una de estas modalidades nos posibilita comprender el fenómeno de estudio desde una perspectiva particular, nos comunica un aspecto específico de la naturaleza del objeto.

La *modalidad cuantitativa*, empapada en el espíritu de la filosofía positivista, busca la objetividad y la cuantificación de los fenómenos y, como consecuencia sus diseños “maximizan la objetividad con el empleo de números, de estadísticas, de estructura y de control experimental” (McMillan, 2005: 39).

Por su parte, la investigación cualitativa “supone la adopción de unas determinadas concepciones filosóficas y científicas, unas formas singulares de trabajar científicamente y fórmulas específicas de recogida y análisis de datos, lo que origina un nuevo lenguaje metodológico” (Colás Bravo, 1998: 228). Pérez Serrano, destaca que el principal rasgo de esta modalidad radica en

“la diversidad metodológica de tal manera que permite extraer datos de la realidad con el fin de ser contrastados desde el prisma del método. Posibilita, además, realizar exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabar información por medio de fuentes diversas de modo que la circularidad y la complementariedad metodológica permitan establecer procesos de exploración en espiral. De este modo se logra, por medio del proceso de triangulación, llegar a contrastar y validar la información obtenida a través de fuentes diversas sin perder la flexibilidad, rasgo que caracteriza a este tipo de investigación.” (Pérez Serrano, 2001: 51)

Teniendo en cuenta que los rasgos distintivos de esta última modalidad pueden sintetizarse como:

- Diversidad metodológica
- Diversidad de fuentes de información, triangulación
- Contrastación con criterios de circularidad y complementariedad
- Flexibilidad y dinamismo.

Por lo tanto, es en esta línea de interpretación donde se ubica la decisión de considerar a la metodología cualitativa como “la denominación que engloba enfoques metodológicos claramente diferenciados” (Colás Bravo, 1998: 226) que permitirán construir de un modo más aproximado el objeto de estudio de esta investigación. En consecuencia, se buscarán aquellas perspectivas teóricas que fundamenten epistemológicamente esta forma de producción de conocimientos.

Las orientaciones de Arnal et al. (1992) establecen que en “el ámbito de la investigación educativa nos encontramos con gran profusión de clasificaciones de

investigación” (Arnal et al, 1992: 42), lo cual dificulta la tarea de esclarecer los fundamentos ya que la variedad de criterios puede tener un carácter “arbitrario” y no siempre sus ámbitos son mutuamente excluyentes.

En la Tabla 5.1 se proponen los criterios de delimitación y clasificación de las investigaciones educativas establecidos por Arnal et al. (1992).

5.1 : Clasificación de la Investigación Educativa. Fuente: Arnal et al. (1992)

SEGÚN LA FINALIDAD	Básica
	Aplicada
ALCANCE TEMPORAL	Transversal
	Longitudinal
PROFUNDIDAD U OBJETIVO	Exploratoria
	Descriptiva
	Explicativa
	Experimental
CARÁCTER DE LA MEDIDA	Cuantitativa
	Cualitativa
MARCO EN EL QUE SE DESARROLLA	De laboratorio
	De campo
SEGÚN LA CONCEPCIÓN DEL FENÓMENO EDUCATIVO	Nomotética (leyes generales y experimentación)
	Ideográfica (particular, profundizar en los fenómenos)
SEGÚN LA DIMENSIÓN TEMPORAL	Histórica
	Descriptiva
	Experimental
ORIENTACIÓN QUE ASUME	Comprobación
	Descubrimiento
	Aplicación

Considerando esos parámetros de clasificación, se definirán aquellos posibles de delimitar para esta perspectiva de investigación. Por tanto, en cuanto a su alcance temporal, tiene un carácter transversal, ya que pretende realizar un corte en un momento determinado para visualizar la implementación de la formación por competencias en la universidad.

Según la profundidad u objetivo, se puede clasificar la investigación como **exploratoria**, puesto que tiene un “carácter provisional” busca obtener un primer conocimiento, una aproximación a la situación para futuras construcciones.

En lo referente al carácter de la medida, ya se ha adelantado su opción **cualitativa**, puesto que el interés mayor radica en las construcciones que los protagonistas van realizando en torno a esta problemática, y las decisiones sobre los instrumentos a utilizar se hallan marcadas por este matiz.

Siendo una investigación **de campo** es a la vez **ideográfica** ya que focaliza su interés en la visualización de la singularidad a partir de los cuales promueve elementos de reflexión.

La orientación que asume es de **descubrimiento**. Su perspectiva heurística e inductiva pretende generar o crear conocimiento, empleando instrumentos con carácter interpretativo para acercarse y comprender los fenómenos.

5.3. Perspectiva fenomenológico-hermenéutica

Más allá de esta minuciosa clasificación en la que se puede ubicar esta investigación educativa, es necesario responder a la pregunta sobre los fundamentos de las decisiones metodológicas e instrumentales llevadas a cabo. En este sentido, se propone la clasificación sugerida por Tesch (1990) y que es rescatada por Buendía y otros (1998), basada en que en la variedad terminológica que se plantea en el marco de la investigación cualitativa es conveniente hablar de distintos **niveles conceptuales**. De modo tal que, para esta autora, quedarían establecidos tres niveles:

- Tradiciones y perspectivas adoptadas por los investigadores
- Formas o métodos de investigación
- Forma de recogida de datos

Partiendo del primer nivel conceptual, podemos decir entonces que este estudio se enmarca dentro de una **perspectiva fenomenológico-hermenéutica**⁸.

“El método fenomenológico caracteriza actualmente un estilo de filosofía en base a descripciones de vivencias. Las investigaciones en esta línea tratan de profundizar en el problema de la representación del mundo. Lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por ello se trabaja en base a un lenguaje descriptivo, que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas genuinas y verdaderas de los propios pensamientos” (Buendía et al. 1998: 229)

De aquí hay dos elementos claves por considerar: por un lado la intencionalidad de la conciencia y por el otro, la importancia de la experiencia como “reveladora de la conciencia”. Esto tiene, inicialmente, dos consecuencias de planos distintos para los postulados a construir: en primer lugar, y en relación con la fundamentación del enfoque cualitativo, las decisiones del investigador, las intuiciones y sus consideraciones, serán puntos interesantes a revisar en relación con la construcción del objeto de estudio, pues es su reflexión la que delimita, en cierto sentido, la arquitectura del objeto de estudio (lo trae a la conciencia, lo hace presente, lo “pone” e invita a la reflexión en tanto fenómeno). Por otro lado, y en relación con los sujetos de estudio, esta perspectiva posibilita considerar los polos de la relación entre el problema/objeto de estudio (la formación por competencias) y el/los sujeto/s de estudio (quienes implementan esa formación y sus destinatarios) en tanto reveladores de la experiencia y de su conciencia sobre ella.

La fenomenología husserliana ha dado origen a varias corrientes con matices propios. Entre ellas, se encuentra la **hermenéutica fenomenológica o enfoque interpretativo**. Este enfoque sostiene que “la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural y se manifiesta a través del lenguaje/texto” (Buendía et al., 1998: 230) por lo que revela una forma particular de ser y de estar en el mundo, es decir, una *ontología*. El hombre es comprendido como una realidad histórico-social, capaz de transformar el mundo y la cultura, cuyo canal de expresión es el lenguaje en sus distintas manifestaciones.

La perspectiva diferencial de la fenomenología con respecto a la mirada naturalista y a la etnográfica, estriba en “su énfasis sobre los individuos y sobre la experiencia subjetiva”, por lo que su interés radica en “estudiar el mundo tal y como se manifiesta en la experiencia conciente” y su valor principal posibilita “entrar en una

⁸ Husserl (1859-1938) es el padre de la fenomenología y la concibe desde una perspectiva muy amplia, caracterizándola como una filosofía, un enfoque y un método. La fenomenología, desde una perspectiva epistemológica postula la vuelta a la reflexión y a la intuición para describir y clarificar la experiencia tal y como ella es vivida por el sujeto. Esta corriente filosófica ha sufrido muchas modificaciones a lo largo del tiempo y dentro del pensamiento mismo de sus representantes.

comprensión de nosotros mismos y de aquellos que consideramos responsables pedagógicos.” (Buendía et al. 1998: 230)

Entre los representantes más destacados de esta perspectiva hermenéutica podemos encontrar a Hans-Georg Gadamer, Martin Heidegger y Paul Ricoeur. Es especialmente Ricoeur quien “pone el acento en el protagonismo de las personas en el mundo, en tanto participantes de una comunicación activa que provoca un cambio continuo de la realidad histórico-social.” (Buendía et al. 1998: 230). La antropología que se abre a partir de Ricoeur permite dimensionar de un modo más holístico el hecho pedagógico, pues otorga los elementos esenciales para comprenderlo con mayor amplitud. El sujeto de la educación y los agentes educativos pasan a ser constructores y protagonistas de la realidad histórico-social, tienen capacidad de decisión y de cambio, y por tanto sus acciones y comprensiones, es decir, su experiencia, su historia y su autocomprensión, pueden ser un texto a interpretar, un ámbito para el pensamiento y la investigación.

La hermenéutica que queda definida a partir de Ricoeur, no sólo representa un modo de comprender al mundo, es decir una ontología, tampoco se queda en una forma de entender al hombre y a su experiencia del y en el mundo. Va más allá aún y se constituye en un método de estudio, en una herramienta para acceder a esa comprensión.

“La hermenéutica como método de investigación parte de la tesis de que la experiencia vivida es esencialmente un proceso interpretativo. La hermenéutica como metodología de la investigación es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación “(Buendía et al. 1998: 231)

Es esta última vertiente la que completa la orientación de la presente fundamentación metodológica. Algunas consecuencias metodológicas de esta fenomenología hermenéutica pueden reseñarse entre los siguientes rasgos (Buendía et al., 1998; Tesch, 1990; Zichi y Omery, 1994):

- *Centralidad de la experiencia*: en las prácticas de investigación, generalmente no se explicita esta intencionalidad aunque se persigue el objetivo de captar el significado de la experiencia.
- Lo “realmente importante es la conciencia intencional que se capta en actos concientes, creencias, recuerdos, intuiciones, sentimientos, afectos, etc.”
- Una *figura de espiral* define las cuestiones de investigación, éstas no están predeterminadas, sino que surgen dentro de un proceso de interrogación y confrontación sobre las cuestiones iniciales que se plantean.
- *Búsqueda de lo esencial* donde los significados, comunes y únicos, son explorados hasta que se accede a lo esencial, resultando en una abstracción del fenómeno.
- Los objetivos y temáticas de investigación se centran en el significado de la experiencia humana (fenomenología) y la comprensión de las acciones en el contexto (hermenéutica).

- Búsqueda de *patrones* interpretativos: los objetivos científicos hacen referencia al descubrimiento de temas o enfoques que se manifiestan como ilustraciones de percepciones que tienen los sujetos del mundo a través de ellos establecer patrones interpretativos.
- Estudio de las expresiones como “texto”: Las manifestaciones orales o escritas de los sujetos serán los principales medios y recursos de los que se valdrán los investigadores para descubrir la estructura de los significados e iluminar la comprensión de las acciones.
- *Sentido primero y segundo*: Desde la posición interpretativa o hermenéutica interesa hacer patente las interpretaciones ocultas o más profundas de los fenómenos y comprenderlas según los contextos de referencia. Comprender las metáforas, los sueños, las analogías se convierte en esencial.
- Las historias de vida, la historia oral y el estudio documental son algunos procedimientos habituales.

Finalmente, optar por este enfoque interpretativo-hermenéutico acarrea algunas consecuencias, tanto para la perspectiva a tomar frente al objeto de estudio como en cuanto a la forma que adquiere la investigación y las estrategias de recogida de datos y los instrumentos a emplear. En este sentido, se hace referencia al segundo y tercer nivel de diferenciación conceptual planteados anteriormente por Tesch (1990).

5.4. Consecuencias de esta perspectiva metodológica

5.4.1. El estudio de casos como una estrategia cualitativa de investigación de carácter interpretativo

En concordancia con la propuesta de Tesch (1990) el segundo nivel de diferenciación conceptual corresponde a la “forma o método de investigación”. En este caso, queda definida como estudio de casos significativos.

Para Stake (1999) “cada estudio de casos es un instrumento para aprender”, por su parte Colás Bravo (1998) señala que si bien tradicionalmente a la metodología cualitativa se la ha identificado con el estudio de casos, éste no sería una metodología propiamente dicha, sino una “forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados” y que se caracteriza principalmente por prestar “especial atención a cuestiones que específicamente puedan ser conocidas a través de casos” (Colás, 1998: 257). Es por esta razón que nuestro estudio se centra en la selección de casos significativos

Otros autores destacan su carácter estratégico e ideal para la toma de decisiones, así como también su flexibilidad y adaptación:

“El estudio de casos es la forma más propia y característica de las investigaciones ideográficas llevadas a cabo desde una perspectiva cualitativa y debe considerarse como una estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadero poder radica en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos, en centrar su interés en un individuo, evento o institución, y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.” (Arnal, 1992: 206)

Martínez Bonafé (1990), en su caracterización del estudio de casos destaca las aportaciones de algunos autores como Stake (1985) y Nisbet y Watt (1984). Del primero señala que “el estudio de casos puede y debe ser riguroso” y más adelante agrega que, a diferencia de los diseños experimentales que “edifican su validez en el interior de su propia metodología” este tipo de abordaje “descansa sobre la responsabilidad del investigador” (Stake, 1985: 277 citado por Martínez Bonafé, 1990: 58). De los segundos autores destaca los criterios de sistematicidad e interacción como propios de un método de investigación así como también las virtudes de interés, relevancia y sentido de la realidad, que dejan de lado el carácter anecdótico o narrativo que puede tener este abordaje, para aportarle seriedad y científicidad. En palabras de los autores:

“Primero, porque reúne evidencias sistemáticamente de un modo “científico”, y así debería ser también explicado. Segundo, porque esencialmente se concibe desde la interacción de los factores o eventos. Y, a menudo, es sólo hablando de ejemplos prácticos como podemos obtener una imagen global de esta interacción” (Nisbett y Watt, 1984: 73 citado por Martínez Bonafé, 1990: 58)

Merriam (1988: 11-13 citado por Arnal, 1992: 207) señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos:

- **Particular:** porque se centra en una situación particular, evento, programa o fenómeno
- **Descriptivo:** porque pretende una rica descripción del fenómeno estudiado
- **Heurístico:** el estudio ilumina al lector sobre la comprensión del caso
- **Inductivo:** llega a las generalizaciones, conceptos e hipótesis partiendo de los datos.

“El estudio de casos afronta la realidad mediante un análisis detallado de sus elementos y la interacción que se produce entre ellos y su contexto, para llegar, mediante un proceso de síntesis a la búsqueda del significado y la toma de decisión sobre el caso. El estudio detallado permite clarificar relaciones, descubrir los procesos críticos subyacentes e identificar los fenómenos comunes (Hamilton y Delamont, 1974)”. (Arnal, 1992: 207)

La naturaleza que puede asumir el estudio de casos queda representada por su heterogeneidad dando lugar a matices de nivel descriptivo, interpretativo, evaluativo o varios a la vez. Lo común a ellas es que el conocimiento es idiosincrásico, es decir que lo propio y específico de cada caso es legítimo en sí mismo.

Finalmente, los rasgos del estudio de casos como estrategia de investigación, pueden sintetizarse a través de la Tabla 5.2.

5.2: Caracterización del estudio de casos como estrategia de investigación

ESTUDIO DE CASOS		
Como estrategia e instrumento	Procesos que implementa	Carácter científico
...de aprendizaje	Análisis y síntesis	Pensamiento inductivo
...de indagación	Críticos	Focalización y especificidad
...con capacidad descriptiva y heurística	Búsqueda de relaciones, semejanzas y diferencias	Sistematicidad
		Capacidad de indagación

También es posible presentar algunas limitaciones metodológicas del estudio de casos señaladas por Kratochwill (1977) y rescatadas por Arnal (1992: 209) en relación con su rigor científico:

- Falta de atención a la validez, tanto externa como interna
- Sus limitadas opciones de diseño
- Dificultad existente para generalizar los hallazgos

La primera limitación debe ser tenida en cuenta y contrarrestada a través de la triangulación. Si bien es cierto que el tratamiento de la información cualitativa dista mucho en la *forma* del tratamiento cuantitativo, no debe perder por ello su carácter y espíritu de rigurosidad científica. Es un requisito esencial velar por las formas de contrastar la información y fundamentar las conclusiones.

En cuanto al segundo señalamiento postulado, sabemos que todo diseño es limitado, puesto que debe acotarse en un espacio y tiempo y contemplar a su vez un sinnúmero de variables contextuales. El carácter flexible del estudio de casos y su “enfoque progresivo” (Stake, 1999) deben tender continuamente a superar las limitaciones tratando de que el diseño sea lo más ajustado posible a la realidad y posibilidades del caso.

Finalmente, considerando la tercera limitación, podemos decir que la generalización no es garantía *per se* de su rigor científico, sino que es a través de una descripción abundante, coherente y fundamentada, donde se puede realizar el aporte de elementos para que quienes sean receptores de las conclusiones del caso puedan por sí mismos detectar aquellos elementos capaces de ser transferidos críticamente a otros contextos.

De todos modos, aún cuando se puedan tener presentes estas consideraciones, el estudio de casos desde un enfoque interpretativo se encuentra en continua *tensión*. Tensión entre la particularidad y la representatividad, entre la interpretación y la explicación, entre su poder descriptivo y su capacidad

heurística. Si esta tensión se mantiene y preserva a modo de dialéctica, la resultante puede ser un interesante aporte para la construcción del conocimiento científico de modalidad cualitativa.

En definitiva esto debe llevar a preguntarnos **¿por qué adoptar el estudio de casos como diseño y forma de la investigación?** Asumiendo la citada propuesta de Colás Bravo (1998) y, se entiende al estudio de casos como “forma de elección de sujetos u objetos para ser estudiados” caracterizada principalmente por prestar “especial atención a cuestiones que específicamente puedan ser conocidas a través de casos”. En consecuencia, el estudio de casos como estrategia de investigación posibilita entrar en la realidad configurada por cada titulación, desde sus particularidades y sus respuestas más propias. Porque permite recortar una porción de las respuestas que van construyendo y transversalmente, ver las diferencias y similitudes, las dificultades y posibilidades de la formación por competencias. Porque se sitúa, al menos en este primer momento exploratorio, más cerca de la perspectiva de algunos protagonistas, reconociendo la riqueza de sus reflexiones y construcciones sobre la práctica diaria. Porque enfrenta al investigador cara a cara con el objeto de estudio, con los desafíos que presenta mediante las decisiones que hay que tomar y siendo coherentes con la mirada interpretativa-hermenéutica asumida.

5.4.2. Los instrumentos cualitativos para la recolección de datos

El tercer nivel de diferenciación conceptual que postula Tesch (1990) remite a las técnicas e instrumentos que posibilitan la recolección de la información. Es sabido que dentro del estudio de casos puede ser implementada una amplia variedad de técnicas e instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, siempre teniendo en cuenta la finalidad perseguida por este tipo de estudio.

Algunos aspectos que caracterizan las diferencias entre las distintas modalidades de técnicas pueden visualizarse en la Tabla 5.3.

5.3: Técnicas de recogida de datos. Fuente: McMillan (2005)

	CUANTITATIVAS	CUALITATIVAS
TIPOS	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones estructuradas. • Entrevistas estandarizadas. • Tests de lápiz y papel. • Cuestionarios. • Evaluaciones alternativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante. • Observación de campo. • Entrevistas en profundidad. • Documentos y artefactos. • Técnicas suplementarias.

CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan instrumentos para la recogida de datos. • Los datos son números. • Decisión a priori en la presentación de resultados. • Los datos toman una forma-la respuesta está determinada por la prueba. • Los datos se tabulan y describen estadísticamente. • El significado se deriva de los procedimientos estadísticos empleados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los datos se recogen sin instrumentos. • Los datos son palabras. • No hay decisión a priori con respecto a la presentación de los datos; depende de los datos recogidos. • Los datos toman muchas formas-notas de campo, documentos, notas de entrevista, grabaciones, artefactos. • La tabulación se limita a ayudar a identificar patrones; usados como apoyo de los significados cualitativos. • El significado se deriva de las estrategias cualitativas empleadas.
------------------------	---	--

En síntesis, para McMillan (2005) entre las diferencias fundamentales se encuentran:

- Que las técnicas cuantitativas generalmente emplean representaciones numéricas para recoger los datos, mientras que las cualitativas emplean registros narrativos y en ocasiones sus resultados son presentados numéricamente.
- Que en general, los diseños específicos están asociados a una técnica, por ejemplo los diseños experimentales que emplean técnicas básicamente cuantitativas.
- Las técnicas cuantitativas destacan categorías a priori para la recogida de datos. Su meta es proporcionar descripciones estadísticas, relaciones y explicaciones.
- Las técnicas cualitativas recogen registros narrativos, en forma de descripciones detalladas, para el análisis y la interpretación de los fenómenos. El empleo de varias técnicas simultáneamente se realiza con la finalidad de validar y dar credibilidad a los resultados.
- En las estrategias cualitativas el razonamiento que predomina es el inductivo, mientras que en las cuantitativas es deductivo.

Más allá de las diferenciaciones y matices que podrían señalarse a partir de esta propuesta, y dado que se ha optado por una por una orientación interpretativa, se propone como punto de partida la clasificación postulada por Colás Bravo (1998)

5.4: Técnicas cualitativas de recolección de datos. Fuente: Colás Bravo (1998)

<p>TÉCNICAS DIRECTAS O INTERACTIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante • Entrevistas cualitativas • Historias de vida
<p>TÉCNICAS INDIRECTAS O NO INTERACTIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos oficiales: registros, documentos internos, dossiers, estatutos, expedientes personales • Documentos personales: diarios, cartas, autobiografías, etc.

Asimismo, a la combinación de varias estrategias de recogida de información se las llama “estrategias multimétodo” y creemos que este concepto se adapta muy bien a los objetivos que pretende alcanzar este estudio.

*“**Multimétodo**” es el empleo de varias estrategias con el objetivo de recopilar y corroborar los datos obtenidos gracias a cada una de las estrategias y/o forma de confirmar los datos dentro de una única estrategia de recogida de datos.”(McMillan, 2005: 440-441).*

A diferencia de procedimientos rígidos, McMillan (2005) sostiene que los investigadores cualitativos prefieren el empleo de estrategias y las entiende como “técnicas que sirven para recoger muestras y datos que son perfeccionadas constantemente durante todo el proceso de la adquisición de datos para aumentar la validez de éstos.” (McMillan, 2005: 441).

A la vez que se transforma en un elemento más para darle forma al diseño conforme avanza la investigación, el empleo de estrategias multimétodo “aumenta la credibilidad del estudio” dado que favorece las contrastación entre las diversas fuentes de información. Por otra parte, normalmente “los investigadores escogen una estrategia de recogida de datos básica (...) y utiliza las otras estrategias para verificar los descubrimientos más importantes antes de abandonar definitivamente el campo.” (McMillan, 2005: 441).

6. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

6.1. Antecedentes

El Proceso de Bolonia, iniciado oficialmente en 1999 (Declaración de La Sorbona (1998), Bolonia (1999); Comunicados de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), Londres (2007); Conferencia de Salamanca (2001), Graz (2003), Glasgow (2005)) ha supuesto una serie de cambios en las instituciones universitarias europeas. Entre ellos, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior animado por el interés de que sus universidades se conviertan en polos de atracción de la comunidad científica internacional, lo que favorecerá el desarrollo de una economía basada en el conocimiento. Estos objetivos suponen algunos cambios estructurales en el sistema de Educación Superior para posibilitar y garantizar la transferencia de créditos y el reconocimiento de las titulaciones, pilares fundamentales de la movilidad estudiantil y profesional europea.

Los créditos mencionados, también llamados ECTS (European Credit Transfer System), son el estándar adoptado por todas las universidades del EEES para garantizar la convergencia de los diferentes sistemas europeos de educación. Representan, en forma de un valor numérico (entre 1 y 60) asignado a cada unidad de curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

En el contexto español, las universidades y organismos gubernamentales se encuentran implementando diversas estrategias para hacer frente al nuevo modelo educativo. Por ejemplo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha promovido la creación de redes universitarias para realizar un estudio prospectivo de las titulaciones en el marco del EEES, que ha dado como resultado la elaboración de los llamados “Libros Blancos”.

En Cataluña, el Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació y l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) en convenio con las universidades, han implementado el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior” con la aspiración fundamental de favorecer la adaptación de las titulaciones al nuevo modelo a partir del curso 2004-2005. Esta aspiración queda expresada entre los siguientes objetivos del Plan Piloto:

- Establecer criterios y mecanismos para facilitar la adopción de un sistema comparable de titulaciones universitarias que posibilite tanto la movilidad académica como la de los graduados en su vida profesional y, en consecuencia, promover la cohesión europea mediante el refuerzo de los valores sociales y democráticos de nuestra cultura.
- Aumentar la calidad de la formación superior europea que ha de permitir no sólo mejorar el mantenimiento y la transmisión del

conocimiento, sino también conseguir una transición más fácil al mercado laboral de los nuevos titulados y, consecuentemente, hacer a las universidades europeas más atractivas y competitivas internacionalmente.

6.2. El objeto de estudio y los sujetos

La marcada necesidad de encontrar un lenguaje que permita representar los aprendizajes de los estudiantes y otorgarle reconocimiento interinstitucional, como respuesta a los objetivos antes mencionados, fundamenta la entrada del paradigma de las competencias en el ámbito universitario. Este concepto, de escasa tradición en el mundo académico, aunque siempre ha estado presente la preocupación por la evaluación y la acreditación de los saberes, ha generado, a su paso, diversidad de percepciones, posicionamientos y construcciones particularmente interesantes.

En medio de esta realidad se inserta el presente estudio que pretende, en grandes líneas, comprender qué se entiende por competencias y qué supone su formación en el ámbito universitario. El modo de acceder al constructo de competencias y a los modelos de formación que engendra, es decir, al objeto de estudio, se realiza a través de las implementaciones llevadas a cabo en titulaciones universitarias de Cataluña.

Las cuatro titulaciones que han formado parte de esta investigación se hallan enmarcadas en este contexto e implicadas en el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior”. Las personas que han participado son coordinadores, asesores y profesores de las titulaciones y han tenido implicación directa en este proceso de transformación.

6.3. Objetivos del estudio

Marcados por el espíritu hermenéutico, los objetivos del estudio nacen de las preguntas fundamentales de la investigación. La formación por competencias en el ámbito educativo adquiere y demanda varias dimensiones de análisis. En este estudio se focaliza la mirada pedagógico-didáctica de las implementaciones de los Planes Piloto de cuatro titulaciones catalanas, no obstante se reconoce la necesidad de complementar esta dimensión con las restantes a fin de obtener una visión completa del objeto de estudio.

Las preguntas que marcaron la orientación del estudio pueden ejemplificarse a través de las que se proponen a continuación: ¿Hay acuerdo en la

conceptualización de competencias? ¿Qué concepciones predominan acerca de su naturaleza? ¿Qué se entiende por formación por competencias en la universidad? ¿Existen modelos de aplicación sobre los que se haya reflexionado y rediseñado las implementaciones? ¿Qué ha supuesto la implementación de este modelo formativo? ¿La universidad ha asumido una conceptualización propia de este modelo, es decir, se puede hablar de notas distintivas? ¿Qué posibilidades se han descubierto? ¿Qué dificultades se han enfrentado?

Finalmente, los objetivos se formulan en los siguientes términos:

Objetivo general del estudio de campo:

- Analizar y valorar las dimensiones e implicancias de la formación basada en competencias en titulaciones que participan en el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior”.

Objetivos específicos:

- Conocer y comprender los distintos referentes teóricos para fundamentar el análisis de la formación por competencias en la universidad.
- Delimitar qué se entiende por competencias y formación por competencias en el ámbito de las titulaciones estudiadas y cómo se ha concretado este modelo de formación.
- Conocer las fortalezas, dificultades, preocupaciones y posibilidades de la dimensión práctica de este modelo de formación desde la valoración de algunos de sus protagonistas.
- Valorar los hallazgos de la indagación realizada para caracterizar esta aproximación a la práctica.

6.4. Decisiones que formalizan el diseño

Con la finalidad de concretar el diseño, y teniendo en cuenta los objetivos establecidos, se han tomado decisiones en cuatro ámbitos fundamentales:

- La entrada al campo y la forma con la que se pretende adquirir la información (estrategia de investigación)
- La selección de la muestra (los casos desde los que obtener la información)
- La forma en la que recoger la información (los instrumentos de recolección)
- El tratamiento de los datos obtenidos (estrategia de análisis)

Cada uno de los ámbitos de decisión queda caracterizado en la y originan una etapa concreta que se detallará, más adelante, en forma independiente.

6.1: Ámbitos de decisión para el diseño de la investigación

ÁMBITO DE DECISIÓN	ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	SELECCIÓN DE LA MUESTRA	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	ESTRATEGIA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS
DECISIÓN TOMADA	Estudio de casos significativos	Máxima variación Bola de nieve, cascada o cadena	Entrevista cualitativa Observación Análisis de documentos	Análisis de Contenido cualitativo
FINALIDAD	Adentrarnos en la realidad del objeto de estudio a través de la experiencia de las titulaciones	Seleccionar las titulaciones Seleccionar los informantes	Obtener información de diversos tipos y desde diversos ángulos.	Acceder al contenido para comprender el objeto de estudio

6.5. Arquitectura de la investigación

Se opta por conceptualizar como “arquitectura del estudio” a la abstracción que representa la forma de la investigación, es decir, el modelo seguido para llevarla a término. Este concepto que no es propio del ámbito educativo, es de particular interés, pues permite ver y pensar simultáneamente la relación entre las partes y el todo a través de sus funciones, considerando dos dimensiones en paralelo.

Un antecedente que fue de gran utilidad para la posterior elaboración del diseño, fue la gama de preguntas formuladas al comienzo del proceso de investigación. Sobre el número inicial que surgió, se estableció una revisión, reflexión y estudio de los ámbitos que se originaban dentro de la temática de la formación por competencias en la universidad, recortando la dimensión pedagógico-didáctica. Estos ámbitos fueron abstraídos y quedó formulada la Tabla 6.2 como uno de los primeros instrumentos de reflexión.

6.2: Instrumento de análisis del objeto de estudio. Fuente: Proceso de investigación

OBJETIVO GENERAL: ¿QUÉ PRETENDEMOS?				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	IMPLICANCIAS DEL OBJETIVO	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	INSTRUMENTO DE INDAGACIÓN	PRODUCTO ESPERADO
Finalidades que componen y descomponen la realidad objeto de estudio.	Supuestos de procesos y procedimientos de reflexión y análisis.	Generan ámbitos de reflexión y conforman los puntos de vista sobre el objeto de estudio.	Herramienta para la recogida de información.	Anticipación y prospectiva de resultados.

Esta tabla inicial, se amplió hasta conseguir la formulación que se presenta en la Tabla 6.3.

OBJETIVO GENERAL: Analizar y valorar las dimensiones e implicancias de la formación basada en competencias en titulaciones que participan en el Plan Piloto de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior.

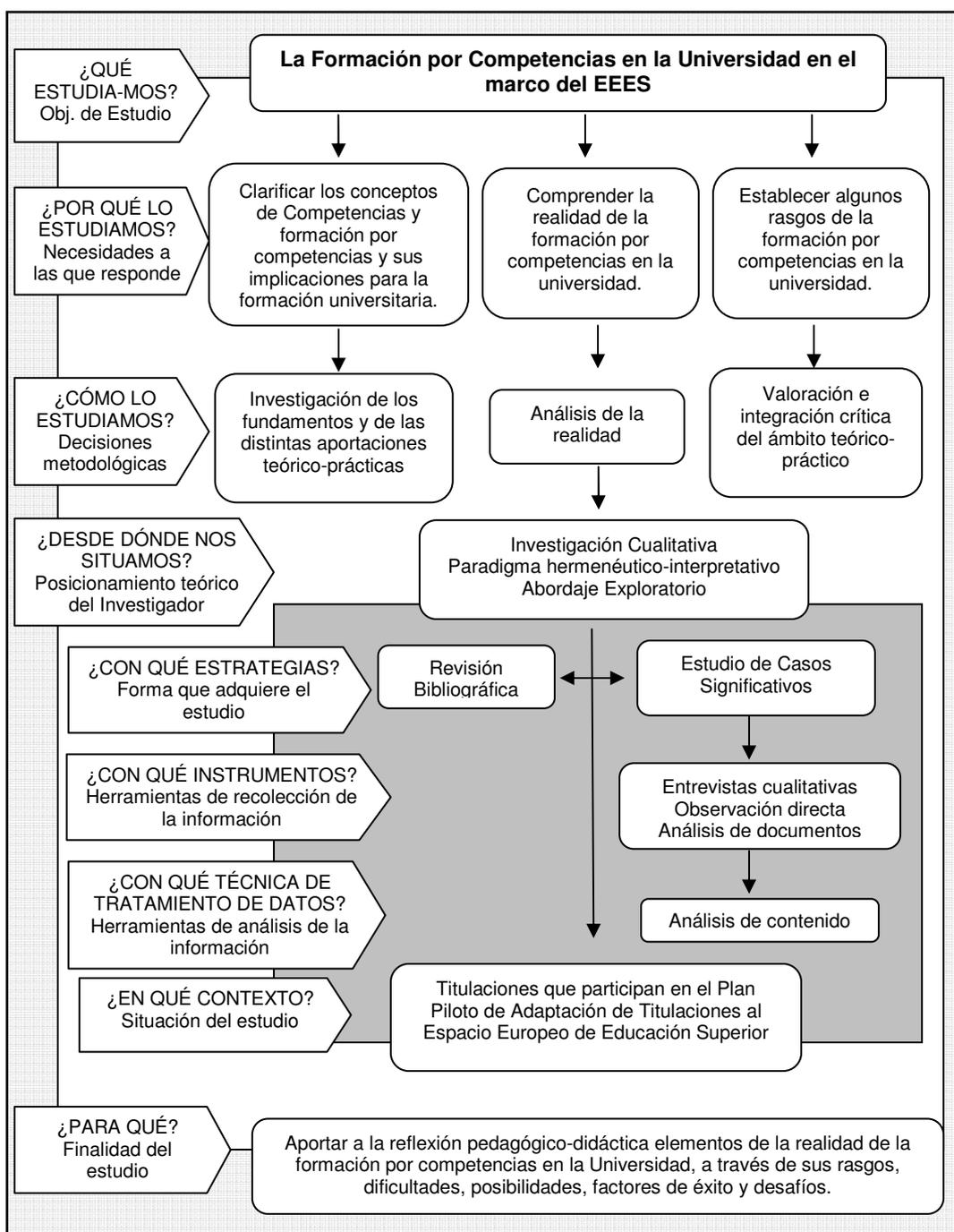
Objetivos específicos	Implicancias del objetivo	Preguntas de investigación	Instrumento de indagación	Producto
<p>Conocer y comprender los distintos referentes teóricos para fundamentar el análisis de la formación por competencias en la universidad.</p>	<p>Revisión de los fundamentos Conocer las implementaciones universitarias a nivel internacional y las directrices y propuestas por el Proceso de Bolonia.</p>	<p>¿Qué fundamentos encontramos? ¿Qué corrientes se perfilan? ¿Cómo se está implementando la formación por competencias a nivel internacional?</p>	<p>Buceo bibliográfico Análisis de documentos</p>	<p>Reseña de fundamentos y perspectivas teóricas Rasgos de la formación universitaria basada en competencias Aproximación a implementaciones internacionales.</p>
<p>Delimitar qué se entiende por competencias y formación por competencias en el ámbito universitario y cómo se ha concretado este modelo de formación. Conocer las fortalezas, dificultades, preocupaciones y posibilidades de la dimensión práctica de este modelo de formación desde la valoración de algunos de sus protagonistas.</p>	<p>Describir los hechos y procesos. Encontrar factores posibilitadores, resistencias y dificultades. Explorar significados, descubrir sentidos y sentimientos. Instancias de triangulación.</p>	<p>¿Qué se ha hecho? ¿Cómo se ha hecho? ¿Qué dificultades se presentan? ¿De qué modos se responde? ¿Qué perspectivas se anticipan? ¿Qué significados emergen? ¿Qué es lo que preocupa del proceso? ¿Qué demandas existen?</p>	<p>Entrevista a Coordinadores de la titulación y a profesores protagonistas de las implementaciones Observaciones de campo (observación de reuniones de profesores)</p>	<p>Secuencia del proceso implementado. Aproximación a las dimensiones de la formación basada en competencias Mapa de "realidad" necesidades, posibilidades, preocupaciones y demandas de la formación basada en competencias. Categorías de reflexión.</p>
<p>Valorar los hallazgos de la indagación realizada para caracterizar esta aproximación a la práctica.</p>	<p>Visión global de los hallazgos. Contrastación con el referente teórico</p>	<p>¿Qué aportes descubrimos? ¿Qué desafíos se presentan? ¿Qué distancia media entre la reflexión y la implementación? ¿Qué cambios se propondrían?</p>	<p>Reflexión sobre las conclusiones y los hallazgos</p>	<p>Rasgos de la formación por competencias Desafíos de la formación por competencias en la universidad Líneas de investigación</p>

6.3 : Desarrollo del instrumento de análisis del objeto de estudio. Fuente: Proceso de investigación.

Cabe destacar que el interés mayor que se persiguió a la hora de establecer los elementos de este diseño, fue que la articulación entre teoría y práctica, entre fundamentos y concreciones se mantuviera en un diálogo constante, mutuamente iluminador, a fin de que la propuesta final pudiera reflejar ese resultado.

Finalmente, en Figura 6.4 se presenta el establecimiento definitivo de la arquitectura de la investigación.

6.4: Arquitectura de la Investigación. Fuente: Proceso de investigación.



La arquitectura presentada establece los elementos del proceso de investigación como un todo, un continuo integrador teoría-práctica. Los componentes que se hallan vinculados por el fondo gris, corresponden al estudio de campo propiamente dicho.

6.5.1. La estrategia de investigación: el estudio de casos

En el apartado “El estudio de casos como una estrategia cualitativa de investigación de carácter interpretativo” se hace referencia los fundamentos epistemológicos de esta decisión. El presente apartado profundizará sobre los aspectos estratégicos del estudio de casos.

Como parte de las transformaciones del llamado “Proceso de Bolonia”, en Cataluña, el Departament de Universitats Recerca y Societat de la Informació ha materializado una propuesta denominada “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior” cuya primera edición corresponde al curso 2004-2005. En estos planes las titulaciones asumen la forma de “pruebas piloto” y responden a 180 créditos ECTS (siglas en inglés que corresponden a Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) que se imparten en tres años.

“Las titulaciones incluidas en el Plan Piloto tienen en cuenta la definición de los objetivos formativos, en forma de competencias académicas y profesionales, que debe conseguir el estudiantado, y la forma en que los debe alcanzar, a partir de una amplia consulta y diálogo con todos los agentes implicados. También se debe planificar la forma en que se consiguen y cómo se evalúan estas competencias y habilidades para pasar del concepto de enseñanza al de aprendizaje. Será imprescindible, al mismo tiempo, estimular la motivación y la preparación específica del profesorado y del personal de administración y servicios que participe en el desarrollo de estas titulaciones piloto, sobre la base de nuevos enfoques pedagógicos y con apoyo específico de las TIC y las nuevas metodologías en aquellos aspectos del aprendizaje y de la gestión en las que se considere pertinente.”

Plan Piloto de Adaptación de Titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior

En este contexto, las titulaciones que así lo desearan podían implementar la formación por competencias, pero aquellas que formaran parte de los Planes Piloto, experimentarían un seguimiento más pautado y debían dar cuenta no sólo de resultados, sino también de procesos. Es por esto que el interés por profundizar sólo en las titulaciones que estuvieran realizando esta implementación, como queda postulado en la caracterización establecida por el DURSI, radica en que se espera que presten una especial atención a la formación por competencias y, al hacerlo, evidencien con mayor claridad, dado el carácter de prueba y experimentación, las posibilidades y limitaciones que ofrece este tipo de formación

en la universidad. Se promueve así un espacio (las titulaciones) y un lugar (los Planes Piloto) privilegiado para reflexión en torno a este modelo de formación.

Las universidades y titulaciones que formaron parte del Plan Piloto de adaptación de las Universidades Catalanas al Espacio Europeo de Educación Superior en la Edición 2004-2005 quedan representadas en la Tabla 6.5.

6.5: Relación de titulaciones que se incorporarán al Plan Piloto a lo largo del curso 2004-05. (1a. Edición)

UNIVERSIDADES	TITULACIONES
UNIVERSIDAD DE BARCELONA	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteconomia i documentació • Estadística • Mestre, especialitat en llengua estrangera • Gestió i administració pública • Turisme (centre adscrit CETT)
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA	<ul style="list-style-type: none"> • Enginyeria informàtica • Geografia • Humanitats • Traducció i interpretació • Ciències polítiques i de l'administració • Sociologia • Matemàtiques • Física • Pedagogia • Veterinària * • Publicitat i relacions públiques
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE CATALUNYA	<ul style="list-style-type: none"> • Enginyeria tècnica de mines • Enginyeria tècnica de telecomunicació, especialitats en sistemes de telecomunicació i telemàtica • Enginyeria tècnica agrícola, especialitat en indústries agràries i alimentàries • Estadística
UNIVERSIDAD POMPEU FABRA	<ul style="list-style-type: none"> • Biologia • Turisme (centre adscrit EU Maresme)
UNIVERSITAT RAMON LLULL	<ul style="list-style-type: none"> • Graduat tècnic en tecnologies multimèdia **** • Turisme

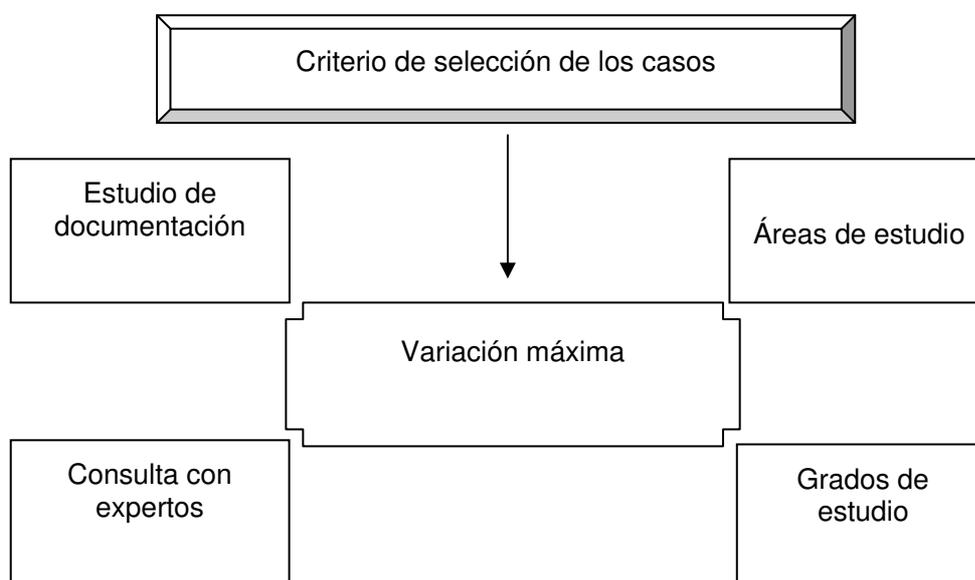
La población del estudio corresponde a la totalidad de las titulaciones que participaron en la primera edición de los Planes Piloto de Adaptación al EEES, por lo que fue necesario delimitar cuáles formarían parte de la muestra. Para esto se pensaron tres estrategias de selección:

En primer término, la lectura y estudio de las reglamentaciones que, desde el Departament de Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (en adelante AQU) caracterizaban las implementaciones y formulaban las directrices para que las titulaciones realizaran las adaptaciones y propuestas correspondientes.

En segundo término se realizó una consulta con algunos expertos a fin de explorar, clarificar y anticipar algunas dificultades y, finalmente se pensó que entre las titulaciones posibles de seleccionar, estuvieran representadas tanto las del ámbito humanístico-social como científico tecnológico, y así como también los distintos grados, es decir, la diplomatura y la licenciatura.

El criterio global que guió este momento de selección de los casos de estudio fue el de tratar de garantizar la **máxima variabilidad** en la selección de los casos. Este criterio queda representado a través de la Ilustración 6.1.

6.6: Criterio de selección de los casos



El **análisis de los documentos** persiguió dos grandes finalidades: por un lado, adentrarnos en las características que debían reunir las titulaciones para lograr marcar el paso hacia el Proceso de Bolonia, y, por el otro lado, conocer el listado

de las titulaciones que estaban formando parte del Plan Piloto, y, en los casos donde fue posible, acceder a una primera información vía documental.

Las **entrevistas con expertos** permitieron formar una idea de lo que representaría para la enseñanza universitaria la formación por competencias, así como también darnos algunos criterios para establecer la selección. Los expertos provinieron de distintas áreas de formación: un catedrático del área de la formación profesional con amplia experiencia en el mundo de las competencias, dos consultores de recursos humanos con trayectoria en la formación y asesoramiento a empresas y selección de personal y un catedrático del área del desarrollo organizacional. Esta perspectiva se complementó con la serie de entrevistas realizadas a los coordinadores de la titulación.

La consideración de las **áreas** y de los **grados de los estudios** podía garantizar cierta variabilidad en los enfoques de la enseñanza, en los niveles y en las perspectivas que podían llegar a asumirse, a fin de generar una aproximación más amplia y holística al problema.

Las cuatro consideraciones nombradas previamente fundamentaron la toma de decisiones, pero no se establecieron las titulaciones definitivas hasta que no se realizaron todas las entrevistas con los jefes de estudio. El reto, basado en la idea de “muestreo intencionado” (Patton, 1990), fue establecer los casos como titulaciones capaces *potencialmente* de responder, desde sus experiencias previas y disponibilidad, a los desafíos del nuevo paradigma educativo.

Este criterio de selección puede entenderse como un prejuicio, o un juicio anticipado sobre la “capacidad” o “posibilidades” de la titulación para dar una respuesta a la formación por competencias. Esta consideración puede ser vista como una limitación o una posibilidad. Se entiende que ser conscientes de que es necesario contar con la disponibilidad y apertura de los informantes, y con una serie de condiciones que hagan factible dibujar el mapa de la realidad de la formación por competencias es una eventualidad que hay que considerar y si es posible, anticipar. Por lo cual las titulaciones que no presentaron iniciativas a la hora de plegarse al nuevo paradigma o, que manifestaron no considerar válido el planteo, probablemente no podrían aportar demasiado al estudio -al menos en esta primera etapa- y por eso no han formado parte de la selección.

En consecuencia, se revisaron los documentos disponibles, se realizaron cuatro entrevistas con expertos, se analizó el mapa de las titulaciones de las universidades de la ciudad de Barcelona que participaban en el Plan Piloto (1ª edición, curso 2004-2005) y se concretaron otras nueve entrevistas con jefes de estudio.

Como resultado del carácter exploratorio, se decide efectuar una mirada que atravesase distintas concreciones significativas antes que agotar una sola implementación en sus facetas posibles. Este **carácter transversal** permitirá una

mayor apertura, una mayor representatividad de las vertientes que se van definiendo a través de los casos. Aquí radica la utilidad del estudio de casos como estrategia de indagación, pues permite la entrada, la toma de contacto con las titulaciones como “totalidad” a través de la mirada de sus miembros.

Cabe aclarar, aunque se desprende de la intencionalidad de los objetivos, que el trabajo con los casos seleccionados como significativos no ha perseguido un interés comparativo, sino una vez más, exploratorio. Esto trae como consecuencia que las realidades observadas se *suman* para conformar los *matices* del objeto de estudio configurando una idea más amplia. Puede quedar para una consideración posterior la pregunta acerca de si la colaboración de los entrevistados hubiera sido distinta si entre los objetivos se hubiera perseguido la comparación entre los casos.

a. Determinación de los casos

De un total de 24 titulaciones de grado que implementaron en la primera convocatoria el Plan Piloto de Adaptación al EEES en universidades de la ciudad de Barcelona y su área de influencia, se pensó que una cantidad proporcionalmente significativa sería proponer formar parte del estudio a un 30% de la población. En consecuencia, inicialmente se invitó a ocho titulaciones, dos por cada área de estudio y por cada grado. (Cfr. Tabla 6.7) así mismo, se consideró en la selección una forma añadida de contemplar la diversidad, invitando a titulaciones públicas y de gestión privada. Esto último no pudo materializarse, por motivos de gestión interna de la titulación.

6.7: Matriz de representatividad de la diversidad de las titulaciones.

ÁREAS DE ESTUDIO GRADO DE ESTUDIO	HUMANÍSTICO-SOCIAL	CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA
LICENCIATURA	2 Titulaciones	2 Titulaciones
DIPLOMATURA	2 Titulaciones	2 Titulaciones

Una vez determinada la cantidad y el tipo de titulaciones capaces potencialmente de participar en el estudio, se tomó un primer contacto con los coordinadores de las titulaciones, presentándoles una síntesis por escrito del diseño de la investigación y los objetivos perseguidos y solicitando la posibilidad de participar en el estudio.

A continuación se concretaron las entrevistas correspondientes con los coordinadores de las titulaciones y en ellas se indagó el interés o no de los responsables en convertir la implementación en objeto de estudio. Se destaca que de las ocho solicitudes de entrevista, seis respondieron a la petición. Las dos

restantes argumentaron diversos motivos para no participar (tiempo, grado de implementación, estancia en el extranjero del coordinador de la titulación). De las seis entrevistas que se realizan, en una de ellas el coordinador y responsable de la implementación, adujo que toda la información que él mismo pueda brindar, podrá ser obtenida, pero que no considera pertinente que sus profesores ocupen tiempo en demandas sucesivas. Por lo cual, los profesores de la titulación no participan en las entrevistas, pero como la investigación no tiene carácter comparativo, sino exploratorio, los aportes obtenidos del coordinador sí se tienen en cuenta para el análisis de la información, pero no podemos considerar que la titulación quede representada en el estudio. Una segunda titulación se autoeliminó tras considerar que la estructuración de la implementación estaba en una fase muy incipiente.

En consecuencia, tras aplicar las estrategias de selección muestral bajo el criterio de variación máxima sobre el 30% de las titulaciones que forman parte del Plan Piloto de Adaptación al EEES, y considerando paralelamente, la representación de la mayor cantidad de instituciones universitarias, la muestra se reduce a cuatro casos de tres universidades públicas de la ciudad de Barcelona. Quedando representadas las titulaciones que han formado parte de esta investigación en la Tabla 6.8

6.8 :Relación final de las titulaciones que han participado en la investigación.

Áreas de estudio Grado de estudio	HUMANÍSTICO-SOCIAL	CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA
LICENCIATURA	Pedagogía Universidad Autónoma de Barcelona	Biología Universidad Pompeu Fabra
DIPLOMATURA	Gestión y Administración Pública Universidad de Barcelona Biblioteconomía y Documentación Universidad de Barcelona	---

Por motivos de confidencialidad no se especifican las titulaciones que no han participado en la muestra final.

6.5.2.Los instrumentos de recolección de la información

Como se anticipó y fundamentó en el apartado “Los instrumentos cualitativos para la recolección de datos”, los instrumentos de recolección fueron fundamentalmente tres: la observación de campo, la entrevista cualitativa y el análisis de documentos. La selección realizada pretendió abarcar todas las

vertientes de la información conservando principalmente el interés exploratorio y su perspectiva cualitativa.

a. La observación directa

Entendida por McMillan como “una técnica fundamental” para la investigación cualitativa, en tanto informes directos y presenciales de la acción social cotidiana y de los escenarios en forma de notas de campo. “Las observaciones de campo cualitativas son descripciones detalladas de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios.” (McMillan, 2005: 51). En este trabajo la observación de campo tuvo lugar principalmente en dos momentos: a lo largo de las entrevistas, como modo de complementar los datos dados por los informantes, observando el lenguaje corporal no verbal y las expresiones faciales, y durante las reuniones de profesores a las que se concedió el acceso. En estas últimas, la observación pretendió profundizar en la búsqueda de ideas, valoraciones y actitudes frente a la formación por competencias que se dieran en el claustro.

La propuesta McMillan (2005) aporta algunos referentes a considerar para realizar las observaciones y ha servido de orientación para el diseño de la plantilla para el registro de las observaciones realizadas.

6.9: Características de la observación del participante Fuente: McMillan (2005)

OBSERVACIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>¿Quién</i> hay en el grupo o la escena?	<i>¿Cuántas</i> personas hay presentes? <i>¿Cómo</i> o cuáles son sus identidades? <i>¿Cómo</i> se acepta su ingreso en el grupo o escena?
<i>¿Qué</i> ocurre aquí? <i>¿Qué</i> comportamientos son repetitivos o irregulares? <i>¿Cómo</i> se comportan las personas del grupo entre ellas? <i>¿Cuál</i> es el contenido de sus conversaciones?	<i>¿Qué</i> se dicen unos a otros y qué hacen? <i>¿En</i> qué actividades o costumbres participa la gente? <i>¿Cómo</i> se organizan, explican y justifican las actividades? <i>¿Cómo</i> se organiza la gente o cómo se cuentan sus vivencias unos a otros? <i>¿Qué</i> papeles resultan evidentes? <i>¿Quién</i> decide por quién? <i>¿Qué</i> temas se tratan a menudo y cuáles nunca? <i>¿Qué</i> lenguaje utilizan para la comunicación verbal y no verbal? <i>¿Qué</i> opiniones quedan reflejadas a través de sus conversaciones? <i>¿Quién</i> formateo y procesos siguen las conversaciones? <i>¿Quién</i> habla y quién escucha?
<i>¿Dónde</i> se sitúa el grupo o la escena?	<i>¿Qué</i> lugares físicos constituyen sus contextos? <i>¿Qué</i> fuentes naturales y tecnologías se crean o se emplean? <i>¿Cómo</i> se ha colocado el grupo y cómo se utiliza el

	espacio y los objetos físicos? ¿Qué signos, sonidos, olores, gustos y sentimientos se perciben en los contextos del grupo?
¿Cuándo se reúne el grupo e interactúa?	¿Con qué frecuencia se realizan las reuniones y cuánto duran? ¿Cómo se usa y se distribuye el tiempo? ¿Cómo ven los participantes su pasado y su futuro?
¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados (desde la perspectiva de los participantes o del investigador)?	¿Cómo se mantiene la estabilidad? ¿Cómo se produce un cambio? ¿Qué reglas y normas gobiernan esta organización social? ¿Qué se cuenta de este grupo a otros grupos, organizaciones o instituciones?
¿Por qué el grupo actúa como lo hace?	¿Qué significado atribuyen los participantes a lo que hacen? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y puntos de vista del mundo pueden encontrarse en el grupo?

Características de la aplicación y tratamiento de la información

La observación directa se pensó para ser aplicada en las reuniones de profesores dado que su perspectiva particular podía otorgar información de un número mayor de protagonistas en una misma situación. De aquí que sirviera como complemento a las entrevistas, dado que éstas recogían la percepción del individuo, mientras que en las reuniones era posible acceder a otras dimensiones y a construcciones colectivas de la problemática.

Ahora bien, aún cuando en todas las entrevistas iniciales llevadas a cabo con los coordinadores de las titulaciones se preguntó sobre la posibilidad de presenciar reuniones de profesores que estuvieran implicados en la implementación. Sólo en una única titulación se materializó esa posibilidad, las restantes sea por la etapa del proceso que seguían, por el tipo de concreción que implementaban (estrategias top-down) que requerían muy pocas reuniones o reuniones de niveles más amplios que el de la titulación (por ejemplo a nivel de facultad), o porque según los coordinadores, el profesorado no se sentiría preparado para ser observado dada la falta de formación en el tema, no se pudieron llevar a cabo.

En la titulación que se aplicó este instrumento de recolección de datos, se realizaron 4 observaciones, a lo largo del segundo semestre del curso 2004-2005 (enero a junio) lo que permitió acceder al proceso longitudinalmente. Las reuniones tuvieron una duración variable, tres fueron de dos horas y una de cuatro. Todas las observaciones se realizaron en el mismo escenario, la Sala de Juntas de la Facultad a la que pertenece la titulación. Los participantes eran todos profesores de la titulación que se verían implicados en la implementación del Plan Piloto del curso 2005-2006. El nivel de asistencia no siempre fue representativo, la

participación fue decayendo conforme avanzaba el tiempo. Cada observación, en alguna medida, representó un grupo distinto.

Para la recolección de la información se diseñó una pauta considerando las recomendaciones de McMillan (2005). La ilustración 6.10 representa el modelo empleado, no obstante en el ANEXO IV se ofrece la pauta de observación completa de una reunión.

6.10 : Pauta de Observación Directa. Fuente: inspirada en McMillan (2005).

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N°		
Fecha	Duración	Asistentes
Quién convoca	Lugar y características	Motivo de la reunión
Clima Inicial Clima Final Forma de desarrollar la reunión Temas tratados Notas de Campo Reflexión sobre la observación y el registro		

El proceso de tratamiento de las descripciones obtenidas a partir de las observaciones consistió en ordenar los contenidos según la pauta de observación, reelaborar la descripciones si era necesario e identificar los temas presentes. Las notas de campo, que corresponden a las reflexiones generadas en el momento de la observación, se registraron al final de la transcripción. A la vez, las reflexiones que se iban generando a posteriori también se registraron y se retomaron en el momento de elaborar la reconstrucción de las categorías.

b. Las entrevistas cualitativas

La entrevista cualitativa como instrumento de recolección de datos busca, a través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones

subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Esta información resulta fundamental para comprender su propia visión del mundo (Colás, 1998). El objetivo principal de este tipo de entrevistas es comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

Los fundamentos que orientaron la concreción de este instrumento se encuentran en Patton (1990), Colás Bravo (1998), McMillan (2005). En este trabajo de investigación, las entrevistas son la principal herramienta de recolección y se ven complementadas por la observación y el análisis de documentos. Se establecen los siguientes procedimientos empleados para la recogida y el tratamiento de la información, siguiendo la propuesta de Colás Bravo (1998).

Procesos de interacción

Con la intención de «proveer un contexto en el que los entrevistados puedan expresar su comprensión en términos propios» (Patton (1987: 115 citado por Colás, 1998: 277), se cuidaron los detalles de empatía, solicitud de permisos, lugar, información sobre objetivos (se facilitaron documentos ad hoc y fundamentos del trabajo), contextualización de la entrevista dentro de la investigación y garantía de devolución de los datos.

Procesos técnicos de recogida de información

En líneas generales las preguntas empleadas a lo largo de las entrevistas exploraron, oportunamente, la tipología propuesta por Patton (1990), que se detalla a continuación:

6.11: Tipología de preguntas para la entrevista Fuente: Patton (1990)

- Preguntas de experiencia/ conducta
- Preguntas de opinión/valor
- Preguntas de sentimiento
- Preguntas de conocimiento
- Preguntas de percepción sobre los que se oye, se ve, etc.
- Preguntas sobre antecedentes e historia personal

Esta tipología, aplicada a nuestro objeto de estudio, resultó en las siguientes preguntas, que se adaptaron de acuerdo al entrevistado.

6.12: Preguntas orientativas de las entrevistas

PREGUNTAS ORIENTATIVAS
¿Cuáles son los desafíos que se presienten?
¿Cómo se ha planificado el cambio?, ¿Qué proceso se ha seguido?
¿Cómo se ha realizado?
¿Qué se ha pretendido cambiar?, ¿Qué se ha cambiado?
¿Con qué elementos y/o factores contaba la titulación para favorecer el cambio?
¿Con qué elementos y/o factores contaba la titulación para decidir y/o definir ese proceso concretado?
¿Cuáles eran los desafíos más fuertes que se presentaban?
¿Cuáles eran los puntos débiles para reforzar, dentro de toda la marcha del proceso?
¿Qué demandas han surgido?
¿Qué aprendizajes han logrado? ¿Qué posibilidades se descubren?
¿Qué cambios propondría?
¿Qué problemáticas se detectan a nivel organizativo, de formación, con el alumnado, con la infraestructura?
¿Cuáles cree que son las problemáticas concretas a las que se ha enfrentado el profesorado?
¿Cuáles son los desafíos más profundos en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto?
¿Qué valoraciones ha descubierto a nivel personal y del profesorado en todo este período de transformación?

Proceso instrumental de registro y conservación de la información

Las entrevistas fueron registradas en grabaciones de audio, previo permiso del entrevistado y compromiso de transcripción y devolución al mismo. En general no se han registrado modificaciones en el contenido, si en la forma en la que se expresaban, obteniéndose un lenguaje más formal y académico. La toma de notas se realizaba sobre algunos aspectos más relevantes, que, a posteriori, ayudaron a centrar la atención en los matices señalados por el entrevistado.

Durante la transcripción de las entrevistas, las notas de campo se registraron en documentos complementarios, se aplicó el mismo procedimiento para las reflexiones emergentes. Estos documentos paralelos contienen cuestiones críticas, ambigüedades y relaciones con el resto de la información disponible pero

diferenciándolos de los datos de la observación propiamente dicha. En el Anexo 2 Ejemplo de algunas notas e inferencias a partir de las entrevistas (Selección del primer análisis) se ofrece un ejemplo de reflexiones emergentes.

Momentos de aplicación

Las entrevistas fueron realizadas a lo largo de cuatro momentos:

6.13: Momentos de aplicación de las entrevistas.

MOMENTO	CARÁCTER DE LA ENTREVISTA	INFORMANTES	Nº DE ENTREVISTAS SOLICITADAS	Nº DE ENTREVISTAS CONCRETADAS
1º	Exploratorio, de aproximación a la temática	Expertos	3	3
2º	Toma de contacto y negociación	Coordinadores de titulación	8	6
3º	Profundización	Coordinadores de titulación	6	3
4º	Profundización	Profesores, Asesor	12	8+1
TOTAL DE ENTREVISTAS			29	21

Una observación sobre la tabla: El segundo y tercer momento en algunos casos se dieron simultáneamente, de acuerdo a la profundidad de la entrevista y a la disponibilidad de los coordinadores, por lo que la división presentada se realiza para el análisis. Por otra parte, algunos facilitaron la información por correo electrónico, una vez conversada, con los profesores, la posibilidad de acceder a las entrevistas.

A continuación se describen los distintos momentos presentados para el análisis.

Primer momento

Conformado por tres entrevistas a expertos en competencias provenientes de diversos campos de especialización: un académico de amplia trayectoria en formación profesional, y a dos expertos en recursos humanos y dirección de empresas que pertenecen a una renombrada empresa barcelonesa.

La finalidad perseguida en este momento fue la aproximación a la temática desde el ámbito laboral, la formación profesional y el ámbito académico. Esta fase previa permitió una construcción más aproximada de las diferentes facetas y complejidad

que del objeto de estudio. A esta fase se la puede denominar preliminar o exploratoria.

Segundo momento

Momento de toma de contacto y negociación. Las entrevistas se llevaron a cabo con todos los jefes de estudio o coordinadores de las titulaciones que aceptaron participar en el estudio, tras la primera selección de los casos.

Dos fueron las aspiraciones principales de esta fase, por un lado, dar a conocer los objetivos de la investigación a fin de lograr el acceso a los casos, y por el otro, acceder a la mayor cantidad de datos de cada caso para decidir la constitución y el tamaño de la muestra. Las entrevistas de esta fase se realizaron a lo largo de unos 40 días aproximadamente, teniendo en cuenta los cambios de citas (día y horario), las consultas con los distintos organismos y personas.

Como ya se explicitó, de las ocho titulaciones a las que se les propuso formar parte de este trabajo a través de sus coordinadores, seis respondieron positivamente frente a la concertación de la entrevista.

Tercer Momento

El objetivo principal de esta fase fue triple: lograr la profundización de los datos, obtener el acceso al material necesario para conocer a la titulación y el nombre de profesores que desearan colaborar aportando su experiencia. Con esta finalidad se les entregó a los coordinadores de la titulación una fundamentación escrita de la investigación. Esto favoreció la sensibilización con los objetivos, y colaboraron facilitando una lista de nombres de profesores por cada titulación. En general esta tercera fase se realizó con las mismas personas que habían participado en la anterior, pero en algún caso se registró un cambio de coordinador o el consejo de entrevistar a responsables del área pedagógica, vinculados más directamente con la implementación de este proceso. Como se mencionó, hubo un caso en el que el coordinador manifestó no considerar de interés para su titulación la participación del profesorado en el estudio, se limitó a facilitar documentos de trabajo (que ya se encontraban disponibles en la red) y la información suministrada a través de la primera entrevista. Por lo cual esa titulación quedó sin representación del profesorado.

Cuarto momento

Se concretó a través de las entrevistas con los profesores. Cada coordinador facilitó un número inicial de 3 profesores, seleccionados bajo el criterio de bola de nieve o cascada, considerándolos representativos de la diversidad existente en la

titulación en sus estilos de trabajo pedagógico-didáctico, todos poseían una experiencia docente mínima entre 8 y 10 años y se hallaban de una u otra manera involucrados en el cambio propuesto por el Proceso de Bolonia.

La solicitud de entrevista, previa información y autorización del coordinador, se le formuló a 12 (doce) profesores, tres por cada titulación. Sólo 8 (ocho) respondieron a la petición; de estas 8 (ocho), 6 (seis) entrevistas constituyeron una primera ronda. Luego se revisó la información obtenida y se procedió a realizar dos más para confirmar la saturación de los temas.

Las entrevistas tuvieron una duración entre 60 y 90 minutos aproximadamente, la disponibilidad fue completa y la colaboración fue una constante a lo largo de este proceso. Esta fase tuvo una duración aproximada de cuatro meses, considerando el tiempo de contacto e información con su coordinador, la confirmación de participar, la concertación de las entrevistas, algunos cambios de fechas y la realización de las mismas. En esta etapa se entrevistó también a la única asesora pedagógica que supervisaba la implementación de uno de los casos.

La Tabla 6.14 presenta la procedencia de los entrevistados en el estudio a partir de los momentos descriptos.

6.14 : Relación de entrevistados según la procedencia.

CARGO	TIPO DE ESTUDIO	ORIENTACIÓN DE LA TITULACIÓN	Nº DE ENTREVISTADOS
COORDINADOR DE LA TITULACIÓN	LICENCIATURA	HUMANÍSTICO-SOCIAL	1
		CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	2
	DIPLOMATURA	HUMANÍSTICO-SOCIAL	2
		CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	2
PROFESOR DE LA TITULACIÓN	LICENCIATURA	HUMANÍSTICO-SOCIAL	2
		CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	2
	DIPLOMATURA	HUMANÍSTICO-SOCIAL	4
		CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	-
ASESOR			1
TOTAL DE ENTREVISTADOS DE LAS TITULACIONES			16
TOTAL DE EXPERTOS ENTREVISTADOS			3
TOTAL DE ENTREVISTADOS			19

c. Documentos como fuentes de información

Siguiendo la clasificación postulada por Colás Bravo (1998) seleccionamos el análisis de documentos como técnica indirecta de recogida de información. El análisis de documentos oficiales puede cumplir diversos cometidos en la investigación educativa: a) apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, tales como la observación participante o la entrevista, b) validar y contrastar la información obtenida, d) reconstruir acontecimientos y d) generar hipótesis.

Los documentos oficiales incluyen “registros, actas de evaluación, actas de reuniones, guías curriculares, archivos estadísticos, cartas oficiales, fotografías, anuncios oficiales e institucionales, etc.” (Colás Bravo, 1998: 266). Pueden clasificarse en dos tipos

6.15: Clasificación de los documentos como fuente de información. Fuente: inspirado en Colás Bravo (1998)

DOCUMENTOS OFICIALES	OBJETIVO	UTILIDAD	EJEMPLO
INTERNOS	Circular dentro de la organización facilitando la comunicación interna.	Informan diversas cuestiones: organizativas, de aplicación de autoridad y poder en las organizaciones, roles internos, reglamentos, estilos de liderazgo, compromisos, valores, etc.	Actas de reuniones Reglamento Interno Archivos estadísticos Registros de asistencia ...
EXTERNOS	Son producidos por el sistema escolar para su comunicación con elementos externos	Permiten comprender la perspectiva oficial (posicionamientos, valores, dinámicas, etc.) sobre diversos aspectos del sistema escolar	Cartas Divulgaciones Notas a los padres

Consideraciones sobre el acceso, los documentos disponibles y el tratamiento de su información.

En primera instancia se accedió a los documentos que estaban disponibles en la Web de la titulación, luego a aquellos que facilitaron los coordinadores o los mismos profesores a partir de las entrevistas. Por lo cual, teniendo en cuenta la clasificación propuesta, se tuvo acceso sólo a los documentos oficiales externos y en consecuencia, brindaron la posibilidad de complementar datos, ejemplificar recursos empleados por los profesores y citados en las entrevistas, o caracterizar a la titulación.

El tratamiento que se llevó a cabo con estos documentos fue el siguiente.

- Establecimiento de su procedencia.
- Clasificación del contenido.
- Vinculación al ámbito de su aporte o ejemplificación.

En un contexto de decisiones y cambios en las demandas, las políticas y las reglamentaciones como el actual, es comprensible que las titulaciones se mostraran reticentes a la hora de ofrecer documentos específicos relacionados con las competencias, los perfiles y las elaboraciones que se iban realizando.

En tres casos, por ejemplo, la guía docente estaba constituida solamente por los objetivos y el índice temático (un modelo adoptado por la titulación de libre acceso y aceptado por la facultad correspondiente), por lo cual no fue posible considerarla representativa del trabajo a la hora de complementar la información, pues no reflejaba la programación completa de la asignatura.

6.5.3. La estrategia de tratamiento y análisis de la información

El análisis del contenido como estrategia de análisis y tratamiento de la información puede trabajar con datos cuantitativos como cualitativos. Partimos de la siguiente definición:

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Piñuel Raigada, 2002:2)

En este caso se realizó un análisis del contenido cualitativo de las entrevistas mantenidas con los profesores y coordinadores de las titulaciones, de las observaciones y de los documentos. Las entrevistas mantenidas con los expertos colaboraron en la selección de la muestra, pero su contenido no forma parte del análisis que se trata en este apartado.

En tanto método de tratamiento de la información el análisis de contenido pretende hacer aparecer el sentido de los datos, busca la coherencia dentro del contexto en el que se presentan a través de la elaboración de categorías.

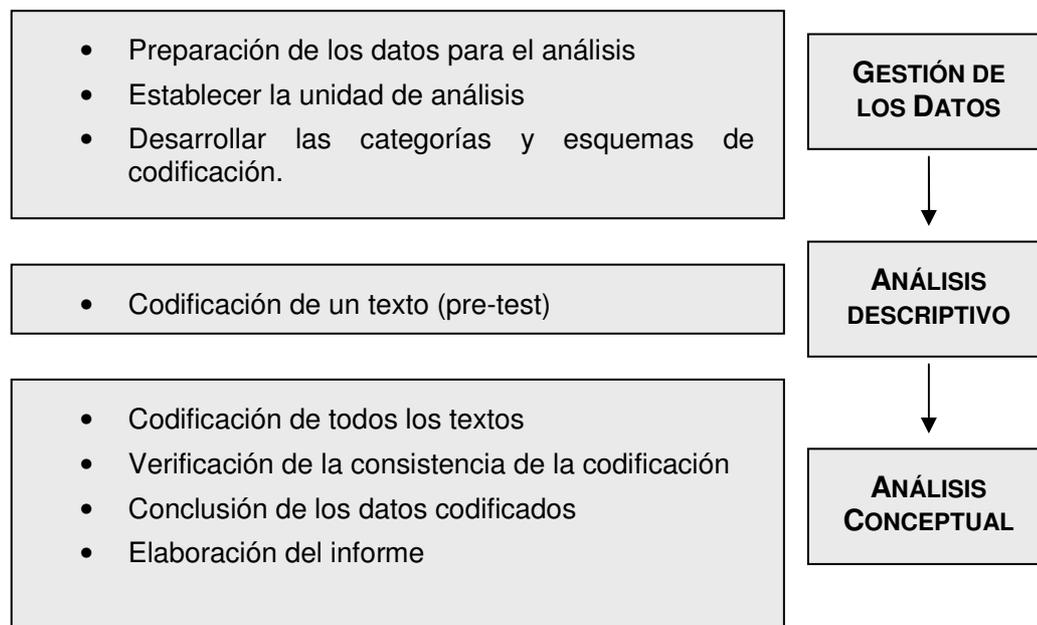
Según la propuesta de García (2007) el análisis de contenido cualitativo

- Enfatiza una visión integrada de los datos y sus contextos específicos.
- Permite al investigador interpretar la realidad social desde una perspectiva subjetiva pero científica.

- Va más allá de contar palabras o extraer el contenido de los textos: examina temas y modelos que se manifiestan o están latentes en el contenido manifiesto.

El proceso que se llevó a cabo se puede establecer, siguiendo la propuesta de García (2007), en base a tres momentos:

6.16 : Proceso de análisis de datos cualitativos. Fuente: García (2007)



a. Gestión de los datos

Preparación de los datos para el análisis

Las entrevistas fueron registradas mediante grabaciones bajo el consentimiento de los entrevistados. Respetando la solicitud de dejar de grabar en determinados momentos. A continuación, la transcripción de la información obtenida era devuelta a los informantes para su aprobación o rectificación y recién se ha trabajado a partir de esa configuración. Los documentos originales se guardaron como referencia, a la vez que se compararon con las versiones corregidas, las observaciones sobre los cambios se registraron, no obstante sólo afectaban a aspectos formales del lenguaje.

Teniendo en cuenta el mismo criterio empleado para las notas de campo, las reflexiones generadas a partir del estudio del contenido, de las reacciones de los entrevistados, o relacionando informaciones adicionales que proveyeron los mismos entrevistados, se registraron en fichas adicionales, complementarias de las transcripciones y que en el momento de la integración conceptual serían revisadas junto al resto de la información.

Establecimiento de la unidad de análisis

En el caso de la selección muestral, las unidades de análisis fueron las titulaciones, para la recolección de datos, las unidades pasaron a ser las personas (coordinadores, profesores, asesores, expertos) que brindaron su percepción del objeto de estudio, finalmente en lo que respecta a la unidad de análisis textual seleccionamos los “temas” o frases en tanto unidades de sentido que es posible identificar en los textos. En general, se ha optado por seleccionar frases cortas, o un párrafo, por ejemplo.

*Desarrollo de las categorías y esquemas de codificación.**Identificación de las fuentes de información*

Una vez transcritas, las entrevistas se prepararon para su codificación. Fue necesario identificar, previamente, las variables que diferenciaron a los entrevistados a fin de otorgar, a posteriori, a cada código su fuente. La Tabla 6.17 establece la especificación de variables de los entrevistados.

6.17 :Tabla de especificación de variables de los entrevistados.

CARGO	C =	COORDINADOR
	P =	PROFESOR
	A=	ASESOR
ORIENTACIÓN DE LA TITULACIÓN	HU =	HUMANÍSTICA Y Cs. SOCIALES
	CT =	CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA
DURACIÓN Y TIPO DE ESTUDIOS	D =	DIPLOMATURA
	L =	LICENCIATURA

A cada entrevistado se lo clasificó de acuerdo a las referencias identificadas en la Tabla 6.17, de tal modo que, por ejemplo un coordinador de una diplomatura científico-tecnológica podía quedar representado bajo el siguiente código: CDCT4. En los casos en los que se repite el número de orden (de la titulación) y a continuación se ha colocado un 1 o un 2, indica que esos entrevistados pertenecen a la misma titulación, por ejemplo: CDHU2, PDHU22 y PDHU23, códigos que corresponden a un coordinador y dos profesores de una diplomatura humanístico-social.

La lista completa de entrevistados queda configurada según se presenta en la Tabla 6.18.

6.18: Relación de la identificación de los entrevistados.

CARGO	TIPO DE ESTUDIO	ORIENTACIÓN DE LA TITULACIÓN	Nº DE ORDEN	NOMBRE	CÓDIGO
Coordinador	Diplomatura	Humanístico-social	1	A	CDHU1
			2	B	CDHU2
		Científico-tecnológica	3	C	CDCT3
			4	D	CDCT4
	Licenciatura	Humanístico-social	5	E	CLHU5
			6	F	CLHU6
		Científico-tecnológica	7	G	CLCT7
			8	H	CLCT8
Profesor/a	Diplomatura	Humanístico-social	11	I	PDHU11
			21	J	PDHU21
			22	K	PDHU22
			23	L	PDHU23
	Licenciatura	Humanístico-social	51	M	PLHU51
			52	N	PLHU52
		Científico-tecnológica	71	O	PLCT71
			72	P	PLCT72
Asesor		Diplom. Hu-social	4	Q	ADHU4

Finalmente, para determinar el instrumento del que procede dicha aportación, se le agrega un sufijo **[-En]** si proviene de entrevista; **[-Ob]** seguido del número de comentario entre paréntesis si proviene de la observación directa, por ejemplo - **OB(3)** y **[-AD-]** análisis de documentos. Para determinar el número de la unidad de significado dentro de las aportaciones de un mismo instrumento se optó por colocarlo entre paréntesis a continuación de la fuente como lo registra el siguiente ejemplo.

6.19: Ejemplo de identificación de las unidades de significado.

“Se confunden mucho las competencias con las capacidades y las capacidades con los objetivos, ese tipo de cosas.” **PLHU51-En (9)**

Codificación

Se procedió a fragmentar la primera entrevista, tomando conceptos, frases cortas, o algún párrafo como unidad de significado. Se listaron todos los temas que aparecían. La referencia previa, es decir, unas categorías provisorias de los temas buscados y que se exploraron a lo largo de las entrevistas, se presenta en la Tabla 6.20:

6.20: Relación de categorías provisorias

NIVEL A CONSIDERAR	ASPECTOS
ESTRUCTURAL	Microestructural
	Macroestructural
ORGANIZATIVO	Toma de decisiones sobre diseño y concreción del plan piloto
	Modelo/ideal inicial
	Procesos llevados a cabo
	Formación adquirida
	Formación otorgada
	Dificultades
	Posibilidades
	Modelo concretado
	Aspectos pendientes
CLIMA DE TRABAJO	Forma de trabajo
	Acuerdos entre profesores
	Valoración de la experiencia
	Concepción/paradigma inicial
	Concepción/paradigma de cambio (aspectos)
	Innovaciones
PARADIGMA CENTRA-DO EN EL APRENDIZAJE	Rasgos enunciados
	Concreciones
	Modificaciones concretadas
	Modificaciones a concretar
	Innovaciones
IMPACTO DEL DISEÑO	Alumnos
	Profesores
	Contenidos
	Procesos

b. Análisis descriptivo

En la ejemplificación 6.21 se presenta un fragmento de la primera entrevista procesada, con los primeros códigos surgidos. En el ANEXO 3 se presenta la codificación realizada a las unidades de significado de acuerdo a la primera elaboración y a la segunda, donde quedan detallada la descripción inicial de los temas y cómo de subsumen éstos en descripciones más comprensivas.

6.21: Primera codificación (ejemplo)

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PRIMERA CODIFICACIÓN
“El gran problema a mi modo de ver que tenemos es bajo qué modelo operamos, bajo qué modelo de competencias” PLHU51-En (6)	COMPETENCIAS Necesidad de clarificar el MODELO

“lo que no podemos estar es lo que nos ha pasado, que por no discutir un modelo, cada vez se ha puesto uno diferente sobre la mesa, sin el suficiente trabajo sobre el propio modelo” **PLHU51-En (7)**

Necesidad de discutir y validar un propio modelo

“Yo creo que ha habido falta de tiempo, falta de maduración para llegar a nuestro modelo, o por las prisas o por asumir las implicaciones que se ha tenidos que presentar.” **PLHU51-En (8)**

Falta de maduración del modelo, exigencias y prisas, énfasis en la gestión

“Se confunden mucho las competencias con las capacidades y las capacidades con los objetivos, ese tipo de cosas.” **PLHU51-En (9)**

A continuación se ilustra el segundo momento de codificación, donde a partir de la identificación inicial de los temas y su correspondiente etiquetado, se procede a avanzar en un nivel mayor de abstracción a fin de acceder a los códigos definitivos.

6.22: Segunda codificación (ejemplo)

76	Competencias genéricas	Van más allá de los objetivos generales de la titulación Pertenecen a un conocimiento universitario global.
77	Necesidad de definir el modelo de competencias por la titulación	Necesidad de clarificar el modelo Necesidad de discutir y validar un propio modelo
78	Factores que dificultan la definición de un modelo de competencias	Exigencias y prisas, énfasis en la gestión dificultan la maduración del modelo,

Inicialmente se determinaron 102 (ciento dos) temas, a partir de allí se estudiaron y redujeron, resultando finalmente en 42 (cuarenta y dos). La lista de códigos definitiva queda expresada en la Tabla 6.23.

6.23 : Codificación final y unidades de significado que quedan definidas.

Código	Descripción de la unidad de significado final
DPT	Necesidad de definir el perfil de la titulación
PCF	Coherencia perfil-competencias-formación
PPP	Participación del profesorado en la elaboración del perfil
PDP	Procesos implementados de definición del perfil
PT	Perfil tecnológico-industrial
PA	Perfil académico

CE	Características de los estudiantes
CSE	Falta comunicación entre niveles del sistema educativo
AA	Autopercepción del aprendizaje
NCA	Nueva concepción del aprendizaje
ORA	Obstáculos al rendimiento académico
VEC	Valoración por parte de los estudiantes del modelo de formación por competencias
VMT	Falta validar el modelo tradicional
NFP	Ámbitos de necesidades de formación del profesorado
AP	Asesoramiento del profesorado
NT	Nuevas tutorías
NRP	Nuevo rol del profesorado
CCD	Cambio y carrera docente
SFP	Supuestos de la formación por competencias
CC	Concepto de competencias
PR	Nuevos problemas a reflexionar en torno a competencias
CG	Competencias genéricas
MCT	Necesidad de definir el modelo de competencias por la titulación
DDC	Factores que dificultan la definición de un modelo de competencias
CDI	Conciencia de las dimensiones e implicancias de la formación por competencias
PEC	Problemas en la evaluación de las competencias
REC	Comparación con referentes externos de enseñanza por competencias
RP	Redefinición del Prácticum
CVI	Certificación vs. individualidad
CCU	Necesidad de cambio cultural en la universidad
UML	Universidad y mundo laboral
IEP	Innovaciones en la enseñanza: Posibilidades
IED	Innovaciones en la enseñanza: Dificultades
IPP	Proceso de implementación del Plan Piloto

IT	Aspectos en los que realizaron innovaciones en la titulación
FEC	Factores de éxito de la titulación que favorecen el cambio
OTC	Obstáculos de la titulación frente al cambio
CEI	Consecuencias estructurales de la implementación
CYA	Cambio y actitudes
DEC	Dimensión ética del cambio
MET	Metáforas y expresiones significativas
PAR	Paradojas

c. Análisis conceptual

Los 42 (cuarenta y dos) códigos finales pudieron ser agrupados en conceptos más amplios, constituyendo siete categorías. Para su elaboración se volvió sobre las categorías provisionales que se habían pensado inicialmente, se revisaron las preguntas de las entrevistas y las notas y comentarios registrados, a fin de contemplar la globalidad y superar, en alguna medida, la fragmentación que se venía realizando. A continuación se presentan los códigos sobre los que se han formulado las categorías.

Categoría 1: CULTURA UNIVERSITARIA

CCU	Necesidad de cambio cultural en la universidad
UML	Universidad y mundo laboral

Categoría 2: PERFIL DE LA TITULACIÓN

DPT	Necesidad de definir el perfil de la titulación
PCF	Coherencia perfil-competencias-formación
PPP	Participación del profesorado en la elaboración del perfil
PDP	Procesos implementados de definición del perfil
PT	Perfil tecnológico-industrial
PA	Perfil académico

Categoría 3: IMPLEMENTACIONES

IEP	Innovaciones en la enseñanza: Posibilidades
IED	Innovaciones en la enseñanza: Dificultades
IPP	Proceso de implementación del Plan Piloto
IT	Aspectos en los que realizaron innovaciones en la titulación
FEC	Factores de éxito de la titulación que favorecen el cambio
OTC	Obstáculos de la titulación frente al cambio
CEI	Consecuencias estructurales de la implementación

Categoría 4: ESTUDIANTES

CE	Características de los estudiantes
CSE	Falta comunicación entre niveles del sistema educativo
AA	Autopercepción del aprendizaje
NCA	Nueva concepción del aprendizaje
ORA	Obstáculos al rendimiento académico
VEC	Valoración por parte de los estudiantes del modelo de formación por competencias
VMT	Falta validar el modelo tradicional

Categoría 5: FORMACIÓN DEL PROFESORADO

NFP	Ámbitos de necesidades de formación del profesorado
AP	Asesoramiento del profesorado
NT	Nuevas tutorías
NRP	Nuevo rol del profesorado
CCD	Cambio y carrera docente

Categoría 6: FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

SFP	Supuestos de la formación por competencias
CC	Concepto de competencias
PR	Nuevos problemas a reflexionar en torno a competencias
CG	Competencias genéricas
MCT	Necesidad de definir el modelo de competencias por la titulación
DDC	Factores que dificultan la definición de un modelo de competencias
CDI	Conciencia de las dimensiones e implicancias de la formación por competencias
PEC	Problemas en la evaluación de las competencias
REC	Comparación con referentes externos de enseñanza por competencias

Categoría 7: ÁMBITOS DE INCERTIDUMBRE Y MIEDO

CYA	Cambio y actitudes
DEC	Dimensión ética del cambio
MET	Metáforas y expresiones significativas
PAR	Paradojas

Una vez materializada la estructuración de la categoría, se procedió a reconstruirla, transfiriendo las unidades de significado que correspondían a cada aspecto de la categoría. Este proceso favoreció su revisión conceptual, de modo tal que no sólo quedó enriquecida por la integración de otras fuentes, sino que además permitió agregar matices o elementos que se pierden por la necesaria y lógica exigencia de simplificación analítica de la codificación. A continuación se presenta la relación final de las categorías y subcategorías que quedó conformada.

6.24: Relación definitiva de las categorías definidas tras el estudio de campo

<p>Categoría 1</p> <p>CULTURA UNIVERSITARIA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características 2. Tarea/Misión de la universidad 3. Signos de crisis y cambio <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Signos 3.2. Dimensiones 4. Retos y desafíos <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Nuevo rol de los actores 4.2. Nuevas demandas 5. Proceso de Bolonia <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Significación
<p>Categoría 2</p> <p>PERFIL DE LA TITULACIÓN</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Señaladas 1.2. Deseables 2. Dimensiones <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Orientación al mundo industrial, empresarial (visión práctica o tecnológica) 2.2. Orientación al mundo académico (visión fundamentadora) 3. Abordaje realizado (proceso de definición en la titulación) <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Información previa (fuentes externas: demandas y necesidades) 3.2. Estudio 3.3. Discusión 3.4. Consenso 3.5. Participación 3.6. Triangulación 3.7. Validación por terceros 4. Estructuración <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Deductiva 4.2. Inductiva 5. Perfil y competencias 6. Factores posibilitadores 7. Factores condicionantes 8. Riesgos 9. Otros aspectos
<p>Categoría 3</p> <p>IMPLEMENTACIONES</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Toma de iniciativa 2. Estructuración del proceso 3. Necesidades detectadas <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Antes de la implementación 3.2. Durante la implementación 4. Aspectos enfatizados y acciones implementadas <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Características de la titulación 4.2. Rasgos del profesorado 5. Innovaciones que surgen del proceso

	<ul style="list-style-type: none"> 5.1. Metodológicas 5.2. Comunicativas/difusoras 5.3. Formativas 6. Dificultades encontradas 7. Posibilidades descubiertas 8. Valoración y consideraciones
Categoría 4 ESTUDIANTES	<ul style="list-style-type: none"> 1. Características generales <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Conocimientos previos 1.2. Hábitos y tiempo de estudio 1.3. Ocupación 2. Participación en los cambios 3. Elementos que favorecen y facilitan el rendimiento académico <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Implementación de diversas metodologías 3.2. Sistemas de acompañamiento y tutorías 4. Elementos que dificultan el rendimiento académico <ul style="list-style-type: none"> 4.1. Carencia de competencias mínimas 4.2. Trabajo 4.3. Visión del presente 4.4. Falta de formación del profesorado 5. Percepción y Valoración de la formación por competencias <ul style="list-style-type: none"> 5.1. Dificultad para percibir el modelo 5.2. Contra mensajes del profesorado 5.3. No aumenta la motivación, sí la participación 6. Problemas y conflictos
Categoría 5 FORMACIÓN DEL PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> 1. Características 2. Asesoramiento, seguimiento y soporte 3. Problemas y dificultades encontradas en la formación <ul style="list-style-type: none"> 3.1. En relación con el alumnado 3.2. En relación con las metodologías de enseñanza-aprendizaje 3.3. En relación con la evaluación de las competencias 4. Demandas del nuevo rol y perfil 5. Otras consideraciones
Categoría 6 FORMACIÓN POR COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> 1. Consideraciones a nivel de reflexión teórica <ul style="list-style-type: none"> 1.1. Conceptualizaciones halladas 1.2. Supuestos otorgados a la formación por competencias 1.3. Dificultades del enfoque 1.4. Posibilidades del enfoque 2. Consideraciones a nivel de reflexión práctica <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Competencias trabajadas <ul style="list-style-type: none"> 2.1.1. Tipos 2.1.2. Nivel de aplicación 2.1.3. Consideraciones 3. Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Objetivos

	<ul style="list-style-type: none"> 3.2. Contenidos 3.3. Metodologías 3.4. Resultados de innovaciones implementadas 3.5. Posibilidades del modelo 3.6. Limitaciones y necesidades detectadas 3.7. Factores condicionantes 4. Análisis de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias <ul style="list-style-type: none"> 4.1. Supuestos 4.2. Instrumentos 4.3. Tipos 4.4. Características 4.5. Posibilidades 4.6. Dificultades 4.7. Condiciones e interrogantes 5. Tutorías 6. Prácticum 7. Rasgos y consideraciones para aplicar el modelo en la universidad 8. Temas para el debate y la discusión
<p>Categoría 7</p> <p>ÁMBITOS DE INCERTIDUMBRE Y MIEDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Dimensión y finalidad del cambio 2. Estructurales <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Nivel de titulación 2.2. Reconocimiento del trabajo docente 2.3. Temporales 3. Infraestructurales 4. Conceptuales <ul style="list-style-type: none"> 4.1. Del propio modelo de formación por competencias: porque hay falta de esclarecimiento conceptual (filosófico-pedagógico y didáctico) del modelo. 4.2. De las políticas educativas: que no definen claramente un modelo o estrategias para definirlo. 4.3. De los formadores porque no poseen la formación suficiente para abordar el cambio. 5. Dimensión ética: Hay un compromiso asumido frente al estudiantado que no se cumple, es poco real. 6. Dimensión teleológica: Hay unas finalidades que no están claras, esclarecidas ni favorecidas a nivel de políticas educativas, de decisiones institucionales y repercuten en las implementaciones desorientando la tarea docente y el trabajo áulico diario. 7. Metáforas y expresiones empleadas <ul style="list-style-type: none"> 7.1. “hay voces” 7.2. “sálvese quien pueda” 7.3. “entelequia” 7.4. “paradojas de la formación y el formador” 7.5. “paradoja de la situación y del cambio”

En el Capítulo “ INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS” se completará el análisis conceptual mediante el desarrollo explicativo de las categorías resultantes.

7. INTERPRETACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1. Introducción

En el apartado 3.3. se han desarrollado los antecedentes político-educativos del contexto universitario actual. Destacamos que a partir del inicio del Proceso de Bolonia, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha sido una constante en los esfuerzos de los agentes educativos implicados en dicha iniciativa. El desarrollo de una economía basada en el conocimiento, objetivo prioritario de la política económica de la Unión Europea, se traduce en el interés de que sus universidades se conviertan en polos de atracción de la comunidad científica internacional. Estos objetivos suponen algunos cambios estructurales en el sistema de Educación Superior para posibilitar y garantizar la transferencia de créditos y el reconocimiento de las titulaciones, pilares fundamentales de la movilidad estudiantil y profesional europea.

En consecuencia, todo un itinerario de reuniones, consultas, comunicados y dictámenes ha regido las agendas de los responsables de la política educativa del EEES, con implicaciones directas sobre las instituciones, miembros de la comunidad educativa universitaria y sus titulaciones.

En el contexto español, como se adelantó, las universidades y organismos gubernamentales se encuentran implementando diversas estrategias para hacer frente al nuevo modelo educativo, mientras que en Cataluña, el Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació (DURSI) y l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) en convenio con las universidades, han implementado el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior” con el objeto de alcanzar el horizonte de implementación pactado por los miembros europeos para el 2010.

El lenguaje de las competencias permite representar los aprendizajes de los estudiantes y facilita el reconocimiento interinstitucional necesario para favorecer la movilidad estudiantil, profesional y del profesorado. Aún cuando el interés por el reconocimiento, la homologación y la rendición de cuentas no es un tema nuevo, el lenguaje de las competencias posee una escasa tradición en el mundo académico y, en consecuencia, ha generado a su paso percepciones, posicionamientos y construcciones particularmente interesantes.

El análisis de contenido llevado a cabo desde una perspectiva hermenéutica ha permitido construir una serie de categorías que se presentarán a continuación. Estas categorías han sido elaboradas a partir de los datos obtenidos en cuatro titulaciones implicadas en el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior”.

Los resultados que aquí se presentan dibujan un mapa que nos sumerge en la dialéctica teoría-práctica para ser capaces de recoger la riqueza de las construcciones generadas y, a partir de ellas aprender. Como aporta un profesor refiriéndose al valor de las prácticas transformadoras...

“...reflexionar sobre la acción y eso sí que es una competencia o un núcleo de competencias que nos falta a los educadores, esta capacidad de reflexionar y, desde la acción poder investigar y, por tanto, ir modificando las prácticas constantemente. El juego de teoría-práctica...” PLHU52- En (24)

7.2. Presentación de los datos

Se presenta a continuación la integración de los resultados obtenidos. Cada categoría se explica desde los hallazgos más representativos. La categoría perfil de la titulación se la desarrolla integrada a la de competencias, el resto presenta un desarrollo independiente.

A fin de explicitar la triangulación realizada, se han colocado los siguientes signos:

△ **INFORMANTES:** Triangulación de informantes, cuando las expresiones provienen de dos o más personas.

△ **INSTRUMENTOS:** Triangulación de instrumentos, cuando la información procede de más de una fuente.

@ *Seguido de cursivas:* corresponde a reflexiones generadas a partir del análisis de la información

“**Unidades de significado**” quedan representadas entre comillas seguidas de su identificación.

La necesidad de fundamentar las inferencias realizadas lleva a colocar a continuación de los hallazgos las unidades de significado que los fundamentan, lo cual en conjunto favorece la replicabilidad de los resultados pero es sabido que puede dificultar la lectura.

7.3. Desarrollo de la integración de los datos

7.3.1. La universidad como contexto del cambio de modelo de formación.

La categoría “Cultura Universitaria” surge de la reflexión sobre los procesos y elementos que integran la vida de la universidad como institución. Esta “totalidad” organizativa es afectada por las demandas surgidas a partir del Proceso de Bolonia y le exigen dar una respuesta.

“Al compás del cambio social, la cultura de una organización educativa como es la Universidad también padece transformaciones que le comportan conflictos en su interior y en relación al papel que jugaba y ha de jugar en la sociedad (Hargreaves y Dawe, 1990) y que colaboran a modificar constantemente su estructura organizativa para poderse adaptar. El cambio, tal y como se entiende convencionalmente en la educación occidental, implica alteraciones deliberadas y planificadas, que pueden afectar de manera significativa los métodos y las relaciones de trabajo y los conceptos que tienen de ellos mismos los individuos y grupos (Glatter, 1993:509).” (Tomás et al. 2001)

Se han podido identificar tres ámbitos a través de los cuales darle forma a esta categoría: los rasgos, la misión y los signos y desafíos del cambio y la significación del Proceso de Bolonia como consecuencia de su implementación.

En primer lugar, la universidad puede ser vinculada a los conceptos de crisis, complejidad organizativa, gremialismo (atención a intereses sectoriales, parcelamiento), que hacen difícil o ponen en duda su capacidad transformadora, de dar respuesta a las nuevas demandas.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

“La universidad está en crisis” PLHU51-En (33)

“La universidad es una institución complicada desde el punto de vista de los recursos humanos” PLHU51-En (34)

“La universidad ahora ya no tiene la exclusiva de la formación, ni siquiera de la investigación” PLHU51-En (53)

“Hasta ahora la universidad se preocupaba por enseñar, por dar conocimientos.” PDHU21-En (6)

“Dudo que, además, el nuevo plan de estudios se enfoque desde esta forma, ojala, pero en el mundo universitario la tradición de los planes de estudio es que todos defenderán sus pequeños intereses académicos y de grupo y por tanto defenderán sus asignaturas, y por tanto no pensarán tanto realmente en un nuevo profesional y qué competencias ha de tener, y por tanto qué asignaturas deben tener, ni qué currículum edificaremos entre todos para lograr estas competencias.” PLHU52- En (39)

“La universidad es una institución muy tradicional desde el punto de vista académico y muy gremialista, y se nos hace difícil pensar que esta estructura pueda ser tan flexible y tan generosa como para ponerse al servicio de esta función” PLHU52- En (42)

“Parece que se irán dejando las clases teóricas. Había una cultura académica muy afianzada que costará mucho eliminar. Lo que pasa es que tendría que acompañarse con menos alumnos.” PDHU21-En (36)

@ Falta de generosidad y flexibilidad en la cultura universitaria favorece la pérdida del norte educativo. Tradición universitaria: parcelamiento, intereses sectoriales falta de consideración con los fines reales: el alumno

CALIDAD Y PROSPECTIVA Necesidad de que la universidad forme profesionales de calidad, competentes en un escenario mundial. Si la universidad no asume su realidad formadora y profesionalizadora, lo asumirán otras instituciones.

Hay que asumir la necesidad de elevar los niveles de calidad de la educación porque en definitiva está en juego la competencia de un país

Los profesionales formados posibilitan el crecimiento del país, si no “habrá que importarlos...”

La educación superior está condenada a innovar auténticamente so pena de morir y no generar los profesionales necesarios.

Crítica al sistema y cultura universitaria: gremialista y sectorial. Riesgo de perder el potencial del nuevo paradigma a causa de los intereses parcelarios gremialistas

En segundo término, existen algunos signos que hablan de la necesidad de replantear la misión y las estrategias de la universidad de cara a responder, por ejemplo, a objetivos como la competitividad económica, la innovación, el posicionamiento como polo de atracción de la comunidad científica internacional, pero a la vez, debe equilibrarlos con su cometido primordial, según los modelos vigentes hasta ahora, como conservadora y transmisora del saber fundamental.

“Necesitamos profesionales, científicos, gente excelente que puedan dar este plus de valor y que justamente dejar los productos que nos han hecho salir de una economía retrasada a nivel europeo, que puedan hacer los países del tercer mundo y países en vías de desarrollo, nosotros hemos de hacer otras cosas, y por tanto necesitamos otro tipo de profesionales. Y si nuestro sistema educativo no los puede generar los tendremos que importar y tendrán que venir del lugar que sea, lo cual sería un drama para la propia generación de gente joven de aquí y por tanto cuanto más tiempo estemos sin invertir en todos los recursos que sean necesarios para mejorar la calidad del sistema educativo, entonces se estará perdiendo posibilidades como país competitivo. PLHU52- En (103)

“Por tanto, toda la educación superior está condenada, en un país como el nuestro a hacer una auténtica innovación y a plantearse sus objetivos porque la sociedad le demanda un tipo de profesionales que aún no está formado. Y todo este movimiento no es más que un reflejo de ponerse un poco al día.” PLHU52- En (104)

“Yo hablo de la formación profesional superior, y el espacio europeo de educación superior, la universidad entre otras cosas, también es formación profesional. Es la formación de profesionales” PLHU51-En (49)

“cuando hablamos de formación superior no se dice si de universidad o de FP.” PLHU51-En (55)

“Tampoco tiene que transformarse en formación profesional de más alto nivel” PLCT71-En (34)

“La universidad tiene una función que es también profesionalizadora, sin duda, pero no es la única y tampoco hemos de caer en un nivel de que todo es aplicativo o no vale la pena enseñar.” PLHU52- En (36)

En tercer lugar el Proceso de Bolonia ha generado distintas significaciones, ha promovido nuevos planteamientos y ha exigido la toma de decisiones sobre qué aspectos cambiar, reforzar o replantear. En este sentido puede decirse que la significación que ha tenido puede caracterizarse a través de distintas dimensiones:

- Como oportunidad de cambio, de mejora de la calidad: Por ejemplo, los coordinadores de las titulaciones ven en Bolonia una oportunidad mejora de la calidad, una adecuación (sintonización) a las tendencias y estándares europeos, una forma de aseguramiento de la calidad, el establecerse criterios y diseños de seguimiento y evaluación de las titulaciones.

“Porque la UB desde siempre se ha implicado mucho en este proceso, el rector anterior veía muy claro que esto era una oportunidad para mejorar la calidad de la docencia” CDHU1-En (4)

“(OTROS TEMAS IMPORTANTES) otro es la definición de los objetivos y competencias de la titulación, la metodología docente, la visibilidad de la titulación, es decir tratar de forma seria el cálculo de ECTS, tener una descripción de la titulación a través del área docente que sea comprensible y que se ajuste a estándares europeos y finalmente que se asegure la calidad, es decir: cómo haces el seguimiento de la implantación y seguimiento tanto del alumnado, los docentes, la coordinación entre asignaturas, los egresados...” CDCT3-En (17)

“Yo diría, que este cambio tendría que ser un cambio en profundidad, no un cambio de forma, sino que supone un replanteamiento de la formación de los profesionales que debemos formar, de la profesión, de los aspectos básicos.” CDHU2-En (15)

- Como generadora de confusión, principalmente, en dos aspectos: la identidad otorgada entre cambio e innovación, y entre innovación docente e implementación de metodologías activas. Esta reflexión es aportada por los coordinadores, que son quienes, probablemente, pueden contemplar todo el proceso desde un distanciamiento mayor, pues su mirada alcanza a la globalidad de la titulación.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

@ Otra consideración es la confusión de los Planes Piloto dentro del marco del “Proceso de Bolonia” con “innovación”, “competencias” y “aprendizaje activo”, y esto ha generado muchas críticas. Probablemente la innovación fuera necesaria y, como consecuencia de la movilización acontecida, ha tenido lugar.

Pero la crítica principal es que se la asocia a un cambio hacia metodologías más activas y con el empleo de las nuevas tecnologías, pero el proceso de Bolonia va más allá y supone una filosofía propia.

“Porque yo creo que uno de los errores que se está cometiendo en la implementación de las pruebas piloto es en muchos casos la confusión de pruebas piloto con innovación docente.” CDCT3-En (15)

“Innovación docente que quiere decir en este caso básicamente, aprendizaje cooperativo y uso de multimedia” CDCT3-En (16)

“Lo del crédito europeo está bien porque aprendes otras metodologías.” PDHU11-En (34)

“Lo que pretendíamos era implantar o analizar o investigar con nuevas metodologías.” CDHU2-En (5)

Estos últimos dos ejemplos son representativos de la identidad crédito europeo-nuevas metodologías.

- Como fortalecimiento de las decisiones tomadas en innovaciones previas al Proceso de Bolonia: Algunas titulaciones que tenían previamente implementadas innovaciones o que habían cambiado recientemente el plan de estudios, asumen esta oportunidad como instancia de reforzamiento de decisiones tomadas, de evaluación de algunos procesos y, consecuentemente, su rectificación o validación.

Δ INFORMANTES

“Lo que pretendíamos era implantar o analizar o investigar con nuevas metodologías.” CDHU2-En (5)

“No íbamos a cambiar ni la estructura de la titulación ni nada por el estilo. Hemos mantenido el número de créditos exactamente igual y lo único que hemos hecho es introducir, nuevos elementos sobretodo en el ámbito de la evaluación.” CDHU2-En (6)

“Aquí se planteó un proyecto educativo basado en competencias, que desde hace tres años se encuentra trabajando y elaborando las competencias finales que tienen que tener nuestros licenciados y esto es lo que va a marcar el rumbo de los futuros planes de estudio” CLCT7-En (1)

“Por lo tanto nuestro proyecto no ha ido inicialmente detrás de las competencias, sino que se ha avanzado un poco...” CLCT8-En (3)

- Como ámbito de incertidumbre, temor a un trabajo sin sentido y desaprovechado, a falta de políticas claras y pioneras.

Δ INFORMANTES

“Lo que es no un problema, pero una disfunción, es que estamos trabajando con titulaciones que van a cambiar en un tiempo breve. Es decir nosotros estamos trabajando con el Libro Blanco y en el momento en el que el ministerio apruebe, si es que aprueba nuestra titulación, y nos diga cuántos créditos tiene la titulación, cada una de nuestras facultades va a comenzar a trabajar por cambiarla” CDHU2-En (14)

“Esto quiere decir que: depende de qué trabajemos ahora, el trabajo no va a poder ser aplicado posteriormente” CDHU2-En (16)

“En la prueba piloto todos improvisamos... cuando digo todos no sólo son los profesores, sino los profesores, el centro, la universidad... también la Generalitat y el Gobierno... quiero decir, la prueba piloto presentada por el DURSI se ha improvisado bastante... Una improvisación que por una parte es criticable, pero que por la otra es comprensible” CDCT3-En (18)

“se nos preguntaba por nuestra opinión sobre cómo debía realizarse el seguimiento de la prueba piloto... O sea que fijate que cuando había pasado casi un cuatrimestre se nos convoca por parte de los organizadores de la prueba piloto para preguntarnos cómo creíamos que debía hacerse este seguimiento” CDCT3-En (19)

“Yo tengo serias dudas que se pueda transitar bien hacia el espacio europeo. Yo creo que una cosa es lo que debería ser la transición y otra cosa es lo que se está haciendo con ella”. PDHU11-En (2)

“La intención de un grupo de profesores a cambiar radicalmente la metodología de trabajo y la recomendación que se les dio fue que no se metieran a hacer este cambio tan grande pues los cursos les durarían dos años, después cambiará todo y no valdrá la pena tanto esfuerzo, pues no se sabe cómo cambiará.” PDHU22-En (9)

7.3.2. La experiencia de las implementaciones de los Planes Piloto.

La categoría “Implementaciones” hace referencia al proceso llevado en distintos niveles organizativos para integrar los lineamientos del EEES a las titulaciones. Se han llegado a identificar siete subcategorías: Toma de iniciativa, Estructuración del Proceso, Necesidades detectadas, Aspectos enfatizados y acciones

implementadas, Innovaciones que surgen del proceso, Dificultades encontradas y Posibilidades descubiertas. Una vez identificadas esas subcategorías, una lectura integradora ha permitido identificar algunos factores de éxito en las innovaciones concretadas en las titulaciones.

En primer lugar, la toma de iniciativa para llevar a cabo la implementación provino, indistintamente, de los órganos de gobierno de la universidad o de los equipos de coordinación de las titulaciones quienes, según el liderazgo ejercido, favorecieron la participación e implicación de un mayor número de profesores.

Δ INFORMANTES

“La universidad nos pidió a la titulación que formáramos parte” CDHU2-En (3)

“fuerte liderazgo por parte del equipo del decano.” CLCT8-En (8)

“El decano tiene una supervisión directa sobre el proceso educativo, mientras que la estructura departamental se encarga de aspectos básicamente de investigación y de gestión del personal. En este sentido es, pues, desde el decanato donde se impulsa todo el proceso educativo y con ello las reformas.” CLCT8-En (9)

“Acá el proceso estuvo un tanto forzado” PLHU52- En (1)

En cuanto a la estructuración del proceso implementado, es necesario considerar no sólo la forma en la que se concretó, sino también las condiciones previas que facilitaron la ejecución. Estas condiciones se identifican en tres áreas: el profesorado, la infraestructura y la cantidad de estudiantes por curso. En cuanto al profesorado hay coincidencia en destacar la juventud como elemento favorecedor para asumir el espíritu de la innovación. En este ámbito también sobresale la cualificación y la formación en el extranjero. Las infraestructuras, modernas, apropiadas y en condiciones, favorecen el cambio al facilitar la adaptación de sus espacios (tecnológicos y físicos) en la aplicación de formas de trabajo y planteamientos distintos de la clase magistral. Finalmente, los grupos de alumnos reducidos permiten plantear la posibilidad de un seguimiento más ajustado no sólo de los aprendizajes, sino una evaluación más próxima a los procesos implementados.

Δ INFORMANTES

“Profesorado diverso, con un grupo pequeño de profesores que venían de otras universidades y con una parte importante de profesores jóvenes, captados por publicidad, a partir de convocatorias en revistas científicas. Una parte sustancial de ellos proviene del extranjero, son estudiantes doctores españoles que estaban realizando posdoctorados en Europa y EE.UU., y Canadá que se han venido a incorporar aquí.” CLCT8-En (8) *Profesorado: características/Diverso/Joven/Alto nivel de cualificación/Experiencia de formación en el extranjero*

“El profesorado en GAP es joven no son catedráticos” PDHU11-En (6)

“...titulación pequeña, con pocos alumnos, con grupos reducidos, eso podía facilitar el hecho de impartir o intentar investigar con nuevas metodologías de trabajo y en este sentido tenemos una infraestructura buena. Tenemos todas las aulas equipadas, tenemos todas las aulas con ordenador conectado a la red, tienen cañón de proyección, tenemos tres aulas de informática. Y el tipo

de contenidos que trabajamos son contenidos muy prácticos en muchos casos. Por tanto los tres elementos claves: infraestructura, profesorado y número de alumnos, reunían las características que se podían permitir un proyecto piloto de estas características.” CDHU2-En (4)

“...situación tremendamente privilegiada, por eso podemos hacer lo que te estoy diciendo, pero esto es condición necesaria pero no suficiente... Con 60 alumnos por cada curso y las prácticas son por grupos de 15. Estamos en una situación buena, y estamos en una situación completamente innovadora. (...) La infraestructura es muy buena.” CLCT7-En (15)

Los modelos que quedan definidos según las implementaciones realizadas juntamente con sus características, se presentan en la siguiente tabla.

	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3	MODELO 4
Objetivos de la implementación	Diseñar y justificar reflexivamente el cambio, cuidar al profesorado para emplear estratégicamente los esfuerzos. ¹	Reforzar las estrategias y diseños ya implementados.	Investigar con nuevas metodologías, renovar y dinamizar las estrategias de formación y evaluación.	Definir la titulación en base a las competencias y concretar el cambio de paradigma de e-a, considerando lo que aprende el estudiante.
Necesidades detectadas	<p>Mayor reconocimiento de la docencia para favorecer el cambio.²</p> <p>Explicitar la visibilidad de la titulación y de la asignatura como elemento que permita reunir la totalidad del esfuerzo y la coherencia de acciones llevadas a cabo³.</p> <p>Favorecer el trabajo en red para aprovechar recursos y esfuerzos⁴.</p> <p>Asesoramiento, orientación y acompañamiento de los procesos de cambio⁵.</p>	<p>Formación del profesorado: se implementaron estrategias previas de formación⁶.</p> <p>Conocer la demanda real de tiempo de las propuestas educativas, para favorecer el cálculo de los ECTS⁷.</p>	<p>Mayor formación en evaluación⁸</p> <p>Integrar el trabajo de las asignaturas, evitando el aislamiento⁹</p> <p>Mayor seguimiento y asesoramiento para el cambio¹⁰.</p> <p>Necesidad de coordinar esfuerzos solicitados a los estudiantes¹¹</p>	<p>Vincular la implementación y sus esfuerzos con el cambio a nivel institucional, no pueden coexistir las nuevas demandas en el antiguo modelo de enseñanzas universitarias¹².</p> <p>Superar los intereses parcelarios de las áreas¹³.</p> <p>Falta de recursos para adecuar las enseñanzas a las demandas de la sociedad digital¹⁴</p>
Fases	<p>1º Definición de objetivos y competencias.</p> <p>2º Formación de una comisión permanente con representantes de todos los niveles. Misión: diseñar, desarrollar e implementar el Plan de trabajo que elabore.¹⁵</p>	<p>1º Creación de una comisión formada por representantes de distintas áreas. División del trabajo a fin de establecer posibles competencias básicas para el perfil. Trabajo de negociación y acuerdos</p> <p>2º Contrastación con terceros: triangulación a fin de validarlas</p> <p>3º Comisión determinará una</p>	<p>1º Jornada institucional formativa. Meta: grupo de profesores de la titulación con asesor definiera documento de trabajo</p> <p>2º Grupo de la titulación define necesidad detectada: evaluación</p> <p>3º Propuesta institucional de dos estrategias de</p>	<p>1º Propuesta a nivel institucional de participar de las pruebas piloto con sus implicancias:</p> <p>a) Mayor supervisión</p> <p>b) Replantear y adaptar los años y cursos académicos</p> <p>c) Ser un proceso experimental</p> <p>d) Ir acreditando por fases</p>

		propuesta final de competencias y redacción del nuevo plan de estudios sobre esa base. ¹⁶	formación en evaluación: formación en metodologías y asesoramiento 4º Titulación opta por el asesoramiento como estrategia de innovación. 5º Reunión de coordinadora con asesor. 6º Asesor estudia materiales y realiza un diagnóstico sobre el empleo de los instrumentos de evaluación del profesorado.	2º Conformación de una comisión de trabajo con profesores significativos que lideran el proceso 3º Se definen tres niveles de trabajo: a) Profesorado voluntario que ya está implementando y anticipa problemáticas planteadas por la práctica. b) Comisión que orienta al profesorado, trabaja en la elaboración del perfil c) Implicación de todo el profesorado para definir el perfil de la titulación.
Factores posibilitadores	El compromiso y la implicación del profesorado ¹⁷ . Participación en la elaboración de los Libros Blancos de la ANECA	Información a los estudiantes ¹⁸ . Formación del profesorado. Importancia de la experiencia previa en la metodología aplicada como factor de éxito. Implicación del profesorado ¹⁹ Participación en la elaboración de los Libros Blancos de la ANECA	Estrategias de formación implementadas a nivel institucional ²⁰ . Implicación del estudiantado ²¹ Participación en la elaboración de los Libros Blancos de la ANECA	Creación de un clima apropiado para gestar el cambio. ²² Los procesos liderados por personas representativas. ²³ El cambio ya es movilización positiva en sí misma ²⁴
Factores obstaculizadores	La improvisación ²⁵ .	Resistencia de profesores por falta de formación ²⁶ . Resistencia de los estudiantes por el grado de demandas de responsabilidad y compromiso frente al aprendizaje ²⁷ .	Falta de intermediarios válidos para la comunicación de los objetivos y dimensiones del cambio ³⁰ Falta de trabajo colegiado para coordinar las	Falta de formación del profesorado tanto para implementar el cambio como para continuarlo ³² Falta de debate y esclarecimiento conceptual ³³

		Cantidad de tiempo que insume el nuevo diseño ²⁸ . Falta de infraestructura apropiada para las metodologías activas y de trabajo grupal. ²⁹	innovaciones ³¹	Reticencias de los estudiantes por las altas demandas de aprendizaje ³⁴
Innovaciones propias del proceso	Aplicaciones informáticas ³⁵ Rediseño de la guía docente.	Implementación del ABP y el portafolio, participación de los estudiantes en la realización de jornadas científicas (BIOCONFERENCIAS) ³⁶ . Reducción de clases magistrales un 20% Integración y trabajo entre asignaturas del trimestre mediante ABP. Explicitación de competencias transversales como objetivos docentes desarrollado a través del portafolio. Elaboración conjunta con los estudiantes de una “guía para sobrevivir al ABP” ³⁷	Acompañamiento del profesorado y asesoramiento ³⁸ Empleo de las nuevas tecnologías a través del campus virtual ³⁹ Adecuación metodológica de acuerdo a la realidad de los cursos ⁴⁰ Reconocimiento de la docencia: Grupo de innovación docente ⁴¹ Elaboración de un Plan de Acción Tutorial ⁴² Implementación de una “jornada de acogida” y de un “Curso 0” para informar a los estudiantes. ⁴³	Banco de buenas prácticas de la titulación. Innovaciones metodológicas

¹ “cualquier cambio implica la dedicación de un recurso o de un esfuerzo que además no tienen compensación” **CDCT3-En (38)**

“el tiempo que yo puedo dedicar a investigación me puede provocar un beneficio, por ejemplo un sexenio de investigación o currículum para una habilitación, para conseguir una cátedra” **CDCT3-En (39)**

- “mi interés en justificar muy bien lo que se haga ante el profesorado, es decir, no lanzarlos a hacer cosas raras que les haga perder ese tiempo que podrían estar utilizando para hacer otras actividades con mucho mayor beneficio personal y justificar bien todas las actividades.” **CDCT3-En (41)**
- ² “yo creo que hay un serio problema que es una falta de reconocimiento, ojo, no todo el mundo está de acuerdo, hay quien piensa que se está haciendo reconocer en exceso la docencia y demasiado poco la investigación, pero mi opinión es que no hay... digamos, en este momento, el profesor universitario que no esté suficientemente motivado por... no hay ningún incentivo para dedicarse a la docencia, a parte de tu propia satisfacción personal, de tu interés por hacer las cosas bien en docencia” **CDCT3-En (40)**
- ³ “creo que lo que falta ahora es una visión global, es decir, que los profesores sepan y vean que lo que están haciendo ahora es un criterio global de la titulación, que la evaluación ha de seguir ese criterio y que los que ya lo están haciendo, que serán muchos, que lo manifiesten, a través de la guía docente, o como sea, que se pueda ver claramente que lo están haciendo, la idea de VISIBILIDAD” **CDCT3-En (46)** Necesidad: falta de instrumentos para verificar la coherencia entre los objetivos, las competencias y su evaluación
- ⁴ “la verdad es que yo creo que no se ha fomentado el trabajo en red dentro de la propia universidad... o sea, se ha dejado a la iniciativa de los centros” **CDCT3-En (31)**
- “todos estamos organizando guías de estudio, guías docentes...más o menos son las mismas, por qué no se define una estructura de guía docente común para todos? ...hagamos una única aplicación que se ponga a disposición de todas las titulaciones” **CDCT3-En (32)**
- “La conveniencia no sólo de aprovechar experiencias y criterios, sino también de herramientas que sirvan para las titulaciones.” **CDCT3-En (33)**
Necesidad de unificar esfuerzos y referentes
- ⁵ “la verdad es que muy tutelados no nos sentimos..., por poco te encuentras como trabajando sin red...” **CDCT3-En (30)**
- ⁶ “No se realizaron a instancias de la petición (de formación) del profesorado, sino que estuvieron planificadas previamente una vez se inició el programa piloto y se realizaron de esa forma porque existía una ausencia de formación por parte de los profesores en la dinámica del ABP.” **CLCT8-En (33)**
- ⁷ Tenemos determinadas las competencias, tanto específicas como transversales, y estamos determinando empíricamente, los créditos ECTS para conocer el volumen real de trabajo en las asignatura actuales” **CLCT7-En (7)**
- ⁸ “Nos concentramos en la evaluación porque es cierto que el tipo de metodología que estamos utilizando en muchos casos, yo diría, que es paralela al Espacio Europeo.” **CDHU2-En (26)**
- “nuestra experiencia nos decía que los cambios que debíamos hacer para adaptarnos al espacio europeo no eran tanto metodológicos como evaluativos hacia esta evaluación continua” **CDHU2-En (27)**
- ⁹ El objetivo sería un poco intentar romper con este trabajo tan compartimentado de asignaturas para trabajar más en grupo. **CDHU2-En (23)**
- ¹⁰ “(culpa) quizás nosotros tampoco hemos planteado la necesidad de reforzar la docencia para el cambio” **PDHU11-En[19]**
- “El soporte que hemos tenido no ha sido muy intenso, por decirlo de alguna manera.” **PDHU22-En (28)**
- “Ha habido un trabajo bastante discontinuo y por eso se ha avanzado poco, no hemos llegado a los casos prácticos.” **PDHU22-En (29)**
- Este trabajo que hemos hecho va muy lento.” **PDHU22-En (30)**
- “Necesitamos que haya más trabajo del asesor, porque hasta ahora ha habido poco, más el profesor solo.” **PDHU22-En (31)**
- Porque realmente ellos están rindiendo todo lo que pueden rendir, pero la titulación no está pensada para que la puedan hacer al mismo ritmo alumnos que trabajan y alumnos que no,(...) lo que hace falta es hacer una planificación coherente. **CDHU2-En (35)**

- ¹¹ “Porque realmente ellos están rindiendo todo lo que pueden rendir, pero la titulación no está pensada para que la puedan hacer al mismo ritmo alumnos que trabajan y alumnos que no,(...) lo que hace falta es hacer una planificación coherente. CDHU2-En (35)
- ¹² “Otro problema que tienen este año es qué hacer con los repetidores o con grupos de más de 180... y hay algo que para mi es clave y todavía no lo hemos asumido” PLHU51-En (32)
- “Tenemos también dificultades a nivel de proceso y desarrollo que es que estamos experimentando un modelo donde la organización no se ha alterado para nada” PLHU51-En (37)
- ¹³ “Porque aquí cada uno lo que está defendiendo al final es su propia parcela de trabajo. Entonces tú dile a un profesor que ese contenido no se necesita.” PLHU51-En (57)
- ¹⁴ El calendario, el nº alumnos, los recursos, ¿cómo se puede trabajar sin recursos? ¿Cómo se les pide que participen en el foro, en un resumen en línea... etc.?” PDHU23- En (6)
- ¹⁵ “...primera parte de la prueba piloto que es definición de objetivos, que ya los tenemos, luego definición de competencias, generales y específicas. El tema de las competencias lo llevamos trabajado y no está acabado lo estamos peleando desde hace tres meses!...” CDCT3-En (5)
- “Aquí se diseñó un plan de trabajo basado en estos cuatro puntos: descripción de la titulación, objetivos y competencias, metodología docente, incluye nuevos métodos, uso intensivo de la intranet, uso de las nuevas tecnologías, y la evaluación, basada en “learning outcomes”” CDCT3-En (6)
- “El cambio importante ya lo habíamos hecho el curso anterior... y el cálculo ECTS ya lo habíamos empezado antes de la prueba piloto y bueno, eso estaba ya avanzado.” CDCT3-En (7)
- “queda el tema de seguimiento, el método de control y mejoras, el seguimiento, es lo que está menos desarrollado.” CDCT3-En (8)
- “El plan de trabajo se presentó por una comisión permanente a los órganos de la junta de facultad, fue aprobado y se creó una comisión de grado de Estadística que es presidida por mí, por el jefe de estudios y que engloba a 6/7 profesores y un representante de los alumnos, los profesores pertenecen a las diferentes áreas de la titulación y a los diferentes cursos” CDCT3-En (9)
- “Entonces, esa comisión es la que está en continuo contacto con el resto de los profesores, pero esta es la comisión que se encarga de desarrollar el plan de trabajo, de ver cómo se organiza, cómo nos ponemos en contacto con los diferentes profesores, de recoger información de hacer la discusión...o sea que ahora estamos trabajando mucho a nivel de esta comisión” CDCT3-En (10)
- ¹⁶ El proceso ha sido copiado de una titulación que en el mundo tiene mucha experiencia en este tema, que es medicina. **CLCT7-En (16)**
- “Creamos una comisión, de gente diversa, de diferentes áreas del conocimiento de nosotros para que estableciera primero las competencias. Entonces qué hizo esta comisión; dividió la faena por áreas y entonces pidieron a todos los responsables de las asignaturas que definieran las competencias más básicas o sea que pidieron a todos los responsables de sus asignaturas que a partir de sus asignaturas actuales pensarán cuáles eran las competencias que debía tener el biólogo...” CLCT7-En (17)
- “Eso ha sido un largo trabajo, de compaginación y acuerdos, unificar cosas”. CLCT7-En (18)
- “Estamos en la segunda parte, donde se enviará a un amplio número de personas a que determinen cuál de estas consideran que son más importantes” CLCT7-En (19)
- “La comisión determinará cuáles son las competencias, harán una propuesta y esta propuesta en el momento en que sea aceptada se publica y a partir de aquí el nuevo plan de estudios será para garantizar las competencias que tenemos.” CLCT7-En (20)
- ¹⁷ “en nuestra titulación no es un tema que se haya querido, digamos, pasar o cubrir el expediente simplemente” CDCT3-En (11)

- “la verdad es que se ha metido muy a fondo, incluso a mí me ha sorprendido como responsable, porque yo pensaba que era un tema incluso muy burocrático” CDCT3-En (12)
- ¹⁸ “dos ejes principales en los cuales se ha movido este cambio curricular son: el primero la introducción del aprendizaje basado en problema, y el segundo aspecto es el tema del desarrollo del portafolio como un instrumento de reflexión” CLCT8-En (4)
- “El portafolios es un instrumento muy utilizado en evaluación docente que permite una reflexión del estudiante sobre su actividad y unas propuestas de mejora” CLCT8-En (5)
- “Hay una experiencia previa de dos años en 5º curso donde se utiliza y por lo tanto eso nos ha llevado a pasarla a los cursos inferiores.” CLCT8-En (6)
- “Hemos hecho presentaciones previas a los estudiantes de cómo iban a funcionar las cosas y en segundo lugar reuniones con los grupos que trabajan separadamente explicándoles también cuál debía ser el funcionamiento del grupo, cómo debía realizarse, oyendo sus dudas, recogiendo información de las encuestas que elaboran al finalizar cada uno de los problemas.” CLCT8-En (26)
- ¹⁹ “Jugamos con mucha ventaja, aquí el profesorado está implicado en el proyecto colectivo del centro” CLCT7-En (22)
- ²⁰ Lo que hizo la UB fue crear un grupo de trabajo a nivel UB para que diseñasen un plan docente, modelo susceptible de adaptarse a todas las titulaciones y que reflejase el cambio de concepción metodológica. Y por la otra, formar a los docentes en los aspectos que implicaba el espacio europeo” CDHU1-En (13)/“Implementación de dossier electrónico y uso del campus virtual” CDHU1-En (14)
- “Las pautas metodológicas decían de introducir metodologías más participativas, pero eso dependía de la cantidad de alumnos y tipo de asignatura.” CDHU1-En (15)
- ²¹ “...contamos con una muy alta participación del alumnado” CDHU2-En (36)//“(la participación del alumnado) Es que ayuda a marcar un ritmo de trabajo que es muy diferente y eso es importante, yo creo que si... y un nivel de sensibilización.” CDHU2-En (37)
- ²² @ *El liderazgo del proceso, del cambio de la experimentación asumido por personas significativas para la comunidad genera una matriz de confianza en la que con mayor facilidad el resto de los miembros suma su aporte y se arriesga.*
- ²³ @ *La creación de un clima apropiado para gestar el cambio ha facilitado el ambiente de experimentación donde hay lugar para el error y valoración del conocimiento de las limitaciones, necesidades y posibilidades.*
- ²⁴ “Nos hemos familiarizado es con la nomenclatura, con ir pensando que los diferentes objetivos de la materia se han de vincular con competencias, pero como una primera aproximación. PLHU52- En (12)//Lo que importa es ir sosteniendo y planteando cuestiones pensando que el estudiante ha de aplicar estos conocimientos y ha de ser un buen profesional y eso te obliga a replantear toda la metodología y eso ya es positivo” PLHU52- En (32)
- ²⁵ “Como todo, vamos improvisando a partir de lo que nos encontramos....” CDCT3-En (28)
- “está bien hacer desarrollos teóricos y hablar de forma genérica del cambio, de lo que representa el nuevo paradigma... del aprendizaje a lo largo de la vida... pero cuando hay que poner en marcha una titulación yo creo que hacen falta cosas concretas...” CDCT3-En (29)
- ²⁶ “la participación del profesorado, yo debo confesar, de que ha sido, salvo alguna reticencia que no oposición, bastante buena hasta ahora” CLCT8-En (10)
- “salvo alguna (oposición) por la introducción de un método nuevo al cual no están acostumbrados ni han sido formados en él, lo cual también la formación universitaria también ha sido entre comillas “tradicional”.” CLCT8-En (11)

“Hubo ciertas reticencias por parte de algún profesor, no rechazo ni negativismo, ahora ya está encaminado. Pero también han aparecido por parte de los estudiantes sobre su aplicación concreta.” CLCT7-En (24)

Sí que ha habido problemas en los propios alumnos, porque provienen ellos también de una enseñanza tradicional, donde se les exige una serie de cosas a las que no están acostumbrados, eso sí ha creado algún problema.” CLCT8-En (12) *Dificultades en el alumnado. Reticencias por estilo de formación previo que no prepara para formación más innovadora.*

²⁷ “Posiblemente ahora tenemos más reticencias por parte de los alumnos que por parte de los profesores porque también esto es una revolución para los estudiantes que están acostumbrados a un aprendizaje más pasivo y posiblemente, con menor esfuerzo personal” CLCT7-En (25)

“Con este modelo, y todo, como ya he dicho que es parcial, los estudiantes han de buscar las preguntas y han de buscar las respuestas y han de saber dónde buscarlas sin que nadie les indique previamente. Esto genera que en algunos estudiantes haya mayor resistencia a aceptar un modelo con estas características porque requiere hacer un esfuerzo cognitivo notablemente superior al que están acostumbrados.” CLCT8-En (15)
El ABP significa aumento de responsabilidad y compromiso frente a sus aprendizajes

²⁸ ® En este rasgo vemos que tanto los coordinadores de la titulación como el profesorado reconoce la dificultad de la nueva modalidad implementada.

“Unos profesores que tampoco tienen experiencia previa que este es su primer año de contacto con ABP para la mayoría de ellos” CLCT8-En (21)

“insume mucho tiempo” PLCT71-En (13)

“te consume tiempo de investigación” PLCT71-En (14)

“las sesiones conjuntas, las tutorías, se repiten los temas y te lleva más tiempo.” PLCT71-En (15)

“plan docente a mi me ha costado mucho hacerlo” PLCT71-En (16)

“hay que emplear una serie de términos para los que yo no estoy preparada y me ha costado entender, aplicar y saber evaluarlas. Además del tiempo que se consume” PLCT71-En (17)

“...donde se han tenido que crear problemas nuevos y se ha tenido que crear toda la logística de operativización de procesos de cero” CLCT8-En (22)

²⁹ “...y en una facultad que no está físicamente adaptada para ello porque no dispone de muchas aulas pequeñas para el trabajo en grupo y las pocas que hay están muy solicitadas y de alguna manera complica un poco las cosas.” CLCT8-En (23)

³⁰ “el proceso fue lento de llegar a comunicar a todos, porque no hay intermediarios válidos de comunicación. CDHU1-En (10)”

“Un primer obstáculo fue llegar a comunicar en qué consistía el cambio y sus implicancias en la asignatura.” CDHU1-En (11)

³¹ “Ocurrió que un profesor animado por este proceso, implementó nuevas formas de trabajo y eso significó, al no estar implementados otros cambios, en un aumento de trabajo y de horas de dedicación que acarrearón muchos problemas, tanto en los alumnos como en otras asignaturas pues se vio reflejado en el trabajo y el rendimiento en las otras asignaturas del mismo curso.” PDHU22-En (45)

³² “Para los que nos hemos iniciado en los procesos más allá de los retos del DURSI tenemos diseños, pero ahora qué hacemos con todo el desarrollo y la evaluación.” PLHU51-En (28)

Yo creo que no es un problema de consenso sino un tema de formación interna del profesorado que ha estado allí. Y esto sería entrar en cuestiones más internas de procedimientos.” PLHU51-En (31)

® PROBLEMAS DE IMPLEMENTACIÓN Se comenzó la transformación pero no hay formación para continuarla.

³³ No hemos tenido oportunidades del debate científico a fondo, hemos estado en la gestión, en cumplir prisas a fondo, provocadas por la propia experimentación, y no se ha madurado lo suficiente e incluso se ha implicado a gente que tampoco tenía la formación suficiente PLHU51-En (36)

³⁴ “aún cuando Bolonia nos obligue y aún cuando se hagan obligatorios los procesos todos continuarán teniendo un poco de reticencias y no cambiarán de hoy para mañana.” PLHU52- En (53)

La prueba es que hay reticencias y las reticencias vienen del mismo profesorado y también del propio alumnado. Hay estudiantes que se plantean boicotear Bolonia justamente porque creen que este proceso es muy mercantilista, que lo que busca es un estudiante que el sistema productivo le interesa formar específicamente en unas competencias pero no un profesional más genérico, con una cultura más global, más crítica.” PLHU52- En (50)

“porque intuyen unos y otros que es un sistema que, en principio da más trabajo.” PLHU52- En (51)

³⁵ “Cambio radical en la guía docente, “les pedimos que explicasen de forma clara el proceso de la evaluación de la asignatura, una lista de competencias, competencias a adquirir y competencias previas necesarias, un apartado específico de la metodología, que explicasen un detalle de la metodología que usarían en el conjunto de actividades que se harían en clase” CDCT3-En (42)

“yo creo que con todas las críticas, yo también estoy criticando un aspecto del proceso, pero creo que la respuesta ha sido muy buena a pesar de que, en realidad no hay ningún interés personal directo en hacer ese trabajo. Aún así lo han hecho” CDCT3-En (43)

“muchas titulaciones de la UPC se han caracterizado por su innovación y su interés por la docencia...” CDCT3-En (44)

Exigencia de cambio y consecuencias en aumento de trabajo- Supuso desarrollo de nuevas aplicaciones informáticas con unificación de criterios./Compromiso y críticas de docentes/Interés por la innovación

³⁶ “el plan piloto hemos dado una vuelta de tuerca sobre metodología docente. Hemos implementados dos cosas:

reducir en un 20% la docencia de todas las asignaturas para transformarlas en aprendizaje ABP (...) Nuestros estudiantes tienen un horario blindado de 8,30 a 10,30 para actividades de ABP de todas las asignaturas. No son problemas de cada asignatura independiente, sino de todas las asignaturas del trimestre que tienen problemas conjuntos. CLCT7-En (8)

“Segundo cambio es explicitar como objetivo docente el desarrollo de 4 competencias transversales, que son: hablar en público, delante de un auditorio, escribir correctamente, trabajar en equipo y recoger información con el uso de las NTIC. Introduciendo en el 1º curso un instrumentos: el portafolio” CLCT7-En (9)

La tercera innovación, es la implicación de algunos estudiantes en la organización real de un tipo de actividad con valor académico, como es el caso de la BIOCONFERENCIA. CLCT7-En (10)

³⁷ “Adicionalmente estamos preparando un documento que es una especie de “GUÍA PARA SOBREVIVIR AL ABP”, que le llamamos, redactado por los estudiantes de 5º y que será entregado a los estudiantes de primero en el próximo curso. Algo así como “Todo eso que querías preguntar sobre el ABP y nunca te atreviste a hacer”... Está inspirado en algo similar que hizo la facultad de medicina de Harvard que lo hacen los estudiantes de los últimos cursos para los de primero, nosotros hemos hecho el nuestro.” **CLCT8-En (29)**

³⁸ ® Valoración del asesor: Positiva en empleo y variedad de materiales y correspondencia con los objetivos. Evaluación y revisión personalizada de los materiales de evaluación. Trabajo del profesorado sobre las propuestas de mejora de los mismos.

“En este caso su valoración fue muy positiva, porque los materiales de trabajo que utilizamos con los alumnos se correspondían muy bien con los objetivos de la asignatura, porque eran muy variados, etc. Y analizó específicamente, y sobre esto es donde hizo más propuestas, los materiales de evaluación.” CDHU2-En (13)

³⁹“Implementación de dossier electrónico y uso del campus virtual” CDHU1-En (14)

Idea de avanzar desde el dossier electrónico hacia otras herramientas que permiten más participación como foros, campus virtual, con más posibilidades de autoevaluación, más interacción con el estudiante. CDHU1-En (27)

⁴⁰ “Las pautas metodológicas decían de introducir metodologías más participativas, pero eso dependía de la cantidad de alumnos y tipo de asignatura.” CDHU1-En (15)//“evaluación continua, más participativa” CDHU1-En (16)//“También se pidió que se realizaran trabajos en grupos semipresenciales y presenciales, según las necesidades de los alumnos, con acuerdos para trabajar según el tipo de presencialidad que desarrollaran. También se proponía una guía docente para que los alumnos se pudieran adaptar a la titulación.” CDHU1-En (17)

⁴¹ “se creó un grupo de innovación docente vinculado a la titulación ”reconocido por la universidad”.CDHU1-En (19)

“Ya que estábamos haciendo un esfuerzo, que se nos reconozca el esfuerzo de esta manera.” CDHU1-En (21)

“Una de las estrategias, dentro de lo que es el proyecto de innovación docente en la UB, es crear grupos de innovación y hay unos que son de consolidación, se acreditan según la forma de trabajo que se han hecho. Esto es una manera de reconocer también la docencia a la par de la investigación, aunque siempre es menor.” CDHU1-En (22)

“Aunque es más simbólico que representativo del trabajo.” CDHU1-En (23)

⁴²Plan de acción tutorial: con la idea de orientar a los estudiantes a lo largo de la titulación CDHU1-En (30)

Propuesta de mejora: asumir tutorías de itinerarios académicos “para el curso que viene nos hemos planteado designar tutores para los alumnos. O sea en concreto tenemos tantos tutores y repartimos a los alumnos con nombre y apellido... para tener un compromiso... Pero bueno, veremos cómo lo organizamos... esto no está ni mucho menos definido” CDHU1-En (42)

Contabilizar el tiempo de dedicación mediante el diseño de una plantilla informática, distinguiendo el tipo de actividad y dedicación: presencial, dirigido, estudio, etc. CDHU1-En (31)

⁴³ “jornades de acollida” CDHU1-En (33) Innovación: jornada de acogida .Objetivo: presentar de modo realista las posibilidades y demandas de la titulación. Precisamente por eso, porque tienen alumnos que trabajan y necesitan saber cuántas asignaturas van a poder hacer cada curso de una manera..., de una manera realista. Porque si no se genera una frustración que ni es justa , ni es favorable” CDHU2-En (34)

Dinamización, se impartió un curso 0 para orientar a los estudiantes en lo que era la titulación, por un lado, y la forma de trabajo para el espacio europeo, por el otro. CDHU1-En (29)

La experiencia de las implementaciones de los Planes Piloto (Continuación)

Se puede decir que, pese a las diferencias entre los objetivos y las implementaciones, hay algunos elementos que permanecen constantes en cada uno de los casos. En primer lugar la consideración de la formación del profesorado y del reconocimiento de la docencia como elementos esenciales para el cambio. En segundo término, la necesidad de renovar las metodologías, adecuándolas a las demandas del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. Un tercer aspecto puede encontrarse en la necesidad de integrar las nuevas tecnologías como elementos de innovación. El valor que adquieren las innovaciones que surgen como respuesta al proceso de cambio, tanto como elemento transformador y unificador del cambio, como valor adquirido, construido entre los agentes del cambio.

El proceso implementado ha generado distintas valoraciones y se han descubierto nuevas posibilidades, entre ellas:

- el reconocimiento de los saberes (acreditación y certificación):
“Yo encuentro muy positivo, no tanto el título que tenga una persona sino el documento que acredita el itinerario que ha hecho...” PDHU21-En (37);
- el aprovechamiento del tiempo, es decir una gestión más realista del tiempo de estudio:
“El trabajo autónomo, el tiempo se aprovecha, es prioritaria la elaboración de los horarios y los alumnos valoran no tener horas muertas en el medio de las clases” PLCT71-En (22);
- el lugar central que ocupa el aprendizaje; la voluntad y colaboración que ha generado entre el profesorado:
“El profesor pone la voluntad de cambio y yo creo que eso es muy importante. Todos hemos intentado mejorar y poner de los nuestro.” PDHU23-En (39)

Finalmente dos deseos ejemplifican, por un lado la necesidad de generar la institucionalización del reconocimiento de la labor docente a través de la provisión de condiciones y estructuras necesarias para el trabajo y el cambio:

“Es necesario que se pase del voluntarismo a las condiciones adecuadas de trabajo, estructura y soporte.” CDHU1-En (39), por el otro lado, el reconocimiento del riesgo de “cambiar algo para no cambiar nada”, desaprovechándose el potencial del nuevo modelo: “el peligro que hay en estos es que haya gente que haga una lectura liviana y diga que el estudiante ha de organizarse y lo ponga en su despacho y ya vendrá. Eso sería una perversión total del sistema” PLHU52- En (55).

Factores de éxito detectados en las innovaciones:

“Estamos metidos justo en el túnel y entonces no haces más que tropezarte con todos los obstáculos que están a oscuras y muchas veces no previstos.” CLCT7-En (37)

A pesar de la comparación propuesta por uno de los coordinadores, es posible reflexionar sobre los factores de éxito que permiten ver la luz, al final de ese “túnel” y que son fruto de las decisiones y experiencias reales acumuladas en estas implementaciones. Estos factores pueden agruparse en tres niveles: estructural-organizativo, relacional y formativo. El primer nivel hace referencia a la universidad como organización y la serie de estrategias que ha implementado para acompañar el proceso de adaptación; el segundo nivel, se entiende en relación con elementos primordiales de la cultura organizacional, como son el liderazgo, la comunicación y el profesorado, finalmente el nivel formativo se corresponde con los conocimientos gestionados de cara a optimizar las acciones implementadas.

Nivel Estructural-organizativo

- **Creación de un clima apropiado para gestar el cambio:** ha facilitado el ambiente de experimentación donde hay lugar para el error y valoración del conocimiento de las limitaciones, necesidades y posibilidades. Ejemplo: la invitación a participar a título “experimental” de los Planes Piloto, favorecer el intercambio de buenas prácticas (observado a lo largo de toda una reunión de profesores).
- **Liderazgo y dinamización continua:** la gestión activa del proceso de cambio permite, a través de distintas iniciativas, conocer y presentar la nueva realidad de modo que toda la comunidad se sienta implicada y co-responsable. Ejemplo: creación de un CURSO “0” para orientar a los estudiantes en lo que era la titulación, por un lado, y la forma de trabajo para el espacio europeo, por el otro; talleres de formación e intercambio.
- **Trabajo en Red con otras universidades:** permite el aprendizaje a través del intercambio de experiencias, la unificación de criterios. Ejemplo: Redes de trabajo de la Aneca que promueven la elaboración de los Libros Blancos en las que han participado las titulaciones.
“nosotros nos hemos basado mucho en el Libro Blanco de Estadística...”
CDCT3-En (34)
“allí se hizo un trabajo muy importante... bueno, ahí gran parte del trabajo para la prueba piloto ya estaba hecha sobre la definición de la titulación, los perfiles profesionales, las encuestas a los egresados, a los empleadores, encuestas a todo el mundo” **CDCT3-En (35)**
“nos ha sido muy fácil utilizar los resultados del Libro Blanco para adaptarlos a nuestra titulación” **CDCT3-En (36)**
- **Elaboración y difusión de materiales:** favorece el aprovechamiento de la experiencia de sus autores, da a conocer lo que se hace en la institución. Ejemplo: “Guía para sobrevivir al ABP” elaborada sobre la experiencia de los alumnos de 5º curso.
- **Asesoramiento:** Aunque con dificultades –tal vez a nivel personal– favorece la orientación de los procesos y se transforma en una instancia más de reflexión sobre las prácticas. Ejemplo: el aplicado a una titulación para revisar y evaluar la docencia.

Nivel Relacional

- **El liderazgo:** asumido por personas significativas para la comunidad genera una matriz de confianza en la que, con mayor facilidad, el resto de los miembros suma su aporte y se arriesga. Ejemplo: el ejercido por coordinadores de titulación que ha facilitado la implementación de innovaciones como el ABP o el caso de una titulación cuyos profesores de 1º año comienzan a implementar las directrices del proceso de Bolonia sin tener la obligación de hacerlo, anticipándose a las experimentaciones posteriores.
- **El acompañamiento y la comunicación:** permiten a los estudiantes conocer en qué consiste el cambio y a los docentes saber qué y donde hay que cambiar. Ejemplo: Aplicación de encuestas sobre dificultades y problemas encontrados, reuniones informativas, tutorías.
 “Hemos hecho presentaciones previas a los estudiantes de cómo iban a funcionar las cosas y en segundo lugar reuniones con los grupos que trabajan separadamente explicándoles también cuál debía ser el funcionamiento del grupo, cómo debía realizarse, oyendo sus dudas, recogiendo información de las encuestas que elaboran al finalizar cada uno de los problemas.” CLCT7-En (26)
- **Implicación del profesorado:** clave de las implementaciones, favorece la colaboración y la gestión de los procesos y del cambio. Ejemplo: el trabajo en equipo necesario para la elaboración de los problemas en la metodología del ABP; intercambio de experiencias en la realización de un Banco de “buenas prácticas”.

Nivel Formativo

- **Plan de acción tutorial:** Desarrollo de un itinerario con distintas clases de tutorías. Ejemplo: el *desarrollado* por una titulación con la idea de orientar a los estudiantes a lo largo de su estancia en la universidad, “jornada de acogida” implementada como elemento de orientación.
 Tutorías de itinerarios académicos “para el curso que viene nos hemos planteado designar tutores para los alumnos. O sea en concreto tenemos tantos tutores y repartimos a los alumnos con nombre y apellido... para tener un compromiso... Pero bueno, veremos cómo lo organizamos... esto no está ni mucho menos definido” CDHU2-En (42)
 “jornades de acollida” CDHU2-En (33) *Innovación: jornada de acogida*. *Objetivo: presentar de modo realista las posibilidades y demandas de la titulación.* “Precisamente por eso, porque tienen alumnos que trabajan y necesitan saber cuántas asignaturas van a poder hacer cada curso de una manera..., de una manera realista. Porque si no se genera una frustración que ni es justa, ni es favorable” CDHU2-En (34)
- **Metodologías de trabajo transdisciplinario y colaborativo:** Metodologías que evitan el trabajo compartimentado de las

asignaturas. Ejemplo: simulaciones de escenarios profesionales, prácticas y pasantías.

“La titulación tiene en el último semestre un prácticum, el alumno se va 210 horas a un centro a trabajar como alumno y tiene un tutor allí y un tutor aquí en la facultad, pero estas 210 horas ponen de manifiesto muchas cosas que muchas veces en el aula son difícil de ver y eso te ayuda a incorporar nuevas cosas que tu no habías pensado antes.” CDHU2-En (52)

- **Aprovechamiento de las experiencias previas:** recogida mediante documentos, memoria colectiva, innovaciones previas, permite decidir sobre una base más realista de la situación. Ejemplo: profesores de quinto curso que había implementado el ABP que acompañan las innovaciones en primero.
- **Conocimiento de referentes externos (benchmarking):** Favorece la anticipación de problemas, y una planificación más estratégica al partir de la experiencia acumulada por otros. Ejemplo: referentes holandeses y canadienses empleados para la implantación del ABP; la titulación de medicina como referente a la enseñanza por problemas.

“En el extranjero hay una institución conocidísima que tienen esta forma de trabajo de forma única y absoluta, son dos grandes universidades: McMaster en Canadá y Maastricht en Holanda. Estas universidades son las pioneras.” CLCT7-En (32)

- **Vinculación del profesorado al mundo laboral:** El profesorado vinculado al mundo laboral promueve más elementos para la vinculación teoría-práctica. Ejemplo: profesores que trabajan en laboratorios de prestigio, en bibliotecas y archivos.

“Hacemos lo que podemos con lo que hay...” comentó una coordinadora y terminó con un suspiro la frase. Llegados a este punto, queda detenernos a pensar la importancia de todos los procesos iniciados y el valor de llevarlos adelante a pesar de las incertidumbres e indefiniciones propias de todo emprendimiento.

7.3.3. Los estudiantes

Esta categoría reúne la percepción y el diagnóstico que tanto los profesores como los coordinadores pueden expresar de los estudiantes como colectivo. Interesa ver los rasgos distintivos frente a los cuales se diseñan los modelos de formación a través de los elementos que favorecen y dificultan el rendimiento académico y la percepción que tienen de lo que significa la formación por competencias.

Algunos rasgos que pueden caracterizar la visión que los educadores tienen de los estudiantes se relacionan con las características de la postmodernidad: visión del presente, hedonismo, permisividad, falta de esfuerzo y compromiso frente a sus propios aprendizajes. En lo que respecta a su formación previa provienen de una formación tradicional, con escasa experiencia en metodologías activas de aprendizaje.

△ INFORMANTES

El alumnado todo lo que sea huir de la lectura y el estudio les gusta.” PDHU21-En (29)

“La visión del alumno es una visión del presente lógicamente, poco le interesa lo que va a ocurrir dentro de 5 años.” PDHU22-En (40)

“Su visión es a corto plazo y a veces muy práctica.” PDHU22-En (41)

“Proviene de un bachillerato donde les han exigido mucho, han trabajado mucho y duro, pero con un sistema muy a la antigua, memorístico, de libro de textos.” PDHU23- En (9)

“Por lo tanto ese sistema de trabajar con actividades, donde tu evalúas más unas competencias, unas actividades que unos conocimientos, eso le es difícil de asimilar, les es extraño.” PDHU23- En (10)

“Nosotros estamos muy convencidos de que si no cambiamos este sistema no van a aprender, porque hemos vivido muchos años otro sistema y hemos visto que no sirve, en cambio los alumnos no acaban de ver, de entender que tienen que trabajar” PDHU23- En (32)

Los alumnos responden igual que antes, a la vista de los exámenes.” PDHU11-En (38)

“los alumnos no demandan nada en especial, quienes lo hacen son los más adultos o los que están muy motivados” PDHU11-En (42)

“Faltan competencias mínimas, yo puedo trabajar competencias puente, al aplicar la lectura a casos jurídicos, pero no puedo enseñar a leer, por ejemplo.” PDHU11-En (46)

Algunos rasgos frecuentes en las descripciones es que los estudiantes, en su mayoría, trabajan, por lo cual el estudio es frecuentemente una ocupación paralela. Lo que no se ha llegado a indagar es si esa actividad laboral la realizan por necesidad, es decir para cubrir las expensas de los estudios, o si se hace como condición de mantener actividades de tiempo libre.

Entre los elementos que favorecen y facilitan el rendimiento académico se encuentran la implementación de diversas metodologías y el sistema de acompañamiento y tutorías que se describirá más adelante, pero que es de destacar la necesidad de construir nuevos modelos de orientación pues sus demandas han cambiado. Se han encontrado tres modelos de tutorías: académicas (hacen referencia a rendimiento en el estudio), personales (asesoran y orientan sobre problemas de integración, adaptación y psicológicos), de itinerarios formativos (orientan sobre elección de asignaturas).

Entre los elementos que dificultan el rendimiento académico se encuentran la carencia de competencias mínimas, el trabajo de los estudiantes, la visión del presente que les impide proyectar esfuerzos y valorar la importancia de los aprendizajes y la falta de formación del profesorado para responder a los nuevos modelos de demandas como por ejemplo: la falta de competencias básicas y los problemas afectivos que presentan los estudiantes.

△ INFORMANTES

“También hay competencias básicas que no han llegado a lograr y se nivela para abajo.” PDHU21-En (31)

“Se ha notado mucho que cada vez los alumnos entran con menor nivel de escritura, expresión y comprensión...” PDHU21-En (32)

“la otra cuestión es la experiencia de los alumnos, que no están acostumbrados a trabajar de esta manera” PDHU23- En (11) “Trabajan mucho porque elaboran mucho, estudian mucho, tienen muy buen nivel académico, pero a la hora de trabajar de otra manera no, la expresión oral, la adecuación al entorno, no lo trabajan. Ello les impide sacarle todo el provecho a lo que nos proponemos.” PDHU23- En (13)

“la realidad de nuestro país es que los alumnos tienen para estudiar las horas que van a clase, y a lo mejor un par de tardes, pero hay casos en los que no, que trabajan por la tarde... Otra dificultad es la cantidad de horas disponibles para el estudio del alumnado a causa del trabajo” PDHU23- En (24)

“todo lo que sea extra: como tutorías no lo demandan. Por eso organizo unos seminarios para aclarar dudas, con grupos reducidos con la excusa de discutir un libro, un tema, así los conozco más.” PDHU11-En (43)

La deserción es grande, por varios motivos (inexperiencia, falta de expectativas, falta de formación, competencias previas que no hace que estén a la altura de estudios universitarios” PDHU11-En (44)

“Hay perfiles universitarios que son muy difíciles de asumir, hay gente que viene infrapreparada y eso tiene pocos recursos desde la individualidad del profesor.” PDHU11-En (45)

Finalmente la percepción y valoración de la formación por competencias reúne tres características. La primera es la dificultad para percibir el modelo, por falta de formación, de comunicación o de interés; la segunda son los contra mensajes del profesorado, que afectan directamente las prácticas y desorientan al estudiantado y, finalmente, las metodologías que se llevan a cabo para favorecer el desarrollo de las competencias parecería ser que no aumenta la motivación, pero sí la participación, lo que es condición necesaria para el aprendizaje significativo, pero no suficiente.

Δ INFORMANTES

“El sistema es más participativo si lo comparas con el tradicional, aunque el tradicional es una entelequia porque cada profesor, en realidad, da la clase como quiere” PDHU11-En [39]

“A lo mejor lo tradicional bien hecho también aprenden mucho.” PDHU11-En [40]

“Y más bien hay un miedo real de si esto va a suponer más horas de trabajo en la casa sin que haya paralelamente reducción de horas presencial.” PDHU22-En (42)

“Por lo tanto ese sistema de trabajar con actividades, donde tu evalúas más unas competencias, unas actividades que unos conocimientos, eso le es difícil de asimilar, les es extraño.” PDHU23- En (10)

“Además los problemas logísticos, de organización ya en la universidad, la cantidad de alumnos, el tiempo, no pueden trabajar de la manera que nosotros le pedimos” PDHU23- En (14)

“Yo creo que no se han dado cuenta de la finalidad “demostrable” de los aprendizajes, que a los alumnos les está costando mucho entender qué es, por qué estamos haciendo este cambio y cómo puede repercutir en su formación.” PDHU23- En (48)

“creo que ellos lo perciben como que estamos haciendo más trabajo, que tienen un trabajo más seguido, más frecuente, pero no sé si acaban de ver que estamos enfocando las cosas de otra manera.” PDHU23- En (49)
Dificultad para percibir la dimensión del modelo y sus repercusiones

Se sienten protagonistas y se involucran con la asignatura, si, tampoco la asignatura le permite dormirse en los laureles...Ahora bien, si son concientes de la importancia de lo que están haciendo? Creo que no.” PLCT72-En (5)

“...van a un ritmo muy rápido (...) en el momento no ven la dimensión de todo lo que han hecho, es acumulativo y no son concientes de todo lo que han llegado a aprender.” PLCT72-En (6)

“Los estudiantes, lo que ven primordialmente es que han de trabajar más, que han de hacerlo de una manera diferente, que los profesores no exigen lo mismo y eso genera desconcierto y una resistencia por parte de algunos, de volver a lo que ya se conoce, a lo de antes, vendrá aquí, tomará apuntes y se acabará.” PLHU52- En (70)

7.3.4. La formación del profesorado

El cambio de paradigma no sólo implica cambios en las dimensiones antes mencionadas, sino que el escenario que se está configurando, a partir del EEEES, le demanda un nuevo rol al profesorado no siempre acompañado de las condiciones para su óptimo desarrollo profesional.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

@El cambio de paradigma que está gestándose no sólo implica cambios en la forma de mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que supone una reflexión de los roles que conlleva la aparición de resistencias, desorientación y planteos que no han sido asumidos en la práctica universitaria, pero que preexistían a nivel teórico en otros niveles del sistema, aún cuando también se enfrentan con el peso de los impedimentos de la organización escolar.

La sensación que me da es que el profesorado está con voluntad de cambio pero la forma de implementarlo y las herramientas con las que se cuentan no son capaces de concretarlo de la mejor manera.

Por otra parte, es como que subyace una demanda insistente en que había que hacer un cambio en la universidad sea como fuera... Los factores pueden pasar por diferentes ámbitos, pero a nivel profesorado se observa como deseable y necesario.

Algunas dificultades pueden sintetizarse en la falta de tiempo, necesidad investigar y aplicar nuevas metodologías, en la resistencia que genera porque daría más trabajo a alumnos y profesores

“insume mucho tiempo” PLCT71-En (13)

“te consume tiempo de investigación” PLCT71-En (14)

“las sesiones conjuntas, las tutorías, se repiten los temas y te lleva más tiempo.” PLCT71-En (15)

“porque intuyen unos y otros que es un sistema que, en principio da más trabajo.” PLHU52- En (51)

“quiere decir que ha de gestionar más cosas y eso también da más resistencias.” PLHU52- En (52)

“A mi me supone más trabajo, (...) pero le tengo que dedicar más.” PLCT71-En (27)

Eso ahora puede crear algunos recelos y desorientación de cuál es la tarea docente de la universidad.” PLHU52- En (48)

Es frecuente encontrar expresiones que aluden a su falta de formación, carencia que puede presentar distintos aspectos:

- Falta de formación para realizar las implementaciones de los Planes Piloto

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

En este aspecto hay que destacar especialmente una reflexión y las expresiones de uno de los coordinadores:

Ⓜ “No todos los coordinadores han manifestado el apoyo o su carencia, recibido por parte de los organismos gestores del proceso. Esta falta de explicitación también es interpretable.”

“se nos preguntaba por nuestra opinión sobre cómo debía realizarse el seguimiento de la prueba piloto... O sea que fíjate que cuando había pasado casi un cuatrimestre se nos convoca por parte de los organizadores de la prueba piloto para preguntarnos cómo creíamos que debía hacerse este seguimiento” CDCT3-En (19)

“recién en noviembre se habló de acreditación, cosa que no se había hablado antes... es decir, hasta noviembre no supimos que se establecería un proceso de acreditación del cual todavía no conocemos los indicadores... es decir sabemos cuáles son los estándares pero no qué se conocen los indicadores” CDCT3-En (21)

“Y este comisionado yo creo que no nos ha ayudado más a las titulaciones que estamos dentro del plan piloto, no nos ha ayudado más... de lo que nos ha ayudado este documento, sí están ahí, hacen de... ahora creo que están físicamente en el ICE” CDCT3-En (25)

- Falta de formación para fundamentar el modelo y el perfil de competencias

Δ INSTRUMENTOS

Ⓜ *Honestidad del profesorado que reconoce sus carencias y la imposibilidad estructural, formativa y organizativa de implementar la formación por competencias.*

Estaba realmente preparado el profesorado universitario para un cambio de esta magnitud? Se observan ámbitos de mucha incertidumbre y falta de formación. Puede repercutir en la resistencia a nuevas implementaciones y formas de comunicación entre asignaturas.

“problema de fondo: no tenemos formación para asumir un planteamiento de formación por competencias, entonces la gente está “opinando” PLHU51-En (63)

- Falta de formación para emprender nuevas metodologías. Falta de formación para asumir que hay distintos modelos de competencias y por ende distintos modos de evaluar

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

Ⓜ *Inquietud y voluntad personal; cursos muy teóricos, sin bajada a la práctica por parte de asesores, problemas de comunicación con los pedagogos.*

Ⓜ *La impresión que tanto en la entrevista de PLCT72, como en la de PLHU51 y PDHU22, los profesores no hablan de sus prácticas concretas, sino que se remitieron a casos o generalidades para citar ejemplos... No encuentro una reflexión profunda sobre la implicancia de la formación pro competencias en su materia, en las formas de enseñanza, etc. Muchos profesores aprovechaban la entrevista con ganas, como un momento de reflexión sobre el tema.*

“el profesorado universitario no ha sido preparado para la docencia, implementando e introduciendo estos cambio metodológicos” PDHU23- En (27)

“plan docente a mi me ha costado mucho hacerlo” PLCT71-En (16)

“En cuanto a la formación del profesorado me tuve que formar yo, a parte de unos cursitos que nos han dado.” PDHU21-En (4)

- Falta de formación para asumir las nuevas demandas de las tutorías. Las tutorías han cambiado en algunos aspectos y no necesariamente debido al Proceso de Bolonia. Los entrevistados destacan que los alumnos necesitan más acompañamiento en aspectos emocionales y hasta psicológicos, que muchas veces los desborda pues no tienen la formación suficiente y faltan recursos especializados que puedan resolver esta necesidad.

“Si, desde cada una de las asignaturas, donde el profesor esta implicado, motiva y tal, y no por ejemplo en las tutorizaciones más académicas, más generales, no nos funcionan” CDHU2-En (40)

“Pero en cambio no ha subido el número de las tutorías como cap d’estudis, para dirigir y orientar a los alumnos por ejemplo cuando se ha acabado el primer semestre, saben las notas, esa parte no... no ha funcionado” CDHU2-En (41)

“para el curso que viene nos hemos planteado designar tutores para los alumnos. O sea en concreto tenemos tantos tutores y repartimos a los alumnos con nombre y apellido... para tener un compromiso... Pero bueno, veremos cómo lo organizamos... esto no está ni mucho menos definido” CDHU2-En (42)

“yo creo que esto debería ser abordado por un pedagogo o un psicólogo en muchos casos y este servicio por parte de la universidad ha quedado un poco diluido ahora, porque desapareció el servicio de información y atención al estudiante, esa es otra área, y esta área no está dirigiendo los esfuerzos hacia este tipo de atención, más bien la idea de la UB es formar tutores en cada una de las enseñanzas que será seguramente lo que deberíamos pedir: ...es formar a los tutores. CDHU2-En (43)

“Creo que es correcto el planteamiento de formar tutores. Pero es un papel difícil...” CDHU2-En (44)

“cada vez tienes más alumnos con problemas de desequilibrio emocional...” CDHU2-En (45)

“tenemos un problema, y un problema para el que no tenemos herramientas, para darle soluciones” CDHU2-En (46)

“son más competencias para el profesor, o sea que tiene que desarrollar y aplicar, y formarse y asumir” CDHU2-En (47)

En los casos en los que se ha contado con asesores pedagógicos, también se suma la dificultad para comprender su ayuda, lo cual puede resultar paradójico pues la percepción del asesor no es la misma que la de los profesores:

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

“La dificultad de los profesores ha estado en entender a los pedagogos... También se han intercambiado las preocupaciones, las técnicas que han dado resultado.” PDHU21-En (6)

“Hemos trabajado las competencias transversales, a nivel muy teórico, porque la gente de Pedagogía no ha sabido tampoco bajar mucho a la práctica. Pero yo lo veo muy teórico todavía, estamos definiendo aspectos” PDHU21-En (5)

“Otro factor es la formación de los mismos profesores, (...) aquí se nos ha hecho un seguimiento durante un curso y se sigue ahora con cuestiones muy pedagógicas.” PDHU23- En (28)

Dificultad que es percibida por los asesores desde otra perspectiva:

Δ INFORMANTES

“Ahora, de ahí a decir que eso no sirve para nada... eso no es así. O das una receta o todo lo que dices no sirve para nada, yo pienso que entre estas dos posturas hay una gran distancia, lo que comporta es que el pedagogo lo único que hace es poner la complejidad, la objetiviza y la presenta a la reflexión, lo que lleva es a pensar que debo formarme, reflexionar...” ASESOR- En (24)

“Creo que tenemos poca cultura también del asesoramiento.” ASESOR- En (27)

“Hay pocos profesionales que saben asesorar bien, pero también tenemos poca cultura de ser asesorado, de recibir asesoramiento, la modestia de pensar de que yo puedo no hacerlo bien, de que no me digan una solución, porque no hay una solución única.” PLHU52- En (98).”

Otra consideración señalada es que muchas veces estas reformas coinciden con la iniciación de la carrera docente o la consolidación académica del profesorado novel, lo que parecería ser un factor debilitante de la resistencia a los cambios, mientras que quien ya tiene una trayectoria puede asumirlos de un modo menos problemático.

Δ INFORMANTES

“Los profesores jóvenes tiene un problema y es que están en un proceso de consolidación académica de su carrera profesional” PDHU11-En [14]

“La carrera universitaria tiene unos cuellos de botella muy marcados y a veces los cambios coinciden con todo esto y en ese contexto es donde se dan los cambios” PDHU11-En [15]

“El que tiene más potencial puede también ser más resistente al cambio y el que está más abierto porque se tiene que comer todavía el mundo no está preparado porque no tiene las competencias básicas desde el punto de vista profesional. Eso también es paradójico, porque aquí la carrera como profesor la vas haciendo a lo largo del tiempo...” PLHU51-En (35)

“Lo de la insatisfacción tiene que ver, sobre las diferentes maneras de plantearnos las cosas los que participamos, y los distintos niveles de experiencia y recorrido a la hora de constituir un grupo humano.” PLHU51-En (25)

“Mientras tanto estamos tanteando y probando lo que cada uno buenamente sabe...” PDHU22-En (37)

7.3.5. La formación por competencias

En el ámbito teórico, el discurso de las competencias ha generado varios posicionamientos en torno a sus supuestos, naturaleza, sus perspectivas de construcción, sus posibilidades y críticas. Por eso, la pregunta “*What is competence?*” formulada por Hager (1996), nos acerca a la cuestión central: conocer si las titulaciones la han formulado y a qué definición han llegado puesto que, siguiendo la idea del autor, la concepción que se asuma hará una gran diferencia a la hora de su implementación.

a. La conceptualización del constructo de “competencias”

En principio se puede decir que la pregunta por los fundamentos y la necesidad de esclarecer la base conceptual de las competencias se formuló de diversas maneras. Existen referencias **directas** al tema que han surgido a raíz de que la falta de clarificación de un modelo acarrea la coexistencia de varios, con la consecuente dificultad de definir y unificar criterios.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

“Lo que no podemos estar es lo que nos ha pasado, que por no discutir un modelo, cada vez se ha puesto uno diferente sobre la mesa, sin el suficiente trabajo sobre el propio modelo” PLHU51-En (7)

Otro comentario extraído de una observación:

® “*Estamos trabajando sin definir el concepto y eso dificulta los niveles de comprensión y diálogo*”, “*hay profesores que piden discutir el modelo, otros que valoran el proceso y ya se verá qué respuesta se da...*”, “*por no definir el modelo, aquí hay cuatro modelos*” El clima es tenso, las opiniones muy divididas en cuanto a establecer los fundamentos, pero la pregunta es recurrente al no generarse el espacio necesario para formularla.”

Esta falta de diálogo y acuerdo sobre un modelo a partir del cual establecer el perfil, ha llevado a muchas confusiones, desgastes y discusiones que han obstaculizado el trabajo colegiado del profesorado. El siguiente es un registro a partir de la observación de un momento de fuerte tensión en una reunión de profesores:

® “*La falta de debate interno genera mucho malestar, el clima está encrispado, así son las cosas y así salen de mal*” dijo uno de los profesores” con tono exasperado

Por otro lado, la pregunta por los fundamentos también se ha formulado de modo indirecto, estas referencias pueden ser clasificadas bajo tres aspectos:

El primero es la *negación*, la *toma de distancia intelectual* frente al planteo. Son frecuentes las siguientes expresiones: “una terminología (...) que proviene del campo de la Pedagogía”, “puede dar la impresión de que en realidad no es más que eso, una terminología vacía que está de moda utilizar”.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

® *En algunas reuniones de profesores la necesidad de esclarecimiento era la demanda de fondo en de muchas de las discusiones que se daban. Pero ¿por*

qué no se ha comenzado a trabajar por los fundamentos? ¿Acaso el ritmo de trabajo no permitía detenerse a pensar por dónde comenzar? O es un signo más de una cultura funcionalista no acostumbrada a demandar y promover planteos más profundos?

“Lo que pasa es que la discusión de... sí que hemos hecho cuando empezamos a definir competencias y a intentar explicarnos qué entendíamos, cada uno de nosotros sí que decía “yo hago, yo hago”, pero sólo con el objetivo de definirla. La discusión sobre cómo la trabajo y para qué, todavía no la hemos hecho, o sea que en ese sentido, no se ha producido cambio.” CDHU2-En (48)

“Yo creo que ha habido falta de tiempo, falta de maduración para llegar a nuestro modelo, o por las prisas o por asumir las implicaciones que se ha tenidos que presentar.” PLHU51-En (8)

“Pero sólo lo hemos hecho esta parte (definición de instrumentos para evaluación continua). La parte de competencias no, por eso te decía yo no sabría decirte hasta qué punto te ayudaríamos, porque esta parte de reflexión todavía no la hemos hecho y creo que es importante hacerla porque vamos a encontrar...” CDHU2-En (50)

“creo que es importante no dejarlo al azar... Yo creo que ahora en muchos casos se está trabajando mucho las competencias transversales y es cierto y se ve la importancia.” CDHU2-En (51)

“si no se aclara y viendo esta confusión, puede dar la impresión de que en realidad no es más que eso, una terminología vacía que está de moda utilizar, y eso es un gran peligro..,” CDCT3-En (3)

“Yo creo que la terminología esta se ha difundido ya, pero el contenido, se desconoce totalmente...” CDCT3-En (4)

Un segundo modo da cuenta de que *hay un reconocimiento* de la necesidad de los fundamentos, pero que no se ha realizado por diversos motivos (tiempos, falta de acuerdo, por ejemplo) y se ha procedido a elaborar la tan ansiada “lista de competencias”.

“Como estamos en fase de reformar los planes de estudio no hemos definido las competencias, la idea será armar bloques de competencias. Pero ahora los profesores se encuentran asistiendo a reuniones de formación, pero no todos se implican de la misma manera” CDHU1-En (40)

El tercer modo es el reconocimiento efectivo de la necesidad de planteo conceptual, pero no en cuanto a las dimensiones del concepto o su naturaleza, sino en tanto acuerdo sobre qué se entiende *operativamente* por cada una y de qué modo se la trabaja. Lo interesante de esta perspectiva, es el temor evidente de dar una definición acabada, definitiva, clara. Los silencios, las expresiones indirectas dan indicios de esta dificultad.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

“trabajo ...no del todo resuelto, aunque ha habido madurez, aunque yo no estoy muy satisfecho con el producto final, el primer trabajo que había que presentar, para hacer un planeamiento de formación basada en competencias era tener claro el perfil profesional, para quién se iba a hacer esa formación” PLHU51-En (2)

“Es un trabajo muy...desde mi punto de vista, muy difícil de definir.” CDHU2-En (17)

“nos hemos dado cuenta de que teníamos un problema de terminología, de que cada uno de nosotros lee una cosa diferente detrás de cada competencia” CDHU2-En (18)

@ Algo que me llama la atención es que los profesores y coordinadores no definen y nombran claramente cuál es el tema, el problema o la dimensión que se puede reconocer como carente de conocimientos o de estudios en el ámbito de las competencias. Es decir, no se nombra directamente “tenemos problemas en la definición conceptual de las competencias” por ejemplo, sino que se lo dice indirectamente por medio de frases incompletas, silencios o ejemplificaciones de los problemas que acarrea, pero no se la define y eso es justamente lo que falta, falta una definición clara del problema en el ámbito universitario

En cuanto al concepto de competencias en sí mismo, las definiciones son evasivas, generales, incompletas y confusas. Habilidades-competencias, objetivos-competencias, actitudes-competencias son expresiones empleadas, con frecuencia, como sinónimos. En el discurso, se pasa directamente de la competencia al perfil, sin preguntarse o dar cuenta del salto categorial.

△ INFORMANTES

“En el conjunto de preguntas que formulamos a los profesores hemos agregado lo que al final se han convertido en competencias transversales: ¿Cuáles eran las actitudes que creían que un alumno debía tener? ¿Qué eran necesarias para su asignatura?” PLCT72-En (10)

“No siempre es fácil diferenciar que hasta aquí llega la habilidad y hasta aquí la competencia, e incluso los textos teóricos que hay sobre esto a veces usan una palabra casi como sinónima. Si estamos hablando de competencia, por qué ahora me sale una palabra que es habilidad.” PDHU21-En (14)

“Salieron por ejemplo, capacidad de relación, integración, actitudes más genéricas, y tuvimos que diferenciar competencias generales de habilidades generales, por ejemplo hacer una disolución, que es algo común a muchas asignaturas, no es una competencia transversal-porque eso implica más la actitud que toma el alumno- sin embargo también es transversal porque implica a más de uno: entonces las distinguimos como transversales a unas materias y las generales eran fáciles porque las proponían todos lo profesores” PLCT72-En (11)

“Se confunden mucho las competencias con las capacidades y las capacidades con los objetivos, ese tipo de cosas.” PLHU51-En (9)

“Si uno está dentro también legitima lo que está haciendo, de alguna manera y esa es la discusión que muchas veces mantenemos y en algún caso yo he dicho, que algún profesor ha trasladado los objetivos de su asignatura al perfil profesional” PLHU51-En (5)

Con respecto a la dimensión normativa de la competencia (Stevenson, 1996), se la puede reconocer a través de dos formas: por un lado, en cuanto al referente valorado que suponen (al bien, lo bueno, en sentido aristotélico expresado por “lo vocacional”) y, por el otro, en tanto referente de logros, de aspiración, de ordenación, que posibilita superar la “buena voluntad” individual para unificar criterios y diseñar estrategias comunes, es decir que deja de lado el voluntarismo para legitimarse:

△ INSTRUMENTOS

“Entonces el hecho de plantear el logro de competencias finales, implica un sentido vocacional, que ya está bien en sí mismo, y un sentido de mayor objetividad: nosotros producimos alumnos X y lo que se quiere es que sea el mejor. Lo que es seguro que ya no pasará por la buena voluntad de algunos, sino por un planteo más objetivo”. PLCT72-En (27)

@Valor normativo, objetividad y transparencia, deja de lado al voluntarismo para legitimarse

También es interesante profundizar el sentido que tiene el problema para los protagonistas. ¿Qué representaciones de la competencia se construyen? Si, como propone Sandberg (2000) la concepción que los trabajadores tengan de su rol y de su trabajo ya es parte distintiva de la competencia y un camino de formación, es posible pensar que la percepción que tengan los formadores –en tanto trabajadores, enseñantes o promotores de las competencias- también incidirá en la formación que impartan –o sea, la formación por competencias. ¿Qué atribuciones de sentido se le da al concepto? ¿Qué significa para los educadores? En esta línea es posible establecer tres ámbitos de significación de la competencia:

- Como referente de la excelencia “nosotros producimos alumnos X y lo que se quiere es que sea el mejor”.

“Uno no ha de demostrar a nivel teórico todo lo que se sabe, sino que hay que demostrar, saber actuar para que se sobresalga en los servicios que se puedan dar. Porque ya existían competencias y estudios sobre competencias y buenas, por lo menos en el campo de biblioteconomía.” PDHU21-En (12)

“Yo creo que más elaborado hacia la excelencia en el servicio a la sociedad.” PDHU21-En (13)

“Porque de cara a las competencias las necesidades también evolucionan. Una enciclopedia permanece siendo la misma, pero las necesidades de la gente cambian...” PDHU21-En (15)

- Competencia como elemento para integrar el saber y el hacer, la reflexión sobre la práctica, para unir el mundo universitario con el profesional.

“Competencia de que justamente puedas tener un discurso laboral que ilumine tu práctica y que puedas fundamentar porqué haces esta opción y no otra. Ser un buen profesional no es sólo quien puede hacer bien una cosa, sino también quien sabe por qué lo hace de una manera y no de otra y por qué escoge esta metodología y no otra, por qué escoge este camino y no otro y qué hay detrás de todo estos, qué reflexión se puede hacer... qué teoría, qué pensamiento... PLHU52- En (22)

“Realmente valoro que las competencias sirvan para pensar, para edificar curriculums que puedan favorecer la transferencia del conocimiento universitario a la práctica profesional...” PLHU52- En (27)

- Competencia supone una concepción más profunda del aprendizaje que va más allá de los objetivo de la asignatura.

“La competencia supone un nivel más profundo de aprendizaje, más global e integrado es distinto a los objetivos de la asignatura. Quizás tú dices que tus objetivos específicos son muy claros, pero cuando se habla de competencias en un sentido más amplio, ¿cómo consigues en un trimestre que tus alumnos hablen con un vocabulario científico, por ejemplo, o que piensen según el método científico? Tú puedes colaborar y profundizar algunos aspectos, focalizar las actividades en ese sentido, pero no lo puedes lograr PLCT71-En (7)

b. El cambio de paradigma

El paradigma de las competencias rompe con la lógica que hasta ahora estaba presente en las prácticas áulicas. Esto es percibido, en algunos casos como valor en sí mismo debido a la “movilización” del profesorado, de los programas, de las estructuras.

“Hay algo en este proceso de innovación y es que ya no va a seguir como antes a nivel metodológico, de aula...” PLHU51-En (21)

“...quizás el valor de todo el proceso esté ahí, en que la gente se ha movido, de alguna manera” PLHU51-En (22)

Por ejemplo, las guías docentes de las asignaturas han tenido que asumir una remodelación completa, que exprese el paso del énfasis en los contenidos a la centralidad del estudiante y la transferencia de los saberes. Existe una amplia documentación oficial que da cuenta de esta nueva forma de planificar que se registra en las referencias bibliográficas.

Por otra parte las guías docentes de las titulaciones aplican modelos determinados por el claustro, sobre la base de los documentos marco. En las entrevistas a profesores quedaban señalados los aspectos que modificaban para representar el cambio, citamos sólo algunos ejemplos:

“...trabajo de optimizar las asignaturas y creo que a nivel individual todos los profesores más o menos se ajustan y eso ha llevado a los profesores a tener que modificar la práctica, a elaborar nuevos materiales.” PLHU51-En (20)

“No supuso recorte, sino simplificación o eliminar lo superfluo. Es ir más a lo sustancial, que para mí no es reducción de contenidos, porque piensas que no les vale la pena. Cuatro cosas y bien aprendidas...” PDHU23- En (47)

“Se ha reducido la enseñanza teórica durante las horas de clase, pero se ha aumentado las horas de trabajo, más polivalente.” PDHU21-En (22)

Me supuso diseñar nuevos objetivos, no tanto cambiar métodos, porque yo creo que muchas de las acciones que ya hemos diseñado para la evaluación por competencias existían ya, pero en cambio no las hacíamos con esos objetivos, las hacíamos con un objetivo simplemente de conocimiento.” PDHU23- En (42)

@ Es interesante observar que hay cambios estructurales en la forma de representar el trabajo de clase, pero que también hay una intencionalidad que se expresa en el foco de los objetivos o la selección metodológica, por ejemplo.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

“Siempre se ha partido de la transmisión de un profesorado que además investiga, de la transmisión de unos conocimientos que son el producto de la ciencia y de la investigación, que el estudiantes los ha de señalar para después aplicar, si cabe” PLHU52- En (46)

@ Esta última expresión “... si cabe” me resulta de particular interés, porque es el mejor indicador de que la transferencia no siempre ha formado parte prioritaria de los objetivos.

@ En una reunión de profesores se realiza la exposición de distintas metodologías implementadas con el fin de ir creando un banco de “buenas prácticas”, los aspectos más destacados son: el esfuerzo por favorecer la transferencia, la creación de escenarios simulados, la toma de conciencia del

aprendizaje por parte del alumnado, la alta demanda de tiempo de dedicación y la necesidad de coordinar tiempos dedicados a los contenidos desde una visión más realista.

c. El lenguaje de las competencias y el perfil de la titulación

Ahora bien, este cambio actualiza una cuestión omnipresente desde el nacimiento de la misma universidad. La discusión en el fondo de estos matices está compuesta por el binomio academicismo/profesionalismo, *¿a quién benefician los graduados? ¿Qué perfil se enfatiza?* Para unos, la formación por competencias supone dar respuestas al mundo de la industria, al mercado, a una salida profesional concreta, mientras que para otros también es válido el planteo de un perfil académico, reflexivo, que siente las bases de esa comunidad pensante que es capaz de “leer” la realidad global:

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

La pregunta sobre la orientación del perfil queda formulada a partir de las dos primeras citas, en las que les siguen se pueden observar algunas reflexiones prácticas:

“trabajo ...no del todo resuelto, aunque ha habido madurez, aunque yo no estoy muy satisfecho con el producto final, el primer trabajo que había que presentar, para hacer un planeamiento de formación basada en competencias era tener claro el perfil profesional, para quién se iba a ser esa formación” PLHU51-En (2)

“qué relación se da entre los estudios que estamos haciendo y la capacidad que se necesita para ser un pedagogo. ¿Qué capacidad se ha de pedir a un pedagogo para que realice su tarea o incluso, su investigación o su teoría? PLHU52- En (28)

“En XXX, no está tan claro ni es tan exacto, el tipo de prácticas que se espera ni el perfil, si lo es en Derecho. En XXX ni está tan estandarizado, ni claro ni discutido por el profesorado.” PDHU11-En [50]

@ La titulación no tiene el perfil delimitado ni definido con claridad. Los profesores no han debatido ni consensuado criterios básicos de la titulación. Tampoco se ha validado o buscado información por terceras fuentes.

“En lo referente a XXX habría que ver el fundamento de su perfil como ciencia básica o aplicada”. PLCT72-En (7)

“Un pedagogo que es quien analiza el fenómeno educativo, ahora tiene sólo competencias en el ámbito aplicativo-instrumental, en lugar de tener competencias en el ámbito del pensamiento pedagógico, de la teoría pedagógica“. PLHU52- En (29)

“En titulaciones más técnicas puede ser menos problemático. Todo el mundo tiene claro que los conocimientos que imparten pueden servir para una cosa muy concreta, digamos, un currículo que está muy claro en qué parte está formando del profesional, ¿no?, como pueden ser las ingenierías, etc. Pero en titulaciones más genéricas eso está difícil.” PLHU52- En (30) *@Currículo y perfil: titulaciones más vinculadas a la práctica vs. generalistas*

“El formar a los universitarios en función de las competencias tiene un objetivo muy profesional que hay que cuidar.” PDHU23- En (51)

“Entonces hemos pasado de un modelo tradicional, que tampoco formaba mentes inquisitivas, a un modelo profesional porque se necesita personas formadas para entrar en el mundo laboral...” PDHU23- En (54)

Finalmente a través de las siguientes citas se puede observar las distintas posiciones frente a la orientación del perfil profesional:

“A la universidad en principio no le va a aportar nada. Seamos claros. Las competencias le aportan al que va a recoger el resultado final, esas competencias finales le interesan a la universidad si ese alumno se va a quedar en un laboratorio, porque repercute en sí misma.” PLCT72-En (24)

“...pero no olvidemos ese otro campo donde los universitarios también pueden estar... no todos deben trabajar... alguien debe pensar....y los que piensan vienen en la universidad. Eso es lo que a mi me aterra. **PDHU23- En (57)**

“El que se aprovechará de los estudiantes es la industria, el mercado de investigación, indirectamente la universidad si tiene líneas de investigación, para que se quede con todo lo que han aprendido y lo apliquen directamente. Por lo tanto es prestigio...” PLCT72-En (25)

“La universidad tiene una función que es también profesionalizadora, sin duda, pero no es la única y tampoco hemos de caer en un nivel de que todo es aplicativo o no vale la pena enseñar. PLHU52- En (36)

“No toda persona que pasa por la universidad, su lugar natural debe ir a parar al mercado profesional. En nuestra titulación está muy clara porque la salida es directamente profesional, pero por ejemplo en biología no, no todos van a un laboratorio...” PDHU23- En (52)

“Entonces hay que compensar un poco y equilibrar...no todos tienen por qué salir para el mundo laboral y ser profesionales...lo leí en un textos hay alguien que tienen que pensar más allá y plantearse cosas...eso nos interesa mucho en la universidad...” PDHU23- En (53)

“Competencia de que justamente puedas tener un discurso laboral que ilumine tu práctica y que puedas fundamentar porqué haces esta opción y no otra. Ser un buen profesional no es sólo quien puede hacer bien una cosa, sino también quien sabe por qué lo hace de una manera y no de otra y por qué escoge esta metodología y no otra, por qué escoge este camino y no otro y qué hay detrás de todo estos, qué reflexión se puede hacer... qué teoría, qué pensamiento...” PLHU52- En (38)

@“Aunque es cierto que en algunas opiniones se dejaba ver un presupuesto que identifica las competencias con la industria o el mercado laboral, también es cierto que la formulación de perfiles puede dar lugar a orientaciones que no respondan exclusivamente a la lógica del mercado, por ejemplo perfiles académicos o sociales, más generalistas, cosa que no siempre se ha dado así.”

La decisión sobre qué perfil se asume no es fácil, en ocasiones puede estar condicionada por el poder y la influencia que las áreas o los académicos puedan tener a la hora de definirlo. En tal caso, lo objetivable es que las competencias que se favorezcan deben ser representativas de la orientación pretendida, binomio que, si la universidad estuviera menos aislada del mundo, no tendría por qué verse como antagónico.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

“Porque aquí cada uno lo que está defendiendo al final es su propia parcela de trabajo. Entonces tú dile a un profesor que ese contenido no se necesita.” PLHU51-En (57)

Esta referencia es interesante puesto que es la síntesis de las discusiones presentes en varias reuniones donde profesores de las asignaturas teóricas

defendían la necesidad de no ceder “competencias” ante otras asignaturas más prácticas. Por ejemplo, según se registra en esta observación, las competencias señaladas no coincidían con el perfil:

“El profesor X pregunta “¿Cuál es la relación entre el perfil de Z (titulación) y las competencias? Porque por lo que se ve no está coincidiendo...”

Tal vez lo propio de la universidad pase por conjugar las orientaciones de sus titulaciones de modo tal que consideren no sólo la empleabilidad inmediata de sus graduados, sino también aquellas competencias que les permitan continuar diseñando su formación como respuesta al “futuro desconocido” (Barnett, 2004) que deberán enfrentar.

Las decisiones sobre el perfil también deberían tomar en consideración del alumnado

Δ INSTRUMENTOS

“Tenemos aquí alumnos que no destacan en esos aspectos competenciales, pero que son brillantes y no podemos decir por eso que no sean buenos alumnos, tienen otras capacidades y no se puede tener un solo modelo” PDHU23- En (55)

“Hemos perdido las otras líneas que complementan al mundo profesional, para no dejar de lado a los alumnos que no respondan también al modelo competencial. Ya ellos se buscarán su camino.” PDHU23- En (56)

Ⓜ “*Un aspecto destacable es la dimensión y alcance del modelo de competencias y la valoración del estilo de competencias propuesto. Parecería que el énfasis está puesto solo en que los perfiles encajen con las demandas del mercado sin posibilitar, por ejemplo, perfiles académicos, altruistas...”*

Ⓜ “*Si el perfil de alumno no responde al perfil planteado de las competencias para la profesión, puede ser también que se haya planteado un perfil demasiado focalizador de determinados aspectos profesionales y no un perfil de la profesión, es decir egresará un profesional con determinado perfil laboral que no es lo mismo que un profesional con un perfil determinado. Esto conlleva a repensar el diseño de las competencias y su selección en el perfil de la titulación. Si está demasiado encaminado a responder a determinado “mercado laboral” seguramente será excluyente, y su consecuencia inmediata será el desaprovechamiento del potencial de todo un grupo de alumnos. Por lo cual sería interesante plantear que se diseñe claramente un perfil de la profesión con ámbitos de incumbencias claros, cuidando de no caer en un perfil profesional para un determinado mercado. Aquí me parece que se puede jugar con las palabras: perfil profesional y perfil de la profesión. Entendiendo que el ámbito universitario formará en el perfil de la profesión y la formación continua definirá su perfil profesional”*

d. El proceso de enseñanza-aprendizaje

“lo más difícil es comprender cómo transmitirle al estudiante la importancia del aprendizaje basado en competencias. PLCT71-En (6)

Esta expresión, proveniente de una profesora, resume el desafío que asume la formación por competencias en el ámbito pedagógico-didáctico. El cambio de paradigma es extensivo a las percepciones de la comunidad a la que se aplica, y

en este caso a los participantes del binomio enseñanza-aprendizaje. En este sentido, es posible establecer algunas posibilidades y dificultades percibidas.

POSIBILIDADES

Centralidad del educando y sus aprendizajes

Quiero decir que están planteando una cosa que en educación formal de otros niveles educativos es una cuestión que pedagógicamente ya estaba presente, que es poner al educando en el centro de la tarea educativa, como gestor de sus propios procesos de aprendizaje, eso es una cuestión que hace mucho tiempo que se estaba asumiendo como planteamiento pedagógico” PLHU52- En (44)

“Otra cosa son las dificultades que también institucionalmente se plantean, eso también porque la organización escolar tampoco estaba pensada para dar cumplimiento a ese principio. Y en la universidad aún menos” PLHU52- En (45)

Las competencias favorecen la integración del saber con el saber hacer en los aprendizajes

“Justamente porque para poder aplicar bien, se necesita un tipo de conocimientos que a menudo son académicos, son teóricos. Y eso también es una competencia PLHU52- En (21)

El empleo de metodologías activas favorece el aprendizaje de destrezas, la independencia en el estudio y estrategias que favorecen el aprendizaje permanente.

△ INFORMANTES

ABP como método para desarrollar competencias transversales

“Es un buen método para desarrollar competencias transversales y en los exámenes realizados hasta ahora no hemos visto que haya empeorado la adquisición de las competencias específicas, es decir el conocimiento puro y duro, no ha supuesto el empeoramiento, al contrario en algunas asignaturas ha supuesto una mejoría sustancial y en otras ha quedado más o menos igual...” CLCT7-En (25)

“Nosotros desde el principio tenemos un aprendizaje claramente activo, dirigido al estudiante, donde el estudiante es el máximo protagonista, y nosotros tenemos desde el principio metodologías docentes lo más activas posibles.” CLCT8-En (2)

“Creemos que a largo plazo no serán mejores ni peores en conocimientos tradicionales, pero serán mejores en competencias y destrezas.” CLCT7-En (27)

Favorece la toma de conciencia en el estudiante de los procesos de aprendizaje.

“Es importante que esta toma de conciencia de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje de competencias, que no lo hagan sólo con los contenidos y los procedimientos esto ya lo hacían, sino con todas estas competencias mucho más actitudinales, más instrumentales...” CDHU2-En (57)

No supone reducción de contenidos, aunque sí una selección estratégica

Ⓜ En una primera aproximación la percepción del los profesores es que la formación por competencias supone una visión más superficial de los contenidos, en algunos casos dan por supuesto la proporción inversa entre competencias y contenidos, es decir, a mayor desarrollo de competencias, menor adquisición de contenidos. Se reducen por enfatizar las estrategias y por disminuir la presencialidad, por lo que se está identificando clases magistrales con contenidos, y no se reconoce de la misma manera el trabajo de los contenidos a través de otras estrategias.

DIFICULTADES

Resistencia en los estudiantes a aceptar el cambio de modelo por el esfuerzo personal y cognitivo que conlleva.

△ INFORMANTES

“se les pide un nivel de asunción de sus responsabilidades hacia su aprendizaje que un sector sustancial de estudiantes son reticentes a aceptar.” CLCT8-En (13)

“Es decir, hasta ahora la enseñanza que han recibido es un profesor que explica lo que hay que aprender, dónde hay que aprender y da las preguntas y las respuestas a las cosas.” CLCT8-En (14)

“Posiblemente ahora tenemos más reticencias por parte de los alumnos que por parte de los profesores porque también esto es una revolución para los estudiantes que están acostumbrados a un aprendizaje más pasivo y posiblemente, con menor esfuerzo personal” CLCT7-En (25)

“Con este modelo, y todo, como ya he dicho que es parcial, los estudiantes han de buscar las preguntas y han de buscar las respuestas y han de saber dónde buscarlas sin que nadie les indique previamente. Esto genera que en algunos estudiantes haya mayor resistencia a aceptar un modelo con estas características porque requiere hacer un esfuerzo cognitivo notablemente superior al que están acostumbrados.” CLCT8-En (15)

La focalización en los aprendizajes y en el aprendiz ha supuesto para algunos profesores una “secundarización” de la universidad.

“...paradigma en el que toda la docencia universitaria se ha de supeditar al propio proceso de aprendizaje del estudiante... muchos profesores universitarios vean en eso una secundarización de la universidad” PLHU52-En (47)

Impresión de una disminución en la profundización de los contenidos que sólo será posible comprobar a largo plazo.

“la crítica que yo le pondría es que se hace mucho menos hincapié en la profundización de los contenidos” PLCT71-En (32)

“Quizás este sistema en un primer momento haga que los profesionales sean más capaces de aprender solos pero en un primer momento van a tener menos conocimientos.” PLCT71-En (31)

Riesgo de que los perfiles sean planteados en función de contenidos “inamovibles”.

“Tenemos que hablar de competencias pero los contenidos no se tocan, porque son los mismos, es como empezar la casa por el tejado.” PLHU51-En (44)

“Y lo que no sé es que si las competencias que nosotros establecemos en el perfil profesional exigen los contenidos de determinadas asignaturas que son inamovibles. Entonces es un defecto de procedimiento que para mí es importante.” PLHU51-En (45)

“paradoja del contenido inamovible” PLHU51-En (46)

¿Cosmética metodológica o “cambio radical”⁹?

Las metodologías promovidas por el cambio enfatizan los aprendizajes, por lo que se vuelven “más atractivas”, muchas veces son vistas como parte de una “moda” y se experimenta innovando “con cierta apariencia cosmética”, aunque no se sepa bien en qué consiste la estrategia. Estas expresiones que parecen hilvanadas en la pasarela de la formación por competencias, encierran una crítica y una advertencia interesantes.

Δ INFORMANTES

“como todo, no se debe hacer un dogma de las competencias” PLHU52- En (19)

“como dicen algunos con cierta apariencia cosmética y hay que hacer el portafolio o la carpeta y... qué contenidos tiene la carpeta... y yo qué sé... voy poniendo contenidos... son modas... y el cambio por el cambio a mi tampoco me convence...” PLHU51-En (69)

“al final, somos más atractivos como profesionales, pero lo estudiantes probablemente sepan un poco menos. Que eso sea relevante o no, habrá que verlo en el futuro” PLCT71-En (33) *En este caso habría que ver si la formación por competencias supone necesariamente hacer más liviano el contenido y la exigencia, cosa que acá se estaría dando por supuesto*

“ante esta indefinición de cuáles son los criterios con los que se va a evaluar la prueba piloto, yo preferí esperar, ser prudente y, como te había dicho antes, antes de lanzar a los profesores a la piscina en un cúmulo de...metodologías docentes nuevas, siguiendo un poco la moda, sin haber reflexionado previamente y sin saber exactamente cómo se te iba a evaluar al cabo de tres años... entonces, antes de hacer eso, decidimos que lo mejor era esperar hasta que se aclarase un poco por dónde iría todo el tema de la evaluación y de la acreditación.” CDCT3-En (20)

⁹ Este juego de palabras pretende representar si en definitiva las metodologías para una formación por competencias asumen un aspecto de apariencia, cosmético (empleando una expresión de uno de los entrevistados) o es de fondo y por eso la alusión al globalizado formato del programa “Cambio radical” que consiste en la aplicación de soluciones fundamentalmente quirúrgicas para arreglar la estética de sus participantes.

Primero, es curioso observar que las expresiones que aparecen bajo esta categoría se encuentren relacionadas con la *estética*. La expresión “estética” proviene del griego “αισθητική” y significa belleza, armonía, perfección. Para los griegos la belleza es, perfección, equilibrio. En este sentido nos remite a la palabra “cosmética” que también aparece entre los argumentos de los entrevistados. El “cosmos”, del griego “κόσμος”, también significa orden y perfección, en consecuencia belleza. El sentido con que esta expresión es utilizada por los informantes no hace referencia al sentido griego fundamental, sino a una segunda significación, moderna. Ya no es belleza fundamental, sino apariencia de belleza, maquillaje. Las innovaciones no tienen carácter fundamental, de alcanzar las raíces, sino más bien superficial, temporal.

En segundo término, la crítica a la que remiten es que debe recordarse que las metodologías son un medio, no un fin en sí mismas, por lo que no deben ser convertidas en una “moda” como suele ocurrir en educación. Finalmente, la advertencia apela a que las innovaciones no tengan un carácter “cosmético”. Por eso hay una conciencia realista que advierte “como todo, no se debe hacer un dogma de las competencias”.

e. Competencias y cambio curricular

La centralidad de los procesos de aprendizaje y el cambio metodológico conllevan a un rediseño curricular, la preocupación y los espacios de indefinición quedan determinados por el tipo de competencias, la forma en que se deberían trabajar y la calidad y profundidad de los aprendizajes trabajados.

Δ INFORMANTES

Alcance del trabajo con las competencias:

“Se ha trabajado el tema de las competencias transversales pero aún no ha tenido una implementación real.” PDHU22-En (2)

“El concepto de competencias transversales, algunas ya las teníamos en cuenta, otras nos han resultado muy novedosas” PDHU22-En (14)

“Una de las dudas ha sido hasta qué punto estas competencias transversales las tiene que tratar de desarrollar el profesor en una asignatura aislada o bien tiene que ser un pacto que requiera la participación de distintas asignaturas y entre las mismas que se repartan las distintas competencias.” PDHU22 -En (13)

“Hacerlo en una forma encadenada, esto cuesta implementarlo no se puede improvisar. En mi asignatura aún no lo hemos implementado, es el caso de otros” PDHU22-En (3)

Alcance y profundidad de los aprendizajes:

“Si un alumno está muy motivado por la asignatura tal vez sí le brindemos las herramientas para que pueda explorar de manera propia pero si no lo está tal vez, se quede en la superficie y alcance a pasar y tal vez eso sea menos de lo que era antes.” PLCT71-En (29)

“Aprobar ahora quizás es más fácil que con el aprendizaje tradicional, pero a largo plazo, (...) a lo mejor, en el futuro siendo profesionales tendrán más herramientas en lo que a ellos les interese.” PLCT71-En (30)

“yo me he dado cuenta de que todo el énfasis se ha puesto en las competencias y las habilidades quedan como un trasfondo y en principio el conocimiento se supone.” PDHU21-En (17)

Si el currículo es el camino para el desarrollo de las competencias, entonces significa una mayor articulación entre teoría y práctica, integración de saberes, desarrollo de nuevas formas de trabajo que respondan a las necesidades de transversalidad y a la compleja realidad que representa:

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

“un deseo es que esa transversalidad sea una alternativa a evitar compartimentar tanto las asignaturas, que uno pierda la conexión entre una y otra, la vida no es anatomía o fisiología... la fisiología no es sin la anatomía y la anatomía sirve para la fisiología, por lo tanto separarlas es absurdo” CLCT7-En (38)

“Los prácticum sí que pueden emitir juicios de valor sobre aspectos, es un complemento idóneo, pero hay que ver cómo se organiza.” PDHU21-En (35)

@ Un factor interesante que apareció en varias entrevistas es que si sus profesores están vinculados directamente al mundo laboral (por ejemplo ingenieros, biólogos, químicos) la integración de los saberes se da de un modo más natural, práctico.

“Los profesores provienen del mundo de la empresa y esto repercute en mayor actualización de los contenidos y vinculación con el mundo laboral.” PLCT72-En (15)

f. Evaluación de las competencias

El ámbito de la evaluación es, quizás, el que más demuestra la complejidad de la problemática, sus debilidades y sus desafíos. En principio, reaparece el problema del modelo:

Δ INSTRUMENTOS

“si no tienes claro cuál es el modelo de competencias, difícilmente vas a tener claro con qué modelo evaluativo” van a ser captados los saberes” PLHU51-En (29)

@La carencia del modelo de competencias dificulta el seguimiento y la evaluación. Falta de maduración con énfasis en la gestión y el cumplimiento. Falta de formación del profesorado implicado

A partir de aquí surgen dos interrogantes que son clave: ¿Cómo compaginar evaluación de aprendizajes con certificación de competencias? Y ¿de qué modo se pueden evaluar las competencias con la cantidad de alumnos existente por curso?

Para la primera pregunta no hay respuestas definitivas, lo que se sabe es que si hay distintos tipos de saberes, serán necesarios distintos tipos de evidencias, que para estas evidencias hay distintos instrumentos y que el peso de esos instrumentos debe variar de acuerdo a los objetivos que se hayan establecido.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

® *La evaluación de la formación por competencias debería suponer instrumentos con continuidad para lograr evidencias necesarias.*

¿Es posible conjugar la evaluación compartimentada de las asignaturas con los criterios globales que parece exigir la formación por competencias? Los profesores no tienen referentes para este aspecto del modelo

“si hemos dicho distintos tipos de saberes, tendremos distintos tipos de evidencias.” PLHU51-En (77)

“Sabemos que para cada tipo de evidencia hay unos instrumentos mejores que otros. Ese es el problema de saber combinarlos” PLHU51-En (79)

“El interrogante que queda es evaluar si los objetivos son los adecuados, habrá que ver a posteriori si buscan las competencias.” CDHU1-En (38)

Esto nos remite a otro aspecto interesante: los escenarios de evaluación. No siempre es posible anticiparlos o proveerlos completamente en el ámbito universitario. Las condiciones de realización son muy difíciles de anticipar.

“es muy difícil evaluar unas competencias de tipo profesionalizador antes de que los contextos en los cuales se ejerce la profesión puedan estar presentes en los escenarios de evaluación.” **PLHU52- En (72)**

“nosotros no tenemos escenarios de evaluación dentro de la universidad. Hay unas prácticas, tenemos simulaciones, trabajos de inferencias, estudios de casos... etc. que creemos, eso puede ser intuible, que pueda ser transferible a una situación profesional, pero no son situaciones profesionales reales, por lo cual la evaluación siempre será imperfecta, siempre será aproximativa de estas competencias” PLHU52- En (73)

No obstante, parecería ser que es el prácticum el ámbito por excelencia para evaluar las competencias pero surge la necesidad de redefinir los modelos que se están implementando.

“Para mi las competencias sólo tienen sentido en el prácticum y el prácticum no sé si está aquí...y el mejor prácticum para mi es el del último o los últimos años, donde tiene que haber ya como un espacio y un tiempo para la iniciación profesional, donde se activan las competencias en la acción. Pero eso es un defecto del propio modelo interno” PLHU51-En (10)

En esta línea dos de las titulaciones estudiadas presentan una propuesta bimodal, de pasantías en los lugares de trabajo en su último año.

Paralelamente al cambio que supone para la evaluación, también, el modelo de competencias, aún existen evidencias de que el paradigma memorístico resiste al paso de cualquier reforma o innovación. Los siguientes textos dan cuenta de esta coexistencia. Es necesario aclarar que el profesor que aporta las dos primeras referencias pertenece al profesorado joven, lo cual resulta contradictorio con lo señalado inicialmente como factor facilitador del cambio:

“Este año introduciré una pregunta de ensayo, de relación, sé que fracasarán, pero los entrenaré antes...” PDHU11-En [29]

“Problemas de las preguntas de relacionar es cómo las evalúas, porque si utiliza bien el razonamiento puede estar bien pero no llegar a resolver el problema, aportar algo. Va a ser complicado enseñar a poner los mecanismos para relacionar conceptos.” PDHU11-En [30]

“Las dificultades pasan por el cambio de mentalidades, porque el profesorado y los alumnos están con las clases magistrales, la memorización...” PDHU21-En (25)

La realidad, por otra parte, llama a la reflexión sobre la viabilidad de la evaluación y su seguimiento:

Δ INFORMANTES

Estas son sólo un extracto de las referencias que aluden a esta limitación:

“tenemos unas clases de más de 100 personas y por lo tanto analizar hasta qué punto se han logrado las competencias en 100 estudiantes es muy difícil PLHU52- En (16)

“es difícil en 100 personas ver cómo exactamente está cada uno en cada momento del proceso.” PLHU52- En (76)

“hay 60 alumnos y no se puede implementar debates, por ejemplo.” PDHU21- En (23)

“Otro problema es controlar que lleven leídos los documentos, es imposible con ese nº de alumnos. Toda la enseñanza interactiva gusta, pero el nº es un impedimento para acompañar el proceso de forma personalizada.” PDHU21- En (24)

“Hay límite de horas, de alumnos por clase...” PDHU21-En (26)

g. Singularidad, diversidad y certificación... ¿compatibles?

La reflexión sobre el modo en que la evaluación de la formación por competencias contempla la diversidad del alumnado no es espontánea, en ocasiones causa sorpresas:

Δ INSTRUMENTOS

“Yo creo que no lo contemplo de ninguna manera, me gusta que hagas la pregunta, porque por ejemplo el alumno más tímido queda en desventaja frente a otro más capaz...la verdad que no sé cómo se contemplaría...” PDHU23- En (36)

Ⓜ *La evaluación de las competencias debería plantearse el problema de la diversidad porque en definitiva la universidad está formando, educando en una profesión y aún le cabe la dimensión de formadora integral. Ya el mercado laboral se encargará de realizar las distinciones, aún cuando reconocer la diversidad no supone equiparar a todos haciendo que las normas o parámetros de evaluación se adapten a toda la amplitud del alumnado. Equidad no es lo mismo que igualdad? Es decir, a todos les corresponde ser evaluados, con los instrumentos que sean de acuerdo a unas normas preestablecidas, pero la valoración que se obtenga plantea un problema ético, que es necesario revisar y considerar profundamente.*

Eso es lo que me inquieta conceptualmente a mi, porque el primer ataque frente al concepto de competencias es que responde a un mercado, pero ¿ la universidad puede hacer una síntesis propia, que sin dejar de lado la realidad laboral, lo haga desde un plus, desde la identidad de la universidad....?

Las respuestas encontradas aún son teóricas, no ha llegado a formularse el planteo desde la reflexión sobre la práctica, las referencias siguientes pertenecen a un mismo profesor y se puede observar cómo se va elaborando la respuesta:

“contempla la diversidad porque la evaluación definitiva es una cuestión individual, y si evalúas individual surgen las diferencias individuales” PLHU52- En (81)

“la evaluación si es formativa tiene que reorientar el proceso que viene después, si evidentemente detecta unos elementos diferenciales, el proceso orientador debe diferenciar también a los alumnos, lo cual obligará que el proceso no sea uniforme” **PLHU52- En (83)**

“obligará a que el nivel de adquisición de la competencia ni sea para todos igual, ni de la misma manera, ni en el mismo tiempo, ni intensidad... eso hará que también plantees de manera flexible la competencia a lograr.” **PLHU52- En (84)**

“esta es la filosofía: si el estudiante es el gestor de su propio aprendizaje, finalmente se ha de poner al servicio de eso, se ve que no hay dos estudiantes iguales en la gestión de su tiempo ni de sus capacidades, por tanto la metodología ECTS debe estar adaptada a los aprendizajes y a las diferencias individuales y por tanto la evaluación tampoco debe ser igual, ni al mismo ritmo ni en el mismo momento” **PLHU52- En (86)**

Si el foco es el “estudiante como gestor de su propio aprendizaje” ¿De qué modo el estudiante-persona-sujeto es visto en su dimensión individual y en la apropiación personal que hace de los aprendizajes y sus logros, si su actuación siempre debe validarse mediante estándares?

“los instrumentos de evaluación han de contemplar la variedad que tienes en el aula y la evaluación no es nada más que para hacer un diagnóstico final” **PLHU52- En (82)**

“Una competencia no habría de ser solamente formulada unívocamente, habría de tener un nivel de graduación, un arco, habría que marcar, eso sí, cuál es el nivel mínimo para dar una titulación determinada, eso no deja de ser un juicio de valor, una normativa que es en definitiva, convencional, algunos que lo deciden.” **PLHU52- En (88)**

“tampoco la universidad puede fijar las competencias finalistas de una manera unívoca, otra cosa es que quiera garantizar unos logros mínimos que pueda decir que esta persona está capacitada para ejercer esta profesión de manera responsable.” **PLHU52- En (90)**

La formación por competencias responde a un paradigma propio del cual ha nacido y es heredera incuestionable, entonces su paso por la universidad podría revestirla de una visión nueva o al menos de unos fundamentos propios. *“Cualitativamente deberá haber también una reconceptualización de las competencias”* comenta el mismo profesor.

Δ INSTRUMENTOS

® *Se nota que este profesor tiene recursos teóricos para poder llegar a estas reflexiones, no todos se han dado cuenta de esta dimensión.*

“cualitativamente deberá haber también una reconceptualización de las competencias” **PLHU52- En (87)**

Esta inquietud ha llevado a plantear la necesidad de ir al corazón del concepto, todo el Capítulo 1 responde a esta cuestión. En consecuencia, la competencia, a su paso por la formación universitaria no puede quedarse en un planteo funcionalista, debe asumir otra naturaleza si pretende ir más allá de un entrenamiento de habilidades.

El desafío podrá estar en encontrar el modo en que esa individualidad quede contemplada sin perder el espíritu de reconocimiento y acreditación propio de las competencias.

“Esta es la filosofía: si el estudiante es el gestor de su propio aprendizaje, finalmente se ha de poner al servicio de eso, se ve que no hay dos estudiantes iguales en la gestión de su tiempo ni de sus capacidades, por tanto la metodología ECTS debe estar adaptada a los aprendizajes y a las diferencias individuales y por tanto la evaluación tampoco debe ser igual, ni al mismo ritmo ni en el mismo momento” PLHU52- En (86)

“Una competencia no habría de ser solamente formulada unívocamente, habría de tener un nivel de graduación, un arco, habría que marcar, eso sí, cuál es el nivel mínimo para dar una titulación determinada, eso no deja de ser una juicio de valor, una normativa que es en definitiva, convencional, algunos que lo deciden.” PLHU52- En (88)

Este salto no deberá ser sólo para responder a los objetivos del Proceso de Bolonia, tendrá que ser un salto cualitativo, un logro conceptual de un paradigma emergente para el ámbito universitario. El “truco” sostiene Carson (2004) en un documento de la OCDE, será crear instrumentos que puedan revelar tales competencias sin hacer de ellas algo concreto, algo semejante a lo que plantea el profesor a continuación:

“obligará a que el nivel de adquisición de la competencia ni sea para todos igual, ni de la misma manera, ni en el mismo tiempo, ni intensidad... eso hará que también plantees de manera flexible la competencia a lograr.” **PLHU52-En (84)**

“Que no sea una competencia que todos la dominen de la misma manera, por tanto si, ayudará mucho más si se hace bien y estuvieran dadas las condiciones para ponerse un poco en función del proceso de aprendizaje de cada estudiante” PLHU52- En (85)

Finalmente, las decisiones sobre evaluación siempre conllevan una dimensión ética, comprometida en un juicio de valor, que enfrenta el desafío de su “reconceptualización cualitativa” construida sobre la base de la *centralidad del estudiante y su capacidad de alcanzar las competencias de modo singular*.

△ INSTRUMENTOS

“Una evaluación no es infalible, siempre conlleva un juicio de valor, lo cual no es una cosa nueva. Pero tampoco hay dos profesionales que ejerzan una competencia de la misma manera” PLHU52- En (89)

“(instrumentos variados combinados con) algún proceso de triangulación” PLHU52- En (77)

@ Necesidad de una reconceptualización cualitativa que suponga representar la centralidad del estudiante y su capacidad de alcanzar las competencias de modo singular. El mínimo (convencionalmente formulado) garantizaría logro de la competencia. Serían competencias esperables? No finalistas ni unívocas, si garante de mínimos.

7.3.6. Los ámbitos de incertidumbre y miedo

La categoría “ámbitos de incertidumbre y miedo” surge a raíz de la frecuencia con la que aparecían estos conceptos o sus sinónimos en los discursos. Las subcategorías determinan cuatro esferas de referencia:

- Dimensión teleológica: sentido y finalidad del cambio;
- Estructuras e infraestructuras que se ven afectadas;
- Cambios conceptuales que se dan en tres niveles: el propio modelo de formación por competencias, las políticas educativas y la formación del profesorado;
- Ética

Cuando se habla de cambio como consecuencia de las acciones implementadas, aparecen una serie de expresiones que tienen que ver con el sentido y la finalidad del cambio, es decir la dimensión teleológica. Por ejemplo, expresiones ligadas al “agua, mar, piscina”, en tanto ámbitos inestables, reflejan el sentimiento de responsabilidad asumida por los equipos de coordinación de llevar a buen término las iniciativas. También las expresiones reflejan la incertidumbre con respecto a la significación y el alcance práctico de “lo europeo”.

Δ INFORMANTES - Δ INSTRUMENTOS

® *“Se supone que el ámbito directivo lidera el proceso de cambio, pero es la triangulación con los profesores lo que marca la realidad de esas concreciones, y que en este mar de incertidumbre lo que me interesa reflexionar es qué es lo que puede permanecer...”*

Unas notas tomadas en paralelo a la entrevista con un profesor rescatan:

“Mar de incertidumbre”, “ámbito inestable”, “sálvese el que pueda”... hay voces”... “no se sabe cómo cambiará”...esto parece el Titánic...”

Inferencias sobre un coordinador: ® “1º intención: definir una visión global: Metáfora y significación (del agua...) “lanzarnos a la piscina de la innovación”, “embarcar... en experiencias exóticas”

Las expresiones del coordinador son:

“Lo que yo no quería hacer era “lanzarnos” de forma alegre a la piscina de la innovación metodológica y uso de material multimedia e intranet docente” CDCT3-En (13)

“no quería embarcarse a todos los profesores de la titulación en experiencias exóticas docentes sin tener claro cuál era la visión global de lo que queríamos hacer” CDCT3-En (14)

Mientras que algunos de los comentarios del profesor son:

“Por un lado hay voces que te empujan hacia el cambio y por el otro a la prudencia porque hay un coste laboral y personal muy grande y que tendrán una vida muy efímera.” PDHU22-En (12)

“Hay una cierta sensación de que se está aplicando como cada uno puede, que se salve como puede...” PDHU22-En (34)

“Ahora se está viendo que se ha hecho mucho esfuerzo en armonizar bastantes cosas. (...) pero se está haciendo más en el terreno más fácil que

es en contenido, en estructura, pero los cambio sustanciales que hay detrás de todo esto yo no sé si somos concientes.” PLHU51-En (24)

“Yo creo que se duda en cómo va a acabar esto... creo que toda la UE empieza a no verlo claro... son muchos usos y culturas de niveles diferentes en Europa y claro, pasar de una cosa a otra, muy general” PDHU21-En (38)

“las dudas que tenemos es ver en qué consiste este cambio hacia estudios europeos y las competencias transversales” PDHU22-En 4)

Otros ámbitos de incertidumbre que ya se adelantaron corresponden a la titulación, al reconocimiento del trabajo docente, a la dimensión temporal tanto en relación con la demanda de tiempo de trabajo del profesorado como a la necesidad de una nueva diagramación del tiempo del estudiante. Estos aspectos quedan integrados dentro de la dimensión estructural e infraestructural.

△ INFORMANTES

“Y más bien hay un miedo real de si esto va a suponer más horas de trabajo en la casa sin que haya paralelamente reducción de horas presencial.” PDHU22-En (42)

“Aumentan las horas de dedicación (trabajo autónomo, biblioteca, etc.) y no disminuyen las horas de trabajo presencial.” PDHU22-En (43)

“El calendario, el nº alumnos, los recursos, ¿cómo se puede trabajar sin recursos? ¿Cómo se les pide que participen en el foro, en un resumen en línea... etc.?” PDHU23- En (6)

“Los horarios, también son incongruentes con lo que pretendemos hacer, queremos que los alumnos se encuentren, trabajen en grupo...asistan a biblioteca... si el horario fuera más amplio quizás también tendríamos mejores resultados.” PDHU23- En (8) Horarios: dificultan el trabajo en grupo al no proponer amplitud. Por otro lado si trabajan no es posible combinarlo

“El tamaño de aulas sigue siendo el mismo, la disponibilidad de espacios y de mobiliario siguen siendo las mismas. No ha habido el cambio correspondiente a nivel institucional para asumir el cambio de la formación basada en competencias” PLHU51-En (38)

En la esfera conceptual pueden identificarse tres dimensiones:

- Incertidumbre del propio modelo de formación por competencias porque hay falta de esclarecimiento conceptual (filosófico-pedagógico y didáctico) del modelo mismo. Esto ocasiona que no se sepa qué es formar por competencias, que se originen discusiones sin fundamentos claros, carencia de fundamentos sólidos del propio modelo, visiones distorsionadas del modelo.

△ INFORMANTES

“Pues no está claro y esto supone un cambio que los profesores no tenemos referencias.” PDHU22-En (5)

“...tienes una presión: hay que cambiar pero no sabes cómo, éste es un poco el problema.” PDHU22-En (38)

“... y saldrá el discurso que el nuevo modelo lo que hace es bajar el nivel de los estudiantes, que las competencias no son claras ni mejores de lo que hacen ahora, de que el estudiante no lo tiene claro, se desorienta y no sabe a donde va porque no hay una enseñanza sistemática.” PLHU52- En (57)

“a mi me preocupa es que los que somos defensores del planteamiento fundamentado en competencias no tengamos los suficientes argumentos para defenderlas frente a los ataques de los que quieren demostrarnos que estamos otra vez en los años 70 en un conductismo barato... por no saber integrar lo que significa competencias hoy en día como integración de saberes” PLHU51-En (67)

@ Falta de argumentos conceptuales para enfrentar los ataques a quienes acusan al movimiento de las competencias como mero conductismo. No puede superarse la crítica conductista de la competencia. Hay aspectos “tangibles” demostrables, y otros que no y eso es una nueva tarea de investigación.

“Detrás de esa buena voluntad de cambiar cómo enseñamos, no sólo para el mercado, sino para que desarrollen capacidad de análisis, que sean críticos... se cambiará para que se desarrollen en diferentes campos.” PDHU23- En (59)

“Para no caer en la máquina de la escuela de Tonucci” PDHU23- En (60)

- Incertidumbre acerca de las políticas educativas: que no determinan claramente un modelo o las estrategias para definirlo.

Δ INFORMANTES

“Uno de los problemas de esta experimentación es que se ha hecho sobre un terreno que no es suficientemente sólido y que, por tanto, obliga a hacer un paso en la gente que es en el vacío, concretamente hacer una apuesta gratuita y eso, concretamente a la universidad le cuesta.” PLHU52- En (67)

“O sea que habrá todo un mundo de críticas que vendrán ligadas a la obligatoriedad del modelo.” PLHU52- En (58 O sea que el hecho de obligar, desde arriba, tiene ventajas de que hay gente que se engancha, que no se hubiese enganchado si no la obligan, pero también que genera resistencias que no se hubiesen dado si no fuese obligatorio el modelo” PLHU52- En (59)

“el miedo que yo tengo es que también por la falta de formación como profesores que estamos en procesos de cambio, y por la propia dinámica de experimentación y las prisas del DURSI al final todo este proceso de cambio que empezó con tanto voluntarismo y con ciertas ganas, como tampoco hay resultados tan tangibles y el proceso no es fácil pues nos quedemos en la mera gestión administrativa, sin llegar a hacer el cambio de fondo” PLHU51-En (66)

“Cómo aplicas cambios pedagógicos en un ámbito que no es estable.” PDHU22-En (11)

- Incertidumbre de los formadores porque no poseen la formación suficiente para abordar el cambio y en consecuencia se generan distintas actitudes: evasión, reticencias, desorientación, compromiso.

Δ INFORMANTES

“se dan posiciones optimistas, derrotistas, hay jefes de estudio que apoyan esta transformación, otros que no, etc.” PDHU11-En [12]

“Puede haber una simplificación de pensar que es lo de siempre pero nomás es un cambio burocrático que sólo responde a una necesidad del sistema, es cosa que ya pasará y demás.” PLHU52- En (62)

“Cuando no, y eso sería el peor escenario genere en corrientes retroactivas del escenario más clásico, de la cultura del esfuerzo... etc. que eso ya está

pasando en la educación formal y que pase también en la universidad, como un reflejo de volver a lo de siempre” PLHU52- En (66)

“El problema es que hablar del perfil es poner sobre la mesa también nuestras ignorancias, porque hay otro tema de fondo.” PLHU51-En (58)

Finalmente la dimensión ética expresa la preocupación por la coherencia, por hacer realidad un compromiso asumido frente al estudiantado. Esto significaría que el planteo de los nuevos lineamientos europeos, desde las perspectivas recogidas, sería poco realista.

“Los cambios exigen una respuesta ética también, porque el primer año de cambio implica problemas, incertidumbres.” PDHU22-En (10)

“Incluso este nuevo sistema que se ha prometido a la sociedad, a los alumnos de clases modulares de nuevos sistemas, menos clases magistrales... en la práctica se da bastante menos de lo prometido.” CDHU2-En (35)

8. CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. Referentes de validación del estudio

8.1.1. Fiabilidad y validez del estudio cualitativo

El enfoque multimétodo, que caracteriza a la investigación cualitativa da lugar al empleo de diversas técnicas a fin de lograr una “convergencia metodológica”. La búsqueda de coherencia, sistematicidad y rigor metodológico no son rasgos ajenos a la investigación cualitativa, sino más bien, su constante preocupación.

Es por esto que, en palabras de Pérez Serrano (1988) el enfoque cualitativo

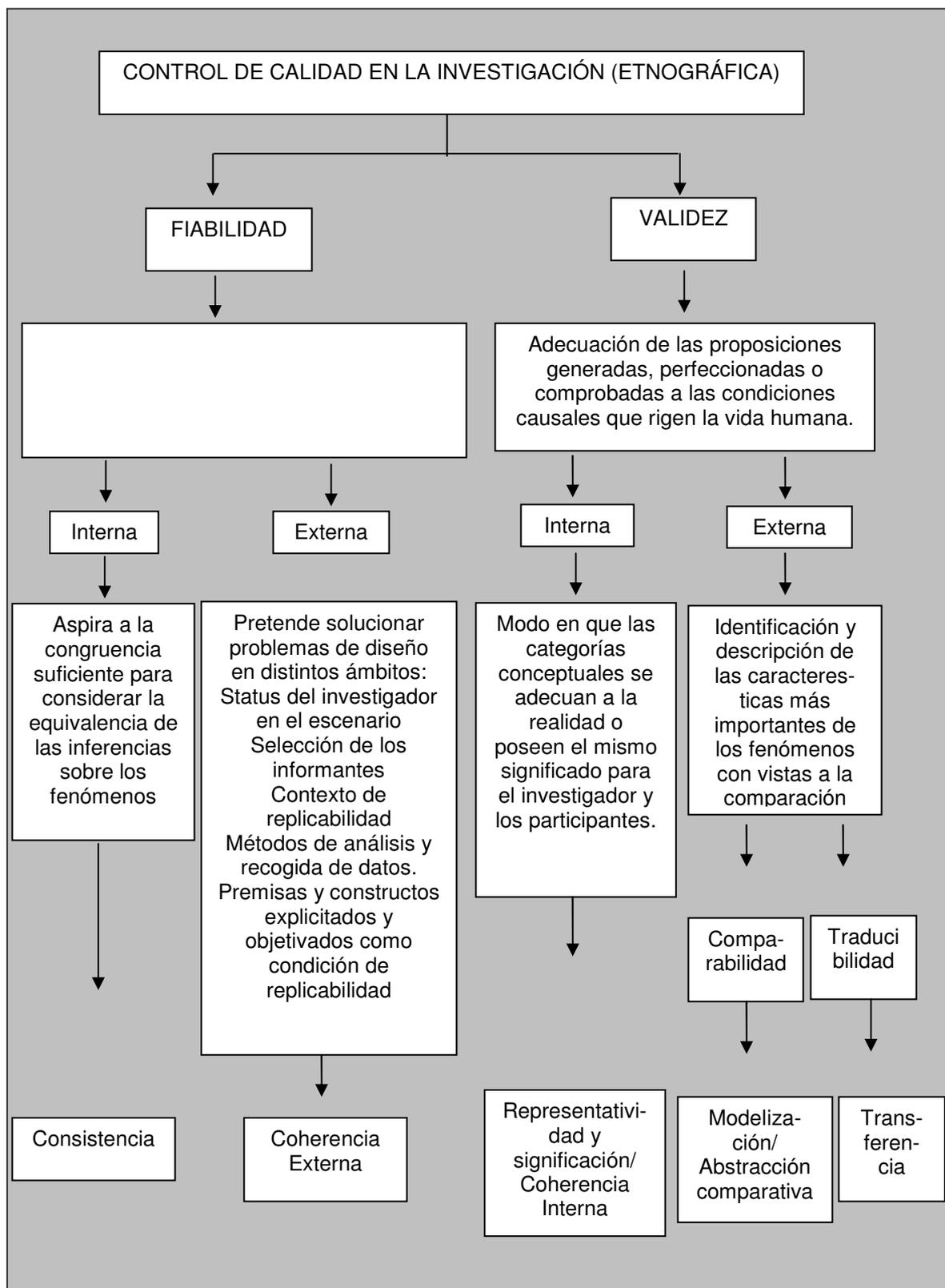
“caracterizado (...) como global, holístico, complejo, cambiante, pero con un diseño flexible y emergente, es decir, no preconcebido, tiene que dar lugar a una investigación creíble y fiable.” (Pérez Serrano, 1998: 77).

Estas características deben acompañar todo el proceso de investigación.

Goetz y LeCompte (1988) postulan la necesidad de un control de calidad del diseño etnográfico, que podemos extender a los diseños fenomenológicos. Haciendo uso de los criterios que han regido hasta ahora la investigación cuantitativa, y reconociendo que las técnicas y el contexto de los estudios experimentales distan bastante de los del campo cualitativo, los autores persiguen el objetivo de trasladar esos criterios de calidad y adaptarlos a la modalidad de investigación que nos ocupa. Establecer criterios de evaluación de la calidad de las investigaciones es mantenerse fiel al espíritu científico, favoreciendo la comparabilidad y la transferencia, en definitiva, facilitando la comunicación y el aprendizaje.

En la Figura 8.1 se presenta una adaptación de la citada propuesta de Goetz y LeCompte (1988) sobre los criterios de fiabilidad y validez de los estudios cualitativos. Perseguir estas dos condiciones aportaría solidez a nuestro estudio ya que estaríamos en situación de garantizar la *replicabilidad* de las conclusiones así como también que éstas representen efectivamente la realidad empírica y que los hallazgos y construcciones midan categorías reales de la experiencia humana.

8.1: Control de Calidad en la Investigación etnográfica. Fuente: Goetz y LeCompte (1988)



Varios autores (LeCompte y Goetz, 1982; Goetz y LeCompte, 1988; Pérez Serrano, 1998) señalan que en los estudios cualitativos es difícil lograr una fiabilidad perfecta debido a la complejidad de los fenómenos estudiados. Esta característica o condición, tiene estrecha relación con la capacidad de replicabilidad de los descubrimientos científicos y “depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales. Éstas son replicables únicamente si los informes de investigación reconstruyen con carácter analítico todos los procedimientos utilizados.” (Pérez Serrano, 1998: 79). Bajo el epígrafe “el problema de Heráclito” Goetz y LeCompte (1988) reseñan esta dificultad de replicar los escenarios naturales no obstante, este problema puede solventarse si queda garantizada la explicitación cuidada y detallada de los constructos y postulados de la investigación.

En esta investigación la explicación de los pasos establecidos en el diseño y desarrollo del estudio ha pretendido reflejar la intencionalidad de que sean lo suficientemente claros para poder replicar no los escenarios, porque es imposible, pero si el análisis del contenido realizado.

Así mismo se tiene conciencia de que los resultados obtenidos no son transferibles ni generalizables o aplicables a otras situaciones o contextos, no obstante queda a criterio de quien investigue el considerar el grado en que los resultados pueden serlo.

8.1.2. Triangulación de la investigación

La preocupación constante que ha guiado este trabajo de campo es haber reunido suficientes evidencias y realizado los procedimientos necesarios a fin de que la validez y la fiabilidad hayan quedado garantizadas. Es por esta razón que se ha recurrido a la triangulación, como una forma de abordar la búsqueda de la calidad y el enriquecimiento de la investigación.

Esta opción supone una selección variada de perspectivas, sujetos, situaciones, procedimientos, etc. a fin de que el fenómeno sea explorado desde sus múltiples facetas. En palabras de Pérez Serrano

“Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo (...) utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.”(Pérez Serrano, 1998: 81)

Y más adelante agrega:

“...los datos cualitativos, por su misma esencia están abocados a problemas de consistencia. Es necesario compensar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica.” (Pérez Serrano, 1998: 81)

La causa más importante que hace necesario recurrir a esta aplicación estriba en que los datos cualitativos no poseen la misma consistencia que los cuantitativos, sino que están unidos necesariamente a la interpretación y a la subjetividad del investigador, en consecuencia la triangulación sería el procedimiento que puede solventar esta debilidad y aspirar a la objetividad del espíritu científico. Que, en definitiva, no es otro que garantizar la transferibilidad y la comunicabilidad de sus resultados. Por eso, en consecuencia

“La triangulación es precisamente un intento de alternar planteamientos distintos para abordar un mismo problema controlando así y elevando el nivel de calidad de sus conclusiones” (Ruiz Olabuénaga, 2003: 176)

Existen diversos tipos de triangulación:

8.2: Tipos de triangulación. Fuente: Pérez Serrano (1998)

TIPOS	CONCEPTUALIZACIÓN
DE TIEMPO	Intenta considerar el factor de cambio y el de proceso mediante la utilización del diseño de cortes a través de secciones y mediante diseños longitudinales para analizar tendencias a lo largo del tiempo.
DE ESPACIOS	Utiliza técnicas similares a través de diferentes culturas
NIVELES COMBINADOS	Combina el nivel individual, el interactivo (grupal) y el nivel de colectividades y organizacional, cultural o social.
TEÓRICA	Se basa en la preferencia de teorías alternativas o competitivas sobre la utilización de un solo punto de vista. Se emplean diferentes perspectivas coincidentes en un mismo objetivo.
DE INVESTIGADOR	Verificación intersubjetiva
METODOLÓGICA	Utiliza el mismo método en diferentes ocasiones o bien diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio. Se realiza dentro de una colección de instrumentos o entre métodos.

A continuación se describen los tipos de triangulación que se han desarrollado y las formas en las que se han implementado.

El estudio se desarrolló siguiendo varias fases interrelacionadas que pretendieron darse en forma de espiral, de modo que la teoría y la reflexión continuas alimentaran el trabajo de campo. Es posible identificar **cuatro grandes momentos** donde se aplicaron los mismos instrumentos simultáneamente en todas las titulaciones estudiadas con la intención de observar su desarrollo y detectar la existencia de algunas tendencias en la evolución de las variables. Este factor pretendió que los cortes realizados no sólo sirvieran para alimentar las variables, sino para verificar que en los mismos momentos, cada uno de los entrevistados aportara el estado de la situación, de sus vivencias y valoraciones, de acuerdo al cargo desempeñado, más que el “grado de desarrollo de la implementación de la titulación”. Y, por otra parte, considerando que la implementación de los Planes Pilotos es una cuestión en constante evolución, el factor tiempo permite, a su vez,

contemplar el curso mismo de esa implementación y la receptividad en sus agentes. Consideramos que de haberse aplicado el conjunto de instrumentos simultáneamente, el corte hubiera sido bastante parcial y representativo de un único momento de implementación.

Gráficamente queda representado en la tabla siguiente:

8.3 : Momentos de la triangulación temporal de la investigación.

Instrumentos	Entrevistas			Recopilación de Docs.		Observación
	Ámbito de Aplic.	Expertos	Coord. Titul.	Prof.	Titul.	
		⊗				
Titulaciones	T1	⊗ •	#	•	#	∇
	T2	⊗ •	#	•	#	∇
	T3	⊗ •	#	•	#	∇
	...	⊗ •	#	•	#	∇

Referencias:

Símb.	Momento	Temporalización
⊗	Momento 1	Enero-Febrero 2005
•	Momento 2	Marzo- Mayo de 2005
#	Momento 3	Septiembre-Noviembre de 2005
∇	A lo largo de todo el proceso	Enero a Junio de 2005

Como se puede apreciar en la esquematización anterior, la aplicación de los distintos instrumentos ha sido simultánea con respecto a los ámbitos de las titulaciones. En cuanto a la observación de las reuniones del equipo docente de la titulación 1 (T1), dado que ha sido la única que ha permitido la presencia de la investigadora como observadora, se ha realizado de modo continuo, según la frecuencia del calendario determinado por los coordinadores, llegando a un total de 4 a lo largo del período de tiempo explicitado.

En lo referente a la **triangulación de espacios** hemos seleccionado las titulaciones siguiendo el criterio de mayor variabilidad que se ha expuesto anteriormente. La diversidad de escenarios, tipo de titulación, grado y orientación, así como también la consulta de expertos, ha perseguido garantizar la mayor amplitud posible en el abanico de respuestas y experiencias. De modo tal que, por ejemplo, en la consulta a expertos se ha realizado con personas de diferentes

ámbitos: formación profesional, académicos y expertos en recursos humanos y dirección de empresas. En lo referente a las titulaciones seleccionadas y, como fruto del aporte de los expertos y la primera entrevista con los coordinadores de las titulaciones, el mapa quedó definido de la siguiente manera:

8.4 :Distribución de las titulaciones según áreas y grados de estudios Fuente: proceso de investigación

ÁREAS DE ESTUDIO GRADO DE ESTUDIO	HUMANÍSTICO-SOCIAL	CIENTÍFICO- TECNOLÓGICA
Licenciatura	2 Titulaciones	2 Titulaciones
Diplomatura	2 Titulaciones	2 Titulaciones

Por motivos que ya se mencionaron en el apartado “Determinación de los casos”, la cantidad de representantes definitivos por cada titulación no quedó distribuida de modo tan uniforme como la selección de las titulaciones. La distribución de los informantes queda representada en la Tabla 8.5:

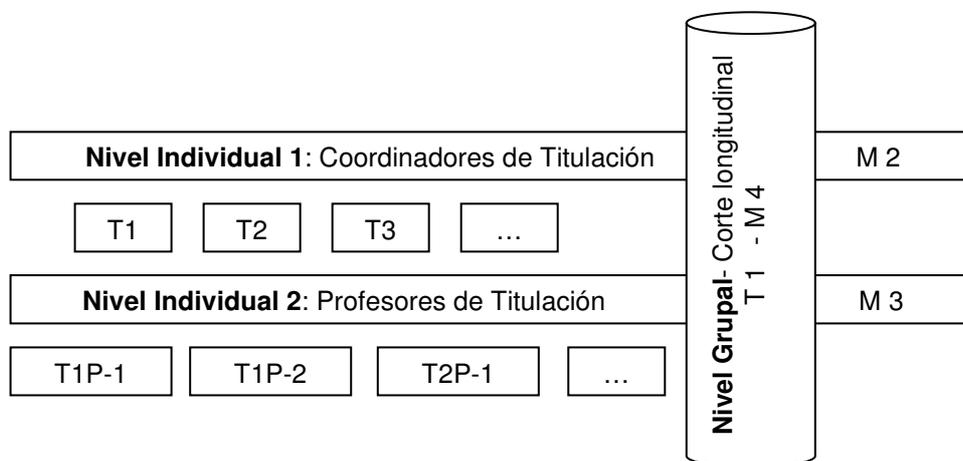
8.5: Distribución de informantes entrevistados por área y grado de estudio.

	ÁREAS DE ESTUDIO GRADO DE ESTUDIO	HUMANÍSTICO- SOCIAL	CIENTÍFICO- TECNOLÓGICA
COORDINADORES DE TITULACIÓN	LICENCIATURA	2	2
	DIPLOMATURA	2	2
PROFESORES	LICENCIATURA	2	2
	DIPLOMATURA	4	--

De esta forma es posible contemplar que el criterio de máxima variación ha pretendido que las titulaciones que integraron la muestra y sus informantes, configuraran con la mayor representatividad posible, los diversos escenarios que podían plantearse.

La **triangulación entre niveles** se ha contemplado a través de la implementación de dos miradas diferentes: una mirada a los sujetos de forma individual, a través de las entrevistas, y otra mirada a la dimensión grupal concretada a través de las observaciones. El hecho de que se pudieran realizar observaciones de las reuniones del equipo docente a lo largo de un curso, ha facilitado contrastar y/o confirmar algunas de las valoraciones percibidas en las entrevistas, sirviendo, en consecuencia, como elemento referencial importante. Creemos que gráficamente podría representarse así:

8.6: Combinación de niveles de triangulación grupal e individual. Fuente: Proceso de investigación



Referencias: [Tx] Titulación X; [Mx] Momento X; [TxP-y] Titulación x Profesor y

La **triangulación de investigadores** se llevó a cabo presentando el informe elaborado con los resultados del análisis del contenido a dos investigadores, para su consideración. Ambos investigadores coincidieron en sugerir una mayor descripción del proceso y una explicación de las categorías con más detalle. En consecuencia, se amplió la descripción inicial y se reelaboró el informe final.

Finalmente la **triangulación metodológica** se concretó aplicando las tres herramientas ya mencionadas: las entrevistas cualitativas, la observación y el análisis de documentos. El objetivo que persiguió la aplicación de estos tres instrumentos fue que al garantizar la diversidad de perspectivas de recolección, se obtenga la mayor cantidad de datos posibles, a la vez que se trabajaba en pro de una mayor objetividad y posibilidad de contraste de la información. Si bien es cierto que las entrevistas fueron la herramienta principal, el resto de los instrumentos colaboró en construir la configuración de la totalidad del objeto de estudio. El

carácter exploratorio que se asumió inicialmente, ha permitido flexibilidad en la reconstrucción de la problemática.

La Tabla 8.7 se presenta la relación de las categorías pensadas inicialmente y la posibilidad de registro que aportaría cada instrumento.

8.7 :Posibilidad de registro de cada instrumento seleccionado. Fuente: Proceso de Investigación

Categoría Inicial.	Subcategorías iniciales	Entrevista	Observación directa	Análisis de documentos
ESTRUCTURAL	Microestructural	(CT)		(DDE)
	Macroestructural	(CT)		(DDE)
ORGANIZATIVO	Toma de decisiones sobre diseño y concreción del plan piloto	(CT)	(RED)	(DDE)
	Modelo/ideal inicial	(CT)		(DDE)
	Procesos llevados a cabo	(CT)	(RED)	(DDE)
	Formación adquirida	(PI)	(RED)	(DDE)
	Formación otorgada	(CT)	(RED)	(DDE)
	Dificultades	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Posibilidades	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Modelo concretado	(CT) (PI)		(DDE)
	Aspectos pendientes	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
CLIMA DE TRABAJO	Forma de trabajo	(CT) (PI)	(RED)	
	Acuerdos entre profesores	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Valoración de la experiencia	(CT) (PI)	(RED)	
	Concepción/paradigma inicial	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Concepción/paradigma de cambio (aspectos)	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Innovaciones	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
PARADIGMA CENTRA-DO EN EL APRENDIZAJE	Rasgos enunciados	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Concreciones	(PI)	(RED)	(DDE)
	Modificaciones concretadas	(PI)	(RED)	(DDE)
	Modificaciones a concretar	(PI)	(RED)	(DDE)
	Innovaciones	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
IMPACTO DEL DISEÑO	Alumnos	(CT) (PI)	(RED)	
	Profesores	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Contenidos	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)
	Procesos	(CT) (PI)	(RED)	(DDE)

Referencias sujeto/objeto de estudio:

Coordinadores de titulación: (CT)

Profesores implicados: (PI)

Reuniones de equipos docentes (RED)

Documentos docentes escritos (trabajos, diseños, programas, propuestas de evaluación,...): (DDE)

8.1.3. Fortalezas y debilidades del diseño del Estudio de Campo

Con respecto a las fortalezas y debilidades detectadas en el diseño del estudio de campo, se puede decir que la intencionalidad exploratoria y el abordaje hermenéutico llevado a cabo, han permitido mayor flexibilidad y posibilidad de adaptación del diseño a las realidades estudiadas.

Por otra parte cabe preguntarse sobre la posibilidad de haber realizado en el mismo diseño la comparación entre las titulaciones, y, si en ese caso los resultados hubieran cambiado y en qué medida. Se cree, sin embargo, que dados los objetivos del trabajo, el interés radica en establecer el estado de la cuestión y sus posibilidades, por lo cual la comparación entre las titulaciones no se considera necesaria.

Con respecto a los instrumentos utilizados, se consideran pertinentes, no obstante, para futuras investigaciones, si se pretende extender el alcance de los resultados, puede ser útil considerar el empleo de instrumentos de corte cuantitativo.

En el apartado “Limitaciones de la Investigación” de las Reflexiones Finales se complementarán las consideraciones presentadas.

8.1.4. Consideraciones deontológicas de la investigación

Dada la complejidad del fenómeno educativo y de que lo constituyen sujetos de educación y de enseñanza, esta investigación ha tenido en cuenta y respetado en todo momento la deontología profesional. Por tanto se explicitan, a continuación, algunas consideraciones y puntos de partida que se han estimado oportunos:

- Se ha informado en todo momento de los objetivos y diseño de la investigación a los participantes, brindándoles información escrita y oral, así como también se ha pedido su consentimiento en cada momento

- La participación de las titulaciones piloto en la investigación no persigue un fin comparativo de su objeto de estudio, sino exploratorio, considerando que es un momento de implementación y construcción.
- La transcripción de la información obtenida en las entrevistas ha sido devuelta a los informantes para su aprobación o rectificación y a partir de allí se ha trabajado.
- Los instrumentos de recogida de datos no han intervenido en el normal desempeño de las actividades previstas en la titulación.
- Aunque posee un carácter abierto, se informó y se solicitó autorización a los coordinadores de la titulación para el uso de la información disponible en la red que pudiera complementar y definir cada caso.
- Los criterios de selección de los profesores para las entrevistas, fueron concertados con los jefes de estudio o coordinadores de la titulación, preservando su derecho a brindar la información que consideren oportuna y pretendiendo no ser invasivos.

III. REFLEXIONES FINALES

9. CONCLUSIONES

“Aprender para un futuro desconocido debe ser entendido tanto en términos de conocimiento como de competencias, pero de las cualidades y disposiciones humanas. El aprendizaje para un futuro desconocido apela, en pocas palabras, al llamado de lo ontológico.”
Barnett, 2004

Esta investigación se propuso explorar las dimensiones de la formación por competencias en el ámbito universitario tanto desde su vertiente teórica como de sus implicancias prácticas derivadas del estudio de campo “La Formación por Competencias en cuatro titulaciones del “Plan Piloto de adaptación de las Universidades Catalanas al Espacio Europeo de Educación Superior”. La intención final ha buscado establecer sus rasgos propios, los factores de éxito y los desafíos a los que se enfrenta, lo que permitirá enriquecer la reflexión pedagógica y didáctica en el contexto de las construcciones emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior.

El **Capítulo 1 “Aproximación al constructo de “Competencias”** ha caracterizado la noción de competencias en tanto constructo, señalándose argumentos que expresan la falta de claridad conceptual. Se han identificado en el concepto de competencias tres características propias: la variabilidad, la contingencia y la historicidad. Estas características trascienden a las diversas interpretaciones y definiciones del término. Por otra parte, las distintas perspectivas de construcción de las competencias señalan su dimensión normativa. Esta dimensión normativa da cuenta de la necesidad de reflexión sobre los fundamentos ontológicos, antropológicos, epistemológicos y éticos, puesto que en definitiva estamos hablando del ser humano y su saber ser, estar y hacer en el mundo. La Figura 1.7 expresa esta síntesis a la vez que se propone como instrumento de reflexión para establecer los fundamentos de las competencias seleccionadas por la titulación y comprender su coherencia.

En el **Capítulo 2 “Consecuencias pedagógico-didácticas de los enfoques sobre la naturaleza de las competencias”** se han presentado distintas concepciones sobre la naturaleza de las competencias y sus consecuencias para la formación. Se afirma que las concepciones han evolucionado con el tiempo hacia construcciones más complejas, que cada una engendra una cosmovisión y acarrea consecuencias para la implementación curricular y la evaluación. Finalmente se establecen algunas consideraciones que pueden servir de referentes para la construcción de un concepto de competencias.

El **Capítulo 3 “Las competencias como objeto de estudio en el ámbito universitario”** ha desarrollado la delimitación del concepto de competencias en relación con el alcance de su formulación, con respecto a términos que se emplean como sinónimos y ha presentado la evolución terminológica en el ámbito académico. Así mismo se ha formulado la caracterización de la universidad como

contexto en el que se efectúa la formación por competencias, definiendo las perspectivas española y catalana de cara a la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, sus demandas y sus retos, especialmente los establecidos por el Comunicado de Londres (2007).

El **Capítulo 4 “Modelos de formación por competencias en el ámbito universitario”** se ha presentado y analizado modelos de formación por competencias concretados en el ámbito de la Educación Superior nacional e internacional correspondientes a la última década. El análisis crítico de sus fundamentos ha destacado sus principales aportaciones y ha señalado aquellos ámbitos de mejora que pueden ser tomados en cuenta para el aprendizaje institucional. A continuación se han definido los rasgos que caracterizan el cambio de paradigma que supone el modelo de competencias, especialmente los relacionados con la formación.

A través de los Capítulos 5, 6, 7, y 8 comprendidos en la segunda parte de este trabajo de investigación se ha presentado, fundamentado y desarrollado el estudio de campo. Este estudio explora la realidad de la formación por competencias en el ámbito catalán, a través de las implementaciones llevadas a cabo por cuatro titulaciones que participan en el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior” promovido por el Departament d'Universitats Recerca i Societat de la Informació (DURSI) y l'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya).

El **Capítulo 5 “Fundamentación del estudio de campo”** ha presentado los fundamentos metodológicos del diseño y el proceso de investigación. El estudio realizado se enmarca en la modalidad cualitativa, toma la forma de un estudio de casos significativos y se asume una perspectiva fenomenológico-hermenéutica. Los instrumentos seleccionados para recoger la información, la entrevista cualitativa, la observación y el análisis de documentos, responden a la perspectiva asumida pues posibilitan a través de su carácter flexible, captar las percepciones de los informantes sobre la formación por competencias.

El **Capítulo 6 “Diseño y desarrollo del Estudio de Campo”** ha desarrollado los fundamentos de las decisiones tomadas en relación con el diseño de la investigación. Ha caracterizado el contexto universitario en el que se llevan a cabo estas implementaciones y en el que se desenvuelve este estudio de campo.

Las titulaciones que han formado parte de este estudio fueron seleccionadas bajo los criterios de variación máxima, dentro de las que se incorporaron a la Primera Edición del “Plan Piloto de las Universidades Catalanas de Adaptación de las titulaciones al EEES” (2004-2005), y tomándose en consideración la opinión de expertos, la diversidad de grados y orientaciones, así como también fundamentos bibliográficos. La estrategia de selección de los informantes fue la de bola de nieve o cascada, donde los coordinadores, como responsables de la titulación

identificaban a profesores que por la diversidad de sus orientaciones metodológicas, ofrecieran una muestra de la diversidad de perspectivas existentes en la titulación. En los Capítulos 6 y 8 se complementa este desarrollo.

El **Capítulo 7 “Interpretación e integración de los resultados”** ha presentado la reconstrucción conceptual de las categorías halladas como fruto de todo el proceso de indagación llevado a cabo en las titulaciones. Estos resultados se expresan acompañados de las unidades de significado que los fundamentan y, de acuerdo a cada aportación, se explicita la triangulación utilizada para inducir los hallazgos.

La necesidad de garantizar la fiabilidad de la investigación queda expresada en el **Capítulo 8 “Carácter científico de la investigación”** que establece los referentes de validación del estudio. En consecuencia, han explicado los procesos llevados a cabo para la recogida, el tratamiento y la gestión de la información así como también la triangulación de instrumentos e informantes. En forma complementaria se expresan las limitaciones del diseño. Finalmente, se enumeran las consideraciones deontológicas asumidas tanto en el tratamiento de los informantes como de la información.

Llegados a este punto corresponde plantear ¿de qué modo ha contribuido esta investigación al esclarecimiento de la realidad de la formación por competencias en la universidad? A través del siguiente apartado de intentará dar respuesta a esta pregunta.

9.1.1. Los hallazgos

Considerando los siguientes objetivos que han guiado esta investigación:

Objetivo general de este trabajo de investigación:

- Conocer las dimensiones e implicancias de la formación por competencias en el ámbito universitario para comprenderla como modelo de formación, reconociendo los factores de éxito y los desafíos a los que se enfrenta.

Objetivo general del estudio de campo:

- Analizar y valorar las dimensiones e implicancias de la formación basada en competencias en titulaciones que participan en el “Pla Pilot de les universitats catalanes d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior”.

Objetivos específicos:

1. Conocer los fundamentos de las “competencias” como constructo.
2. Establecer las concepciones sobre la naturaleza de las competencias y las implicancias de sus formulaciones.
3. Definir las competencias y su formación como objeto de estudio.

4. Analizar y valorar los distintos modelos nacionales e internacionales de formación por competencias que se hallan vigentes.
5. Delimitar qué se entiende por competencias y formación por competencias en el ámbito universitario y cómo se ha concretado este modelo de formación en las universidades catalanas estudiadas.
6. Conocer las fortalezas, dificultades, preocupaciones y posibilidades de la dimensión práctica de este modelo de formación desde la valoración de algunos de sus protagonistas.
7. Valorar los hallazgos de la indagación realizada para caracterizar esta aproximación a la práctica.

Para responder a ellos y presentar sus hallazgos se propone la articulación de la reflexión teórica y práctica a partir de cuatro ejes: la conceptualización de las competencias que responde al primer y al quinto objetivo; las implicaciones pedagógicas de la naturaleza de las competencias, que hace referencia al segundo, las dimensiones y el carácter de la formación por competencias, que reúne al tercero, sexto y séptimo y finalmente las posibilidades y dificultades de este modelo de formación que hace referencia a estos dos últimos.

a. Hallazgos relacionados con la conceptualización de las competencias

El constructo de competencias se caracteriza tradicionalmente por la falta de fundamentación conceptual que dé cuentas de las intenciones, aspiraciones y valores de lo nutren. Esta opacidad conceptual ha ocasionado posicionamientos contrarios a su implementación. En relación con esto aspecto:

- Se han presentado argumentos y posicionamientos teóricos que justifican y avalan la necesidad de un planteo conceptual que clarifique los fundamentos y que, por otro lado, promueva sus posibilidades.
- Se han expuesto las percepciones del profesorado y de los coordinadores de las titulaciones que han participado en este estudio que dan cuenta de:
- La existencia de referencias directas que apelan a la necesidad de un planteo conceptual profundo sobre la base de que su carencia ha favorecido la coexistencia de distintas interpretaciones para un mismo modelo, generando incoherencias y contradicciones a nivel teórico y práctico.
- La falta de clarificación ha ocasionado discusiones, confusión y desgastes innecesarios que afectan el clima y la cultura institucional.
- La pregunta por los fundamentos se ha formulado bajo tres aspectos: la negación o toma de distancia intelectual, el reconocimiento de la necesidad de establecer dialógicamente los fundamentos pero que no se ha llevado a la práctica, y finalmente, el reconocimiento de la necesidad de esclarecer los aspectos operativos, funcionales, es decir, el establecimiento de la “lista de competencias”.
- En cuanto al concepto de competencias en sí mismo, las definiciones son evasivas, generales, incompletas y confusas. En el discurso, se pasa

directamente de la competencia al perfil, sin preguntarse o dar cuenta del salto categorial.

- Las significaciones se definen fundamentalmente en tres ámbitos: como referente de la excelencia “nosotros producimos alumnos X y lo que se quiere es que sea el mejor”; competencia como elemento para integrar el saber y el hacer, la reflexión sobre la práctica, para unir el mundo universitario con el profesional; y en último término en el que a competencia supone una concepción más profunda del aprendizaje que va más allá de los objetivos de la asignatura.

Los diversos argumentos señalados en el Capítulo 1 revelan que el lenguaje de las competencias está caracterizado por su adaptabilidad a distintos contextos. En consecuencia se han identificado tres características propias que definen al concepto de competencias como **variable** (*cambia según los autores, los niveles y destinatarios*), **contingente** (*porque responden a intereses y circunstancias determinadas*) e **histórico** (*queda limitado y ligado a la realidad temporal a la que responde*). Estos rasgos permiten encontrar elementos constantes en medio de la diversidad y asumen una perspectiva constructiva. Es decir, la conceptualización de las competencias no tiene por qué ser formulada unívoca ni universalmente, tampoco tiene por qué tener la exigencia de generalización, lo que sí debe es dar cuenta de sus fundamentos porque en ellos se revela la coherencia de su formulación, de su formación y de sus prácticas evaluativas.

Esta justificación conceptual es necesaria no sólo por la validez per se, sino, como herramienta para el esclarecimiento de las debilidades y fortalezas del concepto de competencias y el modelo que defina la titulación y, según el caso, la complementación con modelos alternativos.

La implementación de esta reflexión dentro del profesorado facilita la toma de conciencia, el reconocimiento y la confrontación con su propia práctica, como pre-requisitos del cambio y la mejora pedagógica (Bennet et al., 1999; Fullan y Hargreaves, 1992, Barrie, 2005). Como consecuencia se propone la explicitación de sus fundamentos ontológicos, antropológicos, epistemológicos y éticos del modelo y el mapa de competencias a construir, a través de un instrumento de reflexión representado en la Figura 1.7.

b. Hallazgos relacionados con las implicaciones pedagógicas de la naturaleza de las competencias

Las aproximaciones presentadas en el Capítulo 2 son una muestra de las distintas formas de concebir los fundamentos de las competencias. Cada una de ellas determina una manera de ver al hombre, a la realidad, al conocimiento y al contexto histórico-socio-cultural. Cada una de ellas engendra un modelo de formación y de evaluación.

Por otra parte hay que considerar que la provisión de modelos es una condición necesaria pero no suficiente para una efectiva formación por competencias. Debe estar acompañada por una planificación de su transferencia, lo que implica estrategias de formación y difusión de la información.

Se presentan a continuación los hallazgos de carácter teórico relacionados con la naturaleza de la competencia:

- Las construcciones conceptuales de las competencias han respondido a la realidad económica y sociocultural reinante. No se puede negar que es un constructo que se ha visto sujeto a las variables históricas, conformando una propia de cada momento.
- Las concepciones de competencias han evolucionado con el tiempo hacia modelos más complejos, que comprenden a la persona, la tarea, el contexto y sus mutuas interacciones, que se ven sujetos a continuas revisiones y críticas.
- Los constructos de competencia que dan como resultado estas visiones, demandan un análisis exigente y complejo para una comprensión y valoración apropiada.
- La formación que supone cada perspectiva reclama requisitos curriculares propios, cada vez más amplios y de complejidad progresiva.
- La evaluación, a su vez, también se torna más compleja, cuanto más holística e integrada es la concepción de competencia, más difícil resulta su evaluación.
- A mayor complejidad del concepto de competencia, se da un aumento de la necesidad de interpretación y juicio profesional en la evaluación, no son suficientes las “listas de tareas” iniciales.
- Los criterios de claridad y objetividad en la relación entre los objetivos de formación y la evaluación de logros dan paso a un aumento de la ambigüedad, no hay un único modo de determinarlos.
- Las concepciones más integrales otorgan un papel destacado a la dimensión individual de la persona y plantean la cuestión de que es posible ser competente de distintas maneras.
- La perspectiva holística, reúne e integra las vías precedentes, es decir, el modo que tiene la persona de percibir su rol profesional, su capacidad para asumir su rol y el conocimiento de base con el cual esa identidad profesional y la actuación se entremezclan. La evaluación de estos logros no es simple y es difícil de acceder directamente.
- El enfoque interpretativo reacciona frente a las aproximaciones cognitivas. Éstas sostienen que la concepción del trabajo que adquieren los trabajadores resulta de una representación interior de una dimensión laboral externa mientras que el primero argumenta que cuando los trabajadores conciben su trabajo se encuentran activamente implicados y comprometidos en darle un sentido. Esto abre la puerta a la formación, puesto que los estudiantes pueden desarrollar competencias a través de su compromiso intencional frente al aprendizaje en situaciones de prácticas.

Estos hallazgos vinculados naturaleza de las competencias y, en relación a los resultados del trabajo de campo, se traducen en problemas y desafíos de carácter prácticos en el ámbito de la formación:

- La necesidad de generar los escenarios pertinentes para favorecer la transferibilidad de los aprendizajes y su evaluación. Se ha evidenciado la preocupación de los formadores sobre la generación de contextos y escenarios propicios para promover la transferencia, que no siempre es posible en la Educación Superior. Se han expuesto las preocupaciones vinculadas a la falta de recursos y de formación como elementos necesarios para proveerlos.
- La reformulación de la formación y de la evaluación que sea capaz de responder a los binomios contextualización/transferencia y generalidad/especificidad. Es decir, las competencias genéricas no pueden ser enseñadas *in vacuo*, deben remitirse a un contenido específico (necesidad de contextualización) pero a la vez deben preservar su carácter abstracto (generalidad) para favorecer la aplicación a otros contextos (transferencia) teniendo claro los principios originarios del aprendizaje realizado (especificidad). La deseada “transversalidad” de los saberes puede ser un indicio de solución de este apartado.
- Las concepciones holísticas promueven un acceso indirecto a las competencias, lo que exige una evaluación fundada y planificada que fundamente sus resultados a través de evidencias indirectas. Este rasgo está directamente vinculado a la reclamada y necesaria reestructuración de tiempos y espacios que debe acompañar a la formación por competencias por un lado, y por el otro, a la necesidad detectada de formación del profesorado para asumir estos nuevos conocimientos.
- La necesidad evidenciada por el profesorado de favorecer la toma de conciencia de los estudiantes frente a su aprendizaje y la importancia de la adquisición de competencias puede verse favorecida por los enfoques de carácter interpretativo pues enfatizan el desarrollo de las competencias a través del compromiso intencional del estudiante frente al aprendizaje. Las concepciones de naturaleza integral u holística consideran la creatividad personal.

Cabe aclarar finalmente que hay que evitar algunos riesgos que se han identificado con relación a la formulación de las competencias, estos rasgos son:

- **Pragmatismo:** Enfatizar en exceso la dimensión práctica, de actuación.
- **Fragmentación:** No considerar la naturaleza de la selección de competencias realizada. Desarticular su selección, formación y evaluación.
- **Teoricismo:** Enfatizar el saber qué, la dimensión potencial de la competencia, sin contemplar equilibradamente su dimensión actual, de efectiva realización.

- **Tecnicismo:** Resaltar los aspectos técnicos, de habilidad en la ejecución, sin contemplar la relación con el juicio profesional, la dimensión de arte y creatividad en la ejecución.

c. Hallazgos relacionados con las dimensiones y el carácter de la formación por competencias

Esta concepción encierra un paradigma nuevo, que desafía la tradición academicista perpetuada por las universidades. Demanda no sólo una nueva configuración del modelo de enseñanza-aprendizaje, sino una cooperación a nivel organizativo que favorezca el cambio cultural. La sensibilización y la colaboración son las herramientas que mejor parecen favorecer este cambio (Bowden et al. 2002, Barrie, 2005).

Este paradigma en cuestión por definición enfatiza los resultados y se da en un contexto de rendición de cuentas y reconocimiento de actuaciones, pero en el modo distintivo en que una comunidad académica lo concreta, define su originalidad. Esto se traduce en un desafío para la construcción del modelo de formación universitario pues significa que sus concepciones y prácticas no necesariamente quedan determinadas por la presión de los resultados, habrá que encontrar nuevas formas. En lo que respecta al estudio de campo, hasta el momento, la preocupación por esta característica de “rendición de cuentas” no había aparecido, sino que más bien el cambio de paradigma se concibe a raíz de las nuevas demandas metodológicas. Probablemente la falta de conceptualizaciones claras haya impedido que los educadores se enfrentaran con este aspecto.

En consecuencia, la tarea de la universidad puede pasar por redefinir la formación combinando el espíritu de certificación, en tanto relevancia de los aprendizajes adquiridos como graduados, con el espíritu crítico y fundamentador que le es propio. En el trabajo de campo se aportan las conceptualizaciones que fundamentan este argumento.

Por otro lado, se define “formación por competencias” como

“Las decisiones, concreciones y procesos curriculares y organizativos que una institución/titulación o persona lleva a cabo en relación con una concepción de competencias aplicada a sus estudiantes y que supone unos fundamentos ontológicos, antropológicos, éticos y epistemológicos”

A partir de la experiencia de los contextos internacionales en los que la formación por competencias ha sido implementada se presentan las siguientes dificultades que también han sido identificadas y se han reseñado a lo largo del trabajo de campo

- Dificultad en conciliar los objetivos del mundo académico y el laboral a través de los propósitos y métodos de la formación universitaria. La preocupación por el establecimiento de los perfiles de las titulaciones

evidenciaba este aspecto que, en general, se inclinaba por el peso de la tradición academicista.

- La presión que sectores políticos y productivos han ejercido sobre los gestores educativos ha obstaculizado el diálogo y, en muchos casos, lo ha anulado. (Bennett, Dunne y Carré, 1999). La falta de planificación del cambio y de implementación de estrategias de formación y orientación hacen patente la realidad de este problema.
- La falta de claridad, consistencia y una base teórica fundada ha generado el escepticismo de muchos formadores (Bennett, Dunne y Carré, 1999) y conlleva a generar resistencias en el clima de la organización.
- La falta de consenso conceptual ha oscurecido otro problema: el de la gestión e implementación del cambio para favorecer la optimización de recursos y las buenas prácticas (Drummond, Nixon and Wiltshire, 1998). Esta consideración se ha hecho presente con demandas concretas del profesorado en relación con las infraestructuras y la formación. Por ejemplo, fuera de las Redes de la ANECA, no se registra el trabajo colaborativo o a través de redes en las titulaciones estudiadas.
- La estructura de los estudios superiores no garantiza una cohorte estable. En consecuencia el desarrollo de las competencias genéricas diseñado a través de la secuencia de materias, se halla debilitado por la inestabilidad de la cohorte. (Chanock, 2003) A este problema se le suma la realidad de las clases catalanas, excedidas en número de alumnos que dificulta el seguimiento personalizado y su evaluación, elementos distintivos de la formación por competencias.

Sumados a estos rasgos y dificultades detectadas, el estudio de campo revela una necesidad imperiosa de formación como condición necesaria para una implantación exitosa de este modelo. Se han identificado necesidades formativas en el profesorado y los responsables académicos bajo cuatro aspectos:

- Falta de formación para realizar las implementaciones de los Planes Piloto, es decir formación y acompañamiento para quienes lideran y gestionan el cambio en las titulaciones
- Falta de formación para fundamentar el modelo y el perfil de competencias, quienes son partidarios de implementar este paradigma se ven limitados para llevarlo adelante y patrocinarlo.
- Falta de formación para emprender nuevas metodologías. Falta de formación para asumir que hay distintos modelos de competencias y por ende distintos modos de evaluar
- Falta de formación para asumir las nuevas demandas de las tutorías. Las tutorías han cambiado en algunos aspectos y no necesariamente debido al Proceso de Bolonia. Los entrevistados destacan que los alumnos necesitan más acompañamiento en aspectos emocionales y hasta psicológicos, que muchas veces los desborda pues no tienen la formación suficiente y faltan recursos especializados que puedan resolver esta necesidad

Con respecto a las implementaciones llevadas a cabo, hay evidencias de la necesidad de cambio y refundación de la misión formadora de la universidad. Las evidencias presentadas en relación con la misión, los signos y desafíos del cambio y la significación del Proceso de Bolonia dan cuenta de este aspecto.

Paralelamente, la implementación de las demandas para la adaptación al EEES ha tenido repercusiones interesantes y ha significado, fundamentalmente:

- Una oportunidad de cambio, de mejora de la calidad
- La necesidad de distinguir, tanto en el ámbito teórico como práctico, cambio metodológico, innovaciones, y competencias.
- El fortalecimiento de las decisiones tomadas. En aquellas titulaciones que habían realizado innovaciones se transforma en oportunidad de revisión, reorientación y reafirmación de sus prácticas.
- La explicitación de ámbitos de incertidumbre como terreno abonado por la falta de políticas claras que acompañen este proceso, la falta de formación y de recursos.

d. Hallazgos relacionados con las posibilidades y desafíos de este modelo de formación

Las posibilidades descubiertas en este modelo de formación giran en torno a los siguientes aspectos:

- Centralidad del educando y sus aprendizajes, reformulación de la intencionalidad de la enseñanza que pasa de enfatizar los contenidos a promover los aprendizajes. Este pasaje se evidencia, por ejemplo a través de la reformulación acontecida en las guías de docentes.
- Las competencias favorecen la integración del saber con el saber hacer en los aprendizajes. El escenario de integración más propicio parece ser el prácticum, sin embargo se evidencia la necesidad de reformular su eficacia.
- La importancia que adquiere en el concepto de competencia la “experiencia personal” que enriquece la actualización, refuerza la dimensión de expresión artística y de creación personal. Este rasgo, para el ámbito educativo, es crucial, pues permite contemplar la vertiente individual del educando. Puede señalar el camino para resolver el problema de la certificación y la individualidad.
- El empleo de metodologías activas, exigidas para la adquisición de ciertas competencias, favorece el aprendizaje de destrezas, la independencia en el estudio y estrategias que favorecen el aprendizaje permanente.
- Favorece la toma de conciencia en el estudiante de los procesos de aprendizaje pero abre el desafío de su apropiación. La primera es condición necesaria pero no suficiente para la adquisición de las competencias.
- No supone una reducción de contenidos, aunque sí exige una selección estratégica, consensuada y combinatoria de lo disciplinar y transdisciplinar.
- El prácticum sería también el ámbito por excelencia para evaluar las competencias pero surge la necesidad de redefinir los modelos que se están implementando.

Por otra parte pueden señalarse algunos factores de éxito:

- El trabajo colaborativo que favorece la implicación y el protagonismo de los miembros de la comunidad educativa;
- El florecimiento del espíritu de exploración, experimentación y creatividad en el diseño y planificación de la docencia, la formación adquirida;
- La formación del profesorado, cuando ha acompañado las implementaciones;
- El conocimiento de otras realidades, de la forma en la que han respondido y concretado la formación por competencias.
- La realización de “bancos de buenas prácticas” donde convergen las iniciativas y la reflexión sobre la práctica.

No obstante, habrá que superar algunos obstáculos y evitar caer en ciertos riesgos:

- La idea que ha supuesto para algunos profesores de una “secundarización” de la universidad, a raíz de la focalización en los aprendizajes y en el aprendiz.
- Impresión de una disminución en la profundización de los contenidos que sólo será posible comprobar a largo plazo.
- El carácter superficial, cosmético de algunas innovaciones, que además, no son acompañadas de condiciones que favorezcan el cambio.
- Riesgo de que los perfiles sean planteados en función de contenidos “inamovibles, enraizados en el peso de las áreas.
- Hacer de las metodologías activas una panacea, olvidando su carácter mediador entre el aprendiz y el contenido.

En lo referente a los factores que se presentan como desafío para llevar a cabo la formación por competencias se han podido identificar:

- La necesidad de resolver la relación entre singularidad, diversidad y certificación, pues las evidencias revelan que no hay respuesta para esta problemática.
- Superar la resistencia en los estudiantes a aceptar el cambio de modelo por el esfuerzo personal y cognitivo que conlleva.
- Favorecer en el profesorado la cultura del cambio y la colaboración.
- Garantizar las infraestructuras, modernas, apropiadas y en condiciones, favorecen el cambio al facilitar la adaptación de sus espacios (tecnológicos y físicos) en la aplicación de formas de trabajo y planteamientos distintos de la clase magistral.
- Garantizar grupos reducidos de alumnos pues permiten plantear un seguimiento más ajustado no sólo de los aprendizajes, sino una evaluación más próxima a los procesos implementados
- Promover la cualificación y la formación en el extranjero como elemento favorecedor del cambio y las innovaciones.
- La necesidad de reformular las tutorías y adecuarlas a las nuevas demandas de los estudiantes.

10. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

A mediados de 2004, cuando se comenzó a definir esta investigación, las competencias y la formación por competencias en la universidad en tanto objeto de estudio no era uno de los temas en el que más abundara la bibliografía, como ocurre actualmente. En este sentido la temporalidad ha servido para reflexionar y comparar la problemática en su estado inicial y final, con respecto al aumento de la reflexión y la producción académica. No obstante, como lo refleja la actualización teórica en los capítulos 1, 2, 3 y 4 el esclarecimiento conceptual sigue siendo una asignatura pendiente.

En consecuencia, una de las preocupaciones esenciales fue la de tratar de comprender y sistematizar los fundamentos de este modelo de formación, puesto que la información encontrada, en general, partía de establecer listados de competencias, sin esclarecer su razón de ser o sus pretensiones. En este sentido, se cree que el trabajo realizado puede aportar elementos a la reflexión.

En lo que respecta al diseño de la investigación de campo, como se anticipó en el apartado “Fortalezas y debilidades del Estudio de Campo”, la intencionalidad exploratoria ha permitido aportar aspectos concretos de la formación por competencias como diagnóstico del estado de la cuestión. Como consideración para futuros diseños, si se desea generalizar los resultados, sería interesante complementar las estrategias de recolección de datos con instrumentos de corte cuantitativo.

En este momento de cambio en las políticas educativas, que muchas veces puede dar lugar a confusión, no resultó fácil encontrar titulaciones dispuestas a ser parte del estudio. La decisión de asumir una mirada cualitativa probablemente supuso más “compromiso” de los informantes que, por ejemplo si se hubiera optado por instrumentos de modalidad cuantitativa. En este sentido, la resistencia a la temática y el malestar profesional, por ejemplo, se hicieron presentes en alguna ocasión y fue necesario clarificar que la pretensión del estudio pasaba por las actuaciones en torno a la formación por competencias y no por el acuerdo o desacuerdo frente a la política educativa del Proceso de Bolonia.

Por otra parte es necesario aclarar que la buena disposición fue una constante en todos los informantes así como también la inquietud por colaborar. En consecuencia, el diseño adoptado ha favorecido la proximidad al fenómeno estudiado a través de la participación de los coordinadores y de los profesores aportando sus inquietudes como prácticos reflexivos. De esta manera el continuo dialógico entre ellos y la investigadora se enriqueció día a día, y la diversidad de

contextos y propuestas favoreció una exploración más variada, con mayor cantidad de elementos a atender.

En lo que hace referencia a los instrumentos, la comparación entre la información obtenida en primera y la última entrevista hace reflexionar sobre la importancia de la experiencia adquirida, lo mismo ocurre con el registro de las observaciones. Este trabajo ha supuesto un aprendizaje y un entrenamiento también en estos aspectos de la formación del investigador.

Finalmente, plantear la formación por competencias en el ámbito universitario, recortando la mirada pedagógico-didáctica e indagar en los actores sin darle voz al estudiante, puede parecer una contradicción o una arbitrariedad. El diseño inicial de la investigación, contempló la dimensión de los estudiantes y las prácticas de la formación por competencias pero la realidad también llamó a la reflexión en este aspecto. En primer lugar, las titulaciones se encontraban implementando, experimentando, y en muchos casos, apenas estaba definido el camino que seguirían. Por otro lado, los profesores y coordinadores participaron con espíritu colaborativo y dentro de este clima de incertidumbre aportaron sus experiencias. Como consecuencia, se ha optado por dejar para posteriores desarrollos estos aspectos

Lo mismo ocurre con el caso de las guías docentes que adquieren una nueva configuración como reflejo de la centralidad del aprendizaje. Este aspecto es uno de los elementos que más cambios ha sufrido en este modelo de formación por competencias, por consiguiente también se considera como una temática de interés para futuras investigaciones

Finalmente, se entiende que del análisis realizado no se puede desprender la generalización de los resultados, más bien se aplica su reflexión al ámbito del cual ha surgido. Sin embargo, el alcance de sus consideraciones se deja a criterio del lector.

11. PROSPECTIVA

Este trabajo se inició con dos preguntas de Barnett (2004) “¿*Qué es aprender para un futuro desconocido?* Después de todo, si el futuro es desconocido, ¿Qué clase de aprendizaje es apropiado para él?”. Es posible extender las preguntas y formular ¿Es la formación por competencias el paradigma que responda a ese futuro desconocido? Aún no es posible afirmarlo, lo que sí se puede establecer es que una concepción de competencias debe superar la mera definición de una lista de habilidades si quiere responder a la complejidad del “futuro desconocido” que ya está presente (Barnett, 2004). Sumado a ello, es innegable que la dimensión normativa del constructo supone y remite a sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y éticos, por lo cual como paradigma de formación no puede dejar de reconocerlos, explicitarlos y definirse consecuentemente.

Por otra parte tanto las reflexiones teóricas como las expresiones halladas en los casos estudiados hacen pensar que la definición de las competencias genéricas no puede ser establecida arbitrariamente, fuera de un contexto de reflexión y esclarecimiento conjunto y colaborativo. Hacerlo así, supondría la coexistencia de varios modelos e interpretaciones que sólo favorecen el caos epistemológico y metodológico. Por lo cual, la definición de las competencias genéricas que caracterizarán al graduado se enfrenta a varios desafíos:

- Superar la inmediatez de las demandas socioeconómico-laborales, sin dejar de reconocerlas, para encontrar aquellas realmente claves que permitan al graduado el aprendizaje permanente y el desarrollo de una carrera profesional basada en la adquisición de nuevas competencias.
- Reconocer que la definición del modelo no puede ser la justificación educativa para diseñar currículos y comprometer pedagogías que sólo respondan a un determinado mercado laboral, pues se estarían excluyendo las futuras posibilidades de empleabilidad y desarrollo profesional.
- Evidenciar la convergencia de tres ámbitos de análisis: el normativo-filosófico, el socio-crítico y de las inferencias basadas en observaciones, prácticas y tendencias, a fin de conciliar los saberes teórico-prácticos y tener una visión realista de las necesidades a las que se enfrentará el graduado.
- Formularlas y diseñar estrategias que, sin perder la “textura de lo local” y específico, puedan ser transferidas a contextos más amplios y globales, posibilitando la movilidad del profesional y la internacionalización de los saberes.

Las competencias suponen la actualización integrada de los distintos ámbitos del saber, junto a la representación interna que construye la persona sobre sí mismo y la tarea a desarrollar, estas competencias, en tanto genéricas, son acordadas por la comunidad académica como representación del perfil del graduado y deben prepararlo para la actuación futura como agente del bien social y comprender su

prospección profesional (Barrie, 2006; Barnett, 2004; Bowden et al., 2000; Rychen y Salganik, 2005). Estos rasgos suponen algunos cambios y redefinición del modelo de enseñanza-aprendizaje vigente hasta ahora que deberán evidenciarse a través de las siguientes dimensiones:

- Cambio en las metodologías: deberán representar el paso del énfasis en el contenido al énfasis en el aprendizaje, simulando escenarios profesionales e integrando los saberes más allá del campo de la disciplina.
- Cambio en el profesorado: no tan sólo en el enfoque de su enseñanza, sino en la forma de trabajo que promoverá la colaboración y el intercambio, el establecimiento de acuerdos tanto para la enseñanza como para la evaluación, evitando su compartimentación. Por otra parte, la implementación del nuevo rol y de nuevas metodologías, conllevan necesidades de formación y actualización permanentes.
- Cambio en la planificación de la docencia: la centralidad de los aprendizajes apelan a una reformulación de los principios, objetivos e implementaciones que quedarán representadas en las propuestas didácticas y en la guía docente.
- Cambio en el estudiante y en su aprendizaje: Promoverá una redefinición conceptual y cultural, hacia un rol más activo, comprometido y participativo del estudiante y su aprendizaje.
- Cambio en la evaluación: exigirá ser vista como parte del proceso de aprendizaje, por otra parte demandará una redefinición de la formulación, la gradualidad en la adquisición y de las estrategias que se empleen de modo que den cuenta de la generalidad que suponen.
- Cambio en las estructuras: la flexibilidad de los espacios debe ser una característica que acompañe las implementaciones, para favorecer metodologías activas y la provisión de escenarios profesionales lo más próximo posible a la realidad

12. SUGERENCIAS PARA FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Habiendo señalado los hallazgos, la perspectiva y las limitaciones de la problemática de la formación por competencias en la universidad se presentan a continuación elementos para la reflexión que se sugieren como futuras líneas de investigación.

En relación con la conceptualización de las competencias y de su formación

- La elaboración y consolidación de marcos conceptuales donde referenciar y validar los modelos de formación construidos.
- La indagación y/o diseño de metodologías de formación y evaluación que revelen la integración de los elementos de las dialécticas internas de la filosofía de las competencias (por ejemplo: teoría-práctica, academicismo-profesionalismo).

En relación a la mejora de formación por competencias

- Definición de modelos autóctonos de formación, que se ajusten a la realidad.
- La planificación y simulación de escenarios profesionales que actualicen las competencias y favorezcan su transferencia.
- Revisar el alcance de las implementaciones llevadas a cabo, de modo que permitan un seguimiento más ajustado de la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes.
- Indagación del alcance del modelo de formación por competencias a través de los diseños de las guías docentes, el desarrollo de las asignaturas y los resultados de los aprendizajes.

En relación con la evaluación de las competencias

- El estudio detallado de las actuaciones que las titulaciones realizan para garantizar y realizar efectivamente las competencias
- El diseño de instrumentos de evaluación que sean capaces de captar la competencia sin dejarla atrapada en un desempeño circunstancial.
- El desarrollo de instrumentos para verificar la coherencia interna y externa entre los elementos de los modelos.
- Desarrollar estrategias e instrumentos para monitorizar y corroborar la adquisición efectiva de las competencias por parte de los graduados.

En relación a las estrategias de formación del profesorado para implementar la formación por competencias

- El esclarecimiento de las comprensiones y representaciones sobre las competencias genéricas entre la comunidad académica que debe promoverlas y desarrollarlas.

- La sistematización teórica de las metodologías que favorecen la adquisición de las competencias.
- La formación del profesorado para hacer frente al cambio de rol y, consecuentemente, de su docencia.

En relación con los estudiantes y su formación por competencias

- La indagación de las estrategias e instrumentos que favorezcan toma de conciencia sobre la redefinición del rol del estudiante como responsable y gestor de su aprendizaje y, en lo posible, la hagan extensiva a otros niveles educativos para favorecer la transición entre las etapas.
- El conocimiento de la percepción que tienen los estudiantes del cambio de modelo, de las implicancias de la formación por competencias para su formación continua, de la responsabilidad frente a sus aprendizajes...

Al término de esta investigación, el trabajo de Barnett (2004) resuena críticamente y hace pensar que tal vez, la formación universitaria no deba pasar por las competencias si realmente quiere responder a contextos de incertidumbre, o debe, al menos, recordando su dimensión normativa, estar siempre en una alerta crítica con respecto a las finalidades de las competencias acordadas.

Si es el *tiempo de las ontologías*, como señala el autor, tal vez la formación por competencias en su paso por la universidad sea un paradigma que sirva de trampolín, de transición, para una reconceptualización pedagógico-didáctica completa del bagaje humano que sea capaz de hacerle frente a ese futuro desconocido.

Tal vez.

13. BIBLIOGRAFÍA

- Adams, K. (1996) "Competency's American origins and the conflicting approaches in use today" en *Competency*, 3 (2), p. 44-48
- Agut Nieto, Sonia (2000). *Análisis de necesidades de competencias en gerentes de organizaciones turísticas: el papel de la formación* (Tesis doctoral, Universitat Jaume I, 1990). Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07).
- Alba Pastor, C. (Coord.) (2005) La universidad española en el EEES, El profesorado universitario y las tic en el proceso de Convergencia Europea. *Revista de Educación*, núm. 337, pp. 7-11.
- Aneas Álvarez, M. A. (2003). *Competencias interculturales transversales en la empresa: Un modelo para la detección de necesidades formativas*. (Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona) Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07).
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Titulación de Pedagogía y Educación Social*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en www.aneca.es (Último acceso: 13-04-07)
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Titulación de Filosofía*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en www.aneca.es (Último acceso: 13-04-07)
- Arboix, E., Barà, J., Ferrer, F., Font, J., Foros, M., Mateo, J., Monreal, P., Pérez, J. y A. Sangrà (2003). *Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: AQU. Disponible en http://www.aqu.cat/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/MGAprenentatges_cat.pdf (Último acceso: 8-03-07).
- Argüelles, A. (2005). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. (México: Limusa ed.
- Armengol Asparó, C., Blanco Escoda, X., Hernández Marco, J., Mackie, A., Pujolràs González, O., Rodríguez Espinar, S. y Solé Català, M. (2005). *Eines per a l'adaptació dels ensenyaments a l'EEES*. Barcelona: AQU. Disponible en http://www.aqu.cat/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/Eines_cat.pdf (Último acceso: 3-6-07).
- Arnal, J., Del Rincón, D. y A. Latorre (1992) *Investigación Educativa*. Fundamentos y metodologías. Barcelona, Labor.
- Attali, J., et al. (1998) *Pour un modele européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Comisión*. Disponible en www.lemonde.fr/dossiers/attali/ (Último acceso: 13-6-05)
- Baños Díez, J. y F. Bosch (2007) La situació actual de la formació mèdica continuada: una perspectiva universitària des de l'escenari de l'Espai Europeu d'Educació Superior" en *Annals de Medicina*, 90 (1).
- Barnett R. (1994) *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education, and Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Barnett R. (1997) *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE: Open University Press.
- Barnett, R. (2004) Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 23 (3), 247 – 260.
- Barrie S.C. (2003) What are Generic Graduate Attributes? *Paper presented at HERDSA international conference*, Christchurch (New Zealand), 1 -7 July.
- Barrie, S. (2003) Conceptions of generic graduate attributes: a Phenomenographic investigation of academic's understandings of generic graduate attributes in the

- context of contemporary university courses and teaching. (*Tesis Doctoral*, University of Technology of Sydney).
- Barrie, S. C. (2004) A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, Vol. 23(3), 261-276.
- Barrie, S. C. (2005) Rethinking Generic Attributes. R. Landbeck (ed.) *HERDSA News*.
- Barrie, S. C. (2006). Understanding what we mean by the generic attributes of graduates. *Higher Education*, Vol. 51, 215-241.
- Barriga Hernández, C. (2004). En torno al concepto de competencia en Educación. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, Año I N° 1, p. 43-57.
- Bath, D., Smith, C., Stein, S. y Swann, R. (2004). Beyond mapping and embedding graduate attributes: bringing together quality assurance and action learning to create a validated living curriculum. *Higher Education Research and Development*, Vol. 23 (3), 313-328.
- Bélisle, C y Linard, M. (1996). Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?. *Education Permanente*, 127 Vol. 2, 19-43.
- Bellotto, M. L. (2006). Las Competencias profesionales del nutricionista deportivo (*Tesis doctoral*, Universitat de Lleida, 2006). Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07).
- Benito Gómez, M. (Coord.) (2005) Diseño de planes docentes en el proceso de armonización europea de educación superior basado en el uso de herramientas de e-learning. Programa de estudios y análisis. Secretaría de estado de Universidades e Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia. Proyecto EA2005-0097, Bilbao
- Bennet, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37 (1999), p. 71-93.
- Blanquez Fraile, A. (1960) *Diccionario Latino-español*. Barcelona, Editorial Ramón Sopena. Tomo 1
- Boon, J. y van der Klink, M. (2002). Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept. *2002 AHRD Conference: Symposium 13. Competencies: Fuzzy Concepts to Context*. (p. 11-18). Honolulu: Academy of Human Resource Development.
- Bowden, J. A. y Masters, G. N. (1993). *Implications for Higher Education of a Competency-based Approach to Education and Training*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Bowden, J. A. (1997), *Competency-Based Education. Neither a Panacea nor a Pariah* TEND 2000. Technological Education and National Development. Abu Dhabi, U.A.E. (Unión de Emiratos Árabes) Disponible en: <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html> (Último acceso: 22/07/05)
- Bowden, J. y Marton, F. (1998). The university of learning: Beyond quality and competence. London: Kogan Page.
- Bowden J. et al. (2000) *Generic Capabilities of ATN University Graduates* Draft Report (January 2000). Disponible en <http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html> (Última consulta: 15-03-07)
- Boyatzis, R. (1982). The competent manager: a model for effective performance. New York: Wiley.

- Bricall, J. M. (2000). Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Barcelona: CRUE
- Brundrett, M. (2000) The question of Competence: the origins, strengths and inadequacies of a leadership training paradigm. *School Leadership & Management*, Vol. 20, N° 3, 353-369.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, Vol. 1, 8-14.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXXI, N° 3, 253-271.
- Carson, J. (2004). Definición y selección de competencias: Reflexiones históricas sobre el caso del IQ. En Rychen, D.; Salganik, L. (Ed.) *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. (pp. 74-93). México: Fondo de Cultura Económica.
- Chanock, K. (2003). Challenges of the graduate attributes movement. En K. Deller-Evans & P. Zeegers (Ed.), *Proceedings of Fifth National Language and Academic Skills Conference*. Adelaide: Flinders University. Disponible en <http://www.flinders.edu.au/SLC/Chanock2.pdf> (Último acceso: 20-03-2006).
- Chanock, K., Clerehan R. y Moore. T. (2004). Shaping university teaching towards measurement for accountability: Problems of the Graduate Skills Assessment test. *Australian University Review*. Vol. 47 (1), p. 22-29.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), p. 20-30.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), p. 267-276.
- Clanchy, J. y Ballard, B. (1995). Generic skills in the context of higher education. *Higher Education Research and Development*, 14 (2), 155-166.
- Cohen, M. y Omery, A. (1994). Schools of phenomenology: Implications for research. En J. M. Morse (ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.
- Colás Bravo, Ma. Pilar (1998) "Enfoques en la metodología cualitativa: sus prácticas de investigación" en Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y F. Hernández Pina *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill, Cap. 7, p. 225 -250.
- Colás Bravo, Ma. Pilar (1998) "Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía" en Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y F. Hernández Pina (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hill, Cap. 8 pág. 251 -286.
- Colás Bravo, Ma. Pilar (1998) "La metodología cualitativa" en Colás Bravo, M. P. y L. Buendía Eisman (1998) *Investigación Educativa*. Sevilla: Ed. Alfar, 3º edición. Cap. VIII, p. 249-290.
- Comissió de Reflexió sobre el Futur de l'Àmbit Universitari Català (2001) "*Per un nou model d'universitat*" (Informe Pascual) Disponible en <http://www10.gencat.net/dursi/generados/catala/universitats/recurs/doc/noumod.pdf> (Último acceso: 3-07-07).
- Communication of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2003) *Realising the European Higher Education area*. Berlin, Bologna Process.

- Communication of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005) *The european higher education area - achieving the goals*. Berlin, Bologna Process.
- Comunicado de Praga (2001). Disponible en <http://www.msmt.cz/Summit/Fcommunique.htm> (Última consulta: 5-03-07)
- Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia. *Boletín de la Unión Europea*, 3-2000, punto 1.5.5.
- Corominas, J. (1987). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada R. (2006) Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336
- Corominas, E. (2001) Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, pp. 299-321.
- Corripio, F. (1984). Diccionario etimológico general de la lengua castellana. Barcelona: Bruguera.
- Dearing, R. et al. (1997): Higher Education in the Learning Society: Report of the National Committe of Inquiry into Higher Education. London: HMSO and NCIHE Publications
- Declaración de Bolonia (1999) Disponible en <http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologne1999/Bologna%20declaration.htm> (Última consulta: 5-03-07)
- Declaración de la Sorbona (1998) Disponible en <http://www.murst.it/progprop/autonomi/sorbona/sorbgb.htm> (Última consulta: 5-03-07)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Departament de Universitats Recerca y Societat de la Informació (DURSI) *Pla pilot d'adaptació de titulacions a l'espai europeu d'educació superior* Disponible en http://www10.gencat.net/dursi/ca/un/eees_pla_pilot.htm (Última consulta: 5-06-07)
- Drummond, I., Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998) Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, Vol. 6 (1), 19-27.
- Echeverría, B., Isus, S. y Sarasola, L. (1999). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad*. Tesalónica, CEDEFOP.
- Echeverría Samanes, A. B. (2001) Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*, Vol. 31, Nº 91, p. 35-56
- Echeverría Samanes, A. B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción. *Profesional Revista de Investigación Educativa*, Vol. 20, Nº 1, p. 7-46.
- Echeverría Samanes, A. B. (2004). "Saber" y "sabor" de la profesionalidad. *Herramientas: Revista de Formación y Empleo*, Nº 74, p. 6-11.
- Escola Tècnica Superior d'Enginyeria de Telecomunicació de Barcelona (2006) Seguiment del pla pilot d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior (curs 2005 - 2006) Master of Science in Information and Communication Technologies (MINT). Segon informe (Pla pilot 2004-05) Disponible en http://www.upc.edu/eees/contingut/arxius/DURSI_MINT_Octubre2006_Qualitat.pdf

- Escrig Tena, A. B. (2001). Efectos de la dirección de calidad en los resultados: el papel mediador de las competencias distintivas. (Tesis Doctoral, Universitat Jaume I, 2001) Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07).
- European Commission (2005). ECTS Users' guide: European credit transfer and accumulation system and the diploma supplement. Bruselas: Directorate-General for Education and Culture.
- European Commission (1995). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. White Paper on Education and Training. Disponible en <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/lbhp.html> (Última consulta: 15-2-2005)
- European Commission (1997). Towards a Europe of knowledge, Communication from the Commission, COM(97). Disponible en http://ec.europa.eu/education/doc/other/orient/orie_en.html (Último acceso: 14-06-07)
- Fallows, S. y Steven, C. (2000). «Embedding a skills programme for all students». In S. Fallows and C. Steven. *Integrating key skills in higher education; employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- Fallows, S. y Steven, C.. (2000). «The skills agenda». In S. Fallows and C. Steven. *Integrating key skills in higher education; employability, transferable skills and learning for life*. London: Kogan Page.
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2006) "Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos". *Encounters on Education* Vol. 7, Fall 2006, p. 131 - 153
- Fueyo Gutiérrez, A. (2006) "El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un marco para la Educación para el Desarrollo?" En III Congreso de Educación para el Desarrollo. La educación transformadora ante los desafíos de la globalización. Vitoria-Gasteiz 2006 7, 8 y 9 de diciembre
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and education change*. London: Farmer.
- Gairín Sallán, J., & Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto
- Gairín Sallán, J. y García San Pedro, M. J.(2006) "Las competencias del Gestor del Conocimiento en entornos virtuales formativos: un modelo para su construcción participativa". *Revista Latinoamericana de Tecnología educativa. (RELATEC)* Universidad de Extremadura. Vol. 5 (2) p. 31-54.
- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R. (1999) La construcción de competencias: Una intencionalidad curricular. *Revista Paradigma*. VOL. XX, N° 1, Disponible en <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma991/Art1Gallego.htm>. (Última consulta 25/04/2007).
- García Olalla, A. (2004). El desarrollo de las asignaturas en el nuevo marco de la convergencia europea. Una experiencia en el Departamento de Pedagogía de la universidad de Deusto. *VIII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: La transición entre etapas educativas* (CIOIE), Sevilla, p. 47-62.
- García, E. (2007) Análisis del Contenido ¿cualitativo?. Ponencia presentada en el Seminario Avanzado de Investigación Cualitativa (SAIC 2007), Bellaterra, UAB.
- Gimeno Sacristán, J., y Carbonell Sebarroja, J. (2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Cisspraxis.
- Glaser, R. (1990). The reemergence of learning theory within instructional research. *American Psychologist*, 45 (1), 29-39.

- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Gonczi, A.; Hager, P.; Oliver, L. (1990). Establishing Competency-based Standards in the Professions. *NOOSR Research Paper* No. 1. Canberra: Department of Employment, Education and Training.
- Gonczi, A. (1993). Integrated approaches to competency based assessment. *National Assessment Research Forum*, Sydney, April 1993.
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education*, 1 (1), 27-44.
- Gonczi, A. (1997) Future Directions for Vocational Education in Australian Secondary Schools. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research* 5 (1), p. 77-108
- Gonczi, A. y Athanasou, J. (2005). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectivas de la teoría y práctica australiana. En A. Arguelles (ed.), *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia* (p. 265-288). México: Limusa.
- González, J. y R. Wagenaar (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto. Bilbao Fase 1. Disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Education%20al.pdf (Último acceso: 14-06-07)
- Hager, P. (1994) Is there a Cogent Philosophical Argument against Competency Standard? *Australian Journal of Education*, Vol. 38 N° 1, 3-18.
- Hager, P y Gonczi, A. (1996) What is competence? *Medical Teacher*, Vol.18, no.1, p.15-18
- Hager, P., Holland, S. & Beckett, D. (2002), Enhancing the learning and employability of graduates: the role of generic skills *BHERT Position Paper No. 9 (July 2002)* BHERT, Melbourne
- Hager, P. y Becket, D. (2005). Bases filosóficas del concepto integrado de competencias. En A. Arguelles (ed.), *Competencia Laboral y educación basada en normas de competencia* (p. 289-318). México: Limusa.
- Hanna, D. E. (ed.) (2002): *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona. Octaedro.
- Haug, G. (2006). La Universidad y la Construcción de la Sociedad del Conocimiento. *VII Foro ANECA: Gobernanza y rendición de cuentas: las universidades ante la sociedad del conocimiento*. (p. 7-9) Madrid: Aneca. Disponible en http://www.aneca.es/estudios/docs/publi_7foro_marzo07.pdf. (Última consulta: 15-06-07)
- Hernández Pina, F. (1998). "Conceptualización del proceso de la investigación educativa" Cap. 1 p. 1-60 en Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y F. Hernández Pina (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw Hil
- Hult, H., Abrandt Dahlgren, M., Dahlgren, L. O. & Hard af Segerstad, H. (2003). Freshmen's and seniors' thoughts about education, professional identity and work. En P. L. Jeffery (ed.), *Australian Association for Research in Education 2003 Conference Papers*. Melbourne: ACER Library.
- Jaspers, Karl (1966). *La Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Kift, S. (2002) Harnessing Assessment and Feedback to Assure Quality Outcomes for Graduate Capability Development: A Legal Education Case Study. Paper presented at *AARE Conference*, Brisbane, December

- Retrieved 6 June 2005 from <http://www.aare.edu.au/02pap/kif02151.htm>.
- Kinsman, M. (1992). Competency-based education in TAFE. *The Australian TAFE Teacher*, 26(4), 49-61.
- Kuhn, T. S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior Documento-Marco. Madrid: MEC.
- Le Boterf, G. (1998). Évaluer les compétences Quels jugements ? Quels critères ? Quels instances? *Education Permanente N° 135 Vol. 2*, 143-151.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Le Compte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, N° 52, 31-60.
- Le Deist, F. D. y Winterton, J. (2005). What Is Competence?. *Human Resource Development International*, Vol. 8 Issue 1, 27-46.
- Leonard Mertens (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Cinterfor-OIT. Disponible en: <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mertens/index.htm> (Último acceso 4-08-2005).
- Levi-Leboyer, C. (1997). *La Gestión de las Competencias*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) N° 89. *Ley Orgánica 4/2007*. Viernes 13 de Abril de 2007.
- London Communiqué (2007) Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised World. London Disponible en: www.dfes.gov.uk/bologna/uploads/documents/LC18May07.pdf (Último acceso 4-07-07)
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo Estepa, P., Lavié Martínez, J. M., & Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema educativo*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Losada, J. L., y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales* (3rd ed.). Madrid: ITES- Paraninfo.
- Magna Charta Universitatum (1988) disponible en http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf (Último acceso 4-07-07)
- European University Association (EUA) (2001). Salamanca Convention 2001. Disponible en www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf (Último acceso 4-07-07)
- Mario de Miguel Díaz (Dir.) (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencia. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Programa de estudios y análisis destinado a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesorado universitario. MEC: Universidad de Oviedo. PROYECTO EA22000055--0011118
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En Martínez Rodríguez (ed.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (p. 57-68). Granada: Universidad de Granada.
- McMillan, J. H. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Educación.

- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor.
- Mertens, L. (2000) *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid, OEI.
- Michavila, F. (2005) "No sin los profesores." *Revista de Educación*, Núm. 337, p. 37-49.
- Mindreau Silva, J. E. (2001). Sistema de Benchmarking de competencias nucleares en universidades (*Tesis Doctoral*, Universitat Politècnica de Catalunya, 2005). Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC) (2003) "La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior" Documento-Marco, Febrero. Disponible en http://www.mec.es/universidades/eees/files/Documento_Marco.pdf (Último acceso 14-04-07)
- Moore y Hough (2005) The perils of skills: Towards a model of integrating graduate attributes into the disciplines. *Language and Academic Skills in Higher Education Conference* (LAS 2005) Disponible en http://academicskills.anu.edu.au/las2005/moore_hough.php (Último acceso 4-07-07)
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.
- Murdoch University Academic Council (2000). *Report of the Council Working Party on Generic Attributes of Graduates*. Disponible en http://www.tlc.murdoch.edu.au/gradatt/ac_may_mins.html. (Último acceso 4-06-07)
- Murillo Tordecilla, J., Barrio Hernández, R., & Pérez-Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- National Centre for Vocational Education Research (NCVER) (2003) *At a glance. Defining generic skills*. Australian National Training Authority. Disponible en <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr2102b.pdf> (Último acceso 4-06-07)
- Navío Gámez, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continuada. análisis desde los programas de formación de formadores*. (*Tesis Doctoral*, Universidad Autónoma de Barcelona). Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07)
- Neave, G. (1998) "Modelos de éxito" en *El correo de la UNESCO*, Septiembre, p. 18
- Nisbett, J. y Watt, J. (1984) Case study. En Bell, J. et al. *Conducting small-scale Investigations in Educational Management*. Harper and Row. Cambridge.
- Nunan, T. (1999) 'Redefining worthwhile knowledge in higher education', *Australian Association for Research in Education Conference*, Melbourne, 29th November - December.
- OECD (2005) Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf> (Último acceso 14-03-07)
- Patton, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage Publication.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Pérez Serrano, G. (2001). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Tomo I Métodos . y II. Técnicas y análisis de datos. Madrid: La Muralla.

- Pérez Zorrilla, Ma. J. (2005). *Evaluación de la educación primaria 2003*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del Análisis de Contenido en Estudios de Sociolingüística, Vol.3 (1) p. 1-42.
- Poblete, M. (2003). La enseñanza basada en competencias. Competencias generales. I *Seminario Internacional: Orientaciones Pedagógicas para la Convergencia Europea de Educación Superior*. Bilbao: Vicerrectorado de Innovación e ICE de la Universidad de Deusto.
- Poblete, M. (2007), Evaluación de Competencias en la Educación Superior. *Seminario: Evaluación de Competencias*, Pucón (Chile) 8-10 de marzo de 2007.
- Posada, R. (2001) Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, N° 19, p. 23-24.
- Prades Nebot, A. (2005). Les Competències transversals i la formació universitària (*Tesis doctoral*, Universidad de Barcelona, 2005). Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07).
- Quintanilla, M. A. (1996). Nuevas ideas para la Universidad en ALLEN, J y MORALES, G.: *La Universidad del siglo XXI y su impacto social*. (p. 341-351) Las Palmas de Gran Canaria: Universidad Las Palmas de Gran Canaria.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Mexico: Limusa.
- Real Academia española (1992) *Diccionario de la Lengua Española* Espasa-Calpe, Madrid
- Ricoeur, P. (1975) *La métaphore vive*. París: Ed. du Seuil
- Rodríguez Espinar, S., Grifoll, J., Prades Nebot, A. y Pujolràs González, O. (2005). *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES*. Barcelona: AQU. Disponible en: http://www.aqu.cat/uploads/publicacions/arxiu%20pdf/GuiaGrau_cat.pdf (Último acceso 24-06-07)
- Royo Morón, C. (2006). Las competencias como herramienta para el cambio cultural en una organización bancaria (*Tesis Doctoral*, Universitat de Barcelona, 2006). Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07).
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Rychen, D. y Salganik L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Cerezo, S. (Dir.) (1991) *Tecnología de la educación*. Madrid: Santillana.
- SANDBERG, J. (1991). *Human Competence at Work*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal* Vol. 43, N° 1, 9-25.
- Saravia Gallardo, M. A. (2004). Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona, 2004). Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/> (Último acceso 4-07-07).
- Sarramona, J. (2004). Las competencias básicas en la educación obligatoria. Barcelona: Ceac.

- Sarramona, J.; Domínguez, E.; Noguera, J., Y Vázquez, G. (2005): "Las competencias en la Secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad", en ESTEBAN CHAPAPRÍA (Ed.): *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, pp. 199-251.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Scott, P. (1998) "Fisuras en la torre de marfil". *Correo de la UNESCO*, Septiembre, p. 18.
- Serra, A. (2006). *La Universidad y la Construcción de la Sociedad del Conocimiento. VII Foro ANECA: Gobernanza y rendición de cuentas: las universidades ante la sociedad del conocimiento*. (p. 9-10). Madrid: Aneca. Disponible en http://www.aneca.es/estudios/docs/publi_7foro_marzo07.pdf. (Último acceso 4-07-07).
- Spain National Reports 2004 – 2005 (2005) Towards the European higher education area*. Bologna Process. Disponible en <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/Spain/National Reports-Spain 050114-Sp.pdf> (Último acceso 4-07-07).
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steven, C., y Fallows, S. (1998). 'Enhancing employability skills within higher education: impact on teaching, learning and assessment'. Paper presented at *Higher Education Close Up*, University of Central Lancashire, 6-8 July, 1-12.
- Stevenson, J. (1996). The metamorphosis of the construction of competence. *Studies in Continuing Education*, Vol. 18 (1), p. 24-42.
- Stroobants, M. (1999). Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Calificaciones y empleo*, 21. Disponible en <http://www.cereq.fr/cereq/ce21.pdf> (Último acceso 10/10/05).
- Tejada Artigas, C. y Tobón Tobón S. (coords.) (2006). *El diseño del plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Facultad de Ciencias de la Documentación, Universidad Complutense de Madrid.
- Tejada, J. (1999-a) Acerca de las competencias profesionales I, *Revista Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (1999-b) Acerca de las competencias profesionales II, *Revista Herramientas*, 57, 8-14.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. London: The Falmer Press.
- Tobon Tobon, S. (2004) *El Concepto de Competencias en la Política de la Calidad de la Educación Superior en Colombia: Un Estudio Hermenéutico*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense De Madrid).
- Tomàs (coord), Armengol, C., Borrell, N., Feixas, M., Castro, D. y P. Marquès (2001) ¿Quo Vadis Cultura de las Universidades Catalanas? Un estudio sobre el cambio de Cultura de las Universidades Catalanas. *Simposio "Itineraris de canvi en l'educació"*. Universitat de Barcelona 15 i 16 de Marzo.
- Tomas, M, Feixas, M Y Guillamon, C (2002): "Los cambios en la docencia universitaria. El punto de vista de expertos y responsables de las universidades catalanas". En ICE UAB, ICE UB, ICE UPC y ICE URV: *II Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. Tarragona 1, 2 y 3 de julio.

- Tomás, M.; Marqués, P. y Feixas, M. (1999). La universidad ante los retos que plantea la sociedad de la información. El papel de las TIC. *Eduotec'99. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Universidad de Sevilla.
- Tomàs, M; Armengol, C. y Feixas, M. (1999) “Los cambios en la docencia universitaria: el punto de vista de expertos y responsables de las universidades catalanas”. *Congreso de Innovación Educativa*. Universidad Santiago de Compostela. 25-27 Noviembre.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (1997). *Student Outcomes Information for Policy-Making*, NCES 97-991, prepared by Pat Terenzini for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Student Outcomes from a Policy Perspective. Washington, DC: U.S. Department of Education. Disponible en <http://nces.ed.gov/pubs97/97991.pdf> (Último acceso 10-05-07).
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2002) *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*, NCES 2002-159, prepared by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives. Washington, DC: 2002. Disponible en <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf> (Último acceso 10-05-07)
- UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el s. XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior. UNESCO: París.
- Velde, C. (1999) An alternative conception of Competence: implication for vocational education. *Journal of Vocational Education and Training Vol. 51, N° 3*, 437-447.
- Villa, A. (2001). Marco pedagógico de la Universidad de Deusto. ICE- UD.
- Villa, A. (2004). Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. Y Ruiz Corbella, M. (2004) “La Red de Educación y el espacio Europeo de Educación Superior” en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 18 (1) p. 21-37.
- Voorhees, R. A. (2001). *Measuring What Matters: Competency-Based Learning Models in Higher Education*. New Directions for Institutional Research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weinert, F. E. (2004). Concepto de competencia: Una aclaración conceptual. En Rychen, D. y Salganik L. H. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. (pp. 94-127). México: Fondo de Cultura Económica.
- Yániz, C. (2004). Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 4. N° 1, (3-14)
- Zabalza Beraza, M. A. (2004) “Los cinco miuras de la convergencia europea” en *Crónica Universia* Disponible en http://www.universia.es/html_estatico/portada/actualidad/noticia_actualidad/param/noticia/hgbgi.html (Último acceso: 07-03-07)
- Zichi y Ornerly (1994). *Schools of Phenomenology: Implications for Research*. En Morse, J. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.

IV. ANEXOS

**ANEXO 1: EJEMPLO DE TRASCRIPTIÓN DE ENTREVISTA Y
GESTIÓN DE LOS DATOS**

Modelo de transcripción de entrevista

Entrevista a CDHU2

Cap de estudis Biblioteconomia i Documentació. U.B.

Fecha: 8 de abril de 2005

...

M.J.: ¿Cuál es la forma en la que han concretado en la titulación este plan piloto? ¿Qué inquietudes les llevaron a participar? ¿Qué posibilidades tenían como para hacer óptimo el proceso y cómo lo han concretado?

CDHU2: En primer lugar el hecho de que la titulación ya por tradición, eh? Siempre ha tenido un grupo de profesores activo. Tenemos poca tradición dentro la UB, formamos parte como titulación homologada desde el año 1999, eso quiere decir que procedemos de una tradición educativa, formativa, mucho más vinculado a la formación profesional. Entonces la facultad nace de una escuela de bibliotecarias en el año 1915 que pretendía formar las bibliotecarias que iban a llevar las bibliotecas públicas de la mancomunitat. Yo creo que eso, de alguna forma lo hemos ido siempre heredando.

La universidad nos pidió a la titulación que formáramos parte, somos una titulación pequeña, con pocos estudiantes, con grupos reducidos, eso podía facilitar el hecho de impartir o intentar investigar con nuevas metodologías de trabajo y en este sentido tenemos una infraestructura buena. Tenemos todas las aulas equipadas, tenemos todas las aulas con ordenador conectado a la red, tienen cañón de proyección, tenemos tres aulas de informática. Y el tipo de contenidos que trabajamos son contenidos muy prácticos en muchos casos. Por tanto los tres elementos claves: infraestructura, profesorado y número de alumnos, reunían las características que se podían permitir un proyecto piloto de estas características. Siempre pensando que los que pretendíamos era implantar o analizar o investigar con nuevas metodologías. No íbamos a cambiar ni la estructura de la titulación ni nada por el estilo. Hemos mantenido el número de créditos exactamente igual y lo único que hemos hecho es introducir, nuevos elementos sobretudo en el ámbito de la evaluación.

Cuando la UB se puso en contacto con todas las titulaciones (de la UB hay otras titulaciones que están implicadas: gestión y administración pública, estadística, turismo y maestro de lengua extranjera) somos 5 titulaciones. En el mes de julio del año pasado la universidad montó una jornada formativa con la intención de reunir a todos los profesores de cada una de las titulaciones y que este grupo de profesores con la ayuda de un asesor, marcara un poco... un documento de trabajo.Cuál era para ellos las prioridades, los elementos que más les interesaban.

....

Montaron esta jornada de trabajo y cuando en biblioteconomía, siempre los profesores de primer curso, definieron cómo querían trabajar, uno de los temas que

salió de manera destacada era la evaluación. Es un tema que nos preocupa, porque bueno... estás definiendo aspectos importantes de los alumnos, porque debes saber si lo que estás evaluando puede corresponder realmente con los conocimientos y habilidades que los alumnos deben haber adquirido, cuesta. Y definimos o pedimos especialmente formación en este sentido. Pedimos, en este caso, desde cursos generales o talleres de trabajo más generales a un asesoramiento que podía ser más personal. A partir de aquí la UB planteó dos estrategias de formación: por una parte talleres, que pueden ir desde el planteamiento del PBL, trabajo de problemas en clase a otro tipo de talleres más generales en los que no hemos participado porque no reunía las características de lo que le interesaba al profesorado.

Pero lo que sí que hizo la UB es designarnos un asesor, un asesor que viene del departamento de Pedagogía, que se reúne periódicamente con nosotros. Y digo "nosotros" porque yo soy profesora de primero también, y con el que hemos ido trabajando aspectos que ahora te iré a comentar.

Con este asesor yo me reuní, antes de empezar el trabajo, para que él tuviera... ella, en este caso una profesora, me pidió todos los materiales, desde los planes docentes, materiales de evaluación, materiales de prácticas y el acceso a los dossiers electrónicos. El dossier electrónico, es para nosotros "el campus virtual", lo que tenemos en la UB es un recurso que está coordinado, o depende de la biblioteca, y cada asignatura tiene su dossier electrónico que es un directorio en el que tu puedes poner el acceso a documentos, webs, lo que sea, no? Y al que tienen acceso todos los alumnos de tu asignatura, todos los alumnos de la UB y de acceso totalmente libre. Ella analizó todos estos materiales y a partir de aquí hizo un poco, un diagnóstico.

En este caso su valoración fue muy positiva, porque los materiales de trabajo que utilizamos con los alumnos se correspondían muy bien con los objetivos de la asignatura, porque eran muy variados, etc. Y analizó específicamente, y sobre esto es donde hizo más propuestas, los materiales de evaluación. Y estuvimos comentando ejemplar por ejemplar, un examen en concreto pues analizando las preguntas: cómo estaban formuladas, si era la manera correcta, si era fácil de entender para el alumno... incluso exámenes tipo test, qué deberíamos tener en cuenta... aquí hicimos un trabajo sobre el instrumento completo, de manera que los profesores pudimos aplicar estas mejoras ya en la evaluación del mes de enero para los elementos evaluativos finales y los sumativos los fuimos mejorando en la medida en que se iban revisando. Además estuvimos trabajando con unos cuadros en los que pretendíamos analizar el tipo de instrumento en función del contenido que trabajábamos. De manera que, esto ya era un trabajo individual, eh?, ya no lo valoramos, no lo pusimos en común... pero de lo que se trataba era de que cada una de nosotras pudiera acabar elaborando un cuadro en el que con todos los objetivos de la asignatura pudiéramos ver si los elementos de evaluación que habíamos utilizado, se correspondían. Pero esto fue un trabajo que cada uno hizo y que acaso según el resultado modificó la herramienta de evaluación que estaba utilizando.

Cuando acabamos este proceso el grupo de trabajo ya había definido que se quería trabajar con competencias transversales. El problema, a mi me parece, del proceso que estamos siguiendo, no un problema, pero una disfunción, es que estamos trabajando con titulaciones que van a cambiar en un tiempo breve. Es decir nosotros estamos trabajando con el Libro Blanco y en el momento en el que el ministerio apruebe, si es que aprueba nuestra titulación, y nos diga cuántos créditos

tiene la titulación, cada una de nuestras facultades va a comenzar a trabajar por cambiarla, no? Y está claro que, yo diría, que este cambio tendría que ser un cambio en profundidad, no un cambio de forma, sino que supone un replanteamiento de la formación de los profesionales que debemos formar, de la profesión..., de los aspectos básicos.

Esto quiere decir que: depende de qué trabajemos ahora, el trabajo no va a poder ser aplicado posteriormente. Es decir, si trabajábamos una asignatura, tal como están planteadas ahora en primero, nos podría pasar que trabajáramos durante dos años en esto y que cuando planificásemos un nuevo plan de estudio ésta estructura hubiera cambiado, y sí que interesaba muchísimo trabajar sobre algo que después pudiéramos aplicar. Por eso pensamos que las competencias transversales era un elemento importante. Importante porque toman mucha importancia en el Espacio Europeo, importantes porque teníamos un referente claro que las competencias transversales que se planteaban desde la ANECA y que tomamos de referencia cuando hicimos el Libro Blanco y porque van a ser éstas, da igual cómo estén estructuradas las asignaturas en primero, pero esto se debe tener que trabajar, no?. Y la reflexión en todo caso siempre iba a ser siempre útil.

Es un trabajo muy...desde mi punto de vista, muy difícil de definir. Nos ha costado unas cuantas reuniones ver cómo trabajarlo, no?. Sí que teníamos las competencias, nos hemos dado cuenta de que teníamos un problema de terminología, de que cada uno de nosotros lee una cosa diferente detrás de cada competencia... bueno, hemos hecho dos reuniones específicas ya sobre competencias. Hemos acabado elaborando un cuadro en el que cada profesor deberá para la próxima reunión... vamos a tener que haber trabajado sobre cada una de las competencias transversales, qué entendemos por ellas, y en qué nivel la estamos trabajando en nuestra asignatura en primero, y eso quiere decir... y hemos establecido tres niveles de trabajo... (Espera que busque el documento de trabajo...)

Elaboramos un cuadro... no lo tengo aquí... en el que cada uno de nosotros debía intentar definir las competencias... las revisamos, eh..? Las competencias que aparecen en el Libro Blanco, las revisamos y en algún caso las modificamos para adaptarlas a nuestro entorno, incluso en algún caso necesitamos desdoblar una misma competencia: cuando hablábamos de la capacidad de un alumno para expresarse oralmente en un entorno amplio o de comunicarse específicamente con un determinado colectivo de usuarios. O sea que aquí... y veremos cómo esto lo acabamos de trabajar...esto lo empezamos ahora, cuando ya hemos definido un poco las líneas de trabajo. En este cuadro, tenemos que intentar definir la competencia, intentar también definir el nivel de trabajo de esta competencia en nuestra asignatura, es decir, lo que veíamos muy claro es que de estas competencias transversales, hay competencias que podíamos comenzar a trabajar primero y otras que no. Algunas de estas las podemos evaluar y algunas no y algunas simplemente las mencionamos. Es decir, hacemos en primero un trabajo de concienciación, de preocupación... de despertar en el alumno la preocupación por... el interés por determinados temas que después en asignaturas posteriores o en las asignaturas optativas vamos a trabajar mucho más a fondo. Por ejemplo.... La necesidad de comprender la diversidad de los usuarios cuando estas trabajando en una biblioteca, cuando.... En primero es difícil de trabajar, no? Primero porque tiene alumnos que recién acaban de llegar, por muchísimas razones y sí que veíamos la necesidad de establecer este nivel. "Bueno yo de esta competencia transversal sólo intento... transmitir la necesidad de..." pero no tengo ningún tipo de

actividad desde la que la trabaje específicamente.. o bien, hago el primer paso, el segundo, pero no la evalúo porque ya tengo otras cosas para evaluar... intentar ver a partir de aquí cómo en la siguiente reunión todo esto se encuadra. Qué competencias transversales estamos trabajando desde muchas asignaturas y hasta qué punto podríamos trabajar desde actividades compartidas para trabajar estas mismas competencias.

Es cierto que cuando tú tienes, como teníamos en primero, grupos en prácticas, en las horas prácticas, de 50 alumnos. Difícilmente puedas evaluar si los 50 alumnos tienen capacidad para comunicarse oralmente. En cambio sí que si esto lo compartimos entre diferentes asignaturas, montando una actividad que sea compartida y que tenga que presentarlo oralmente, por ejemplo, desde diversas asignaturas esto será mucho más fácil. El objetivo sería un poco intentar romper con este trabajo tan compartimentado de asignaturas para trabajar más en grupo. Pero esto está iniciándose... eh?... todavía.... Ahora se han incorporado algunos profesores del segundo semestre, cuando ya hemos podido definir hacia dónde vamos, hemos creído conveniente que ellos ya se pudieran incorporar, más que nada por no hacerlos trabajar sobre algo que no estaba rodado todavía...

M. José: ¿El grupo de profesores que definió las competencias transversales era el equipo de la titulación?

CDHU2: Si, no es el mismo de ahora. Es decir, el libro blanco lo aprobaron los representantes de todas las facultades que imparten biblioteconomía y documentación o Documentación, que es la licenciatura, en España. Las competencias transversales nos venían dadas por Aneca e hicimos muy pocos cambios.

M. José: ¿Pero ahí participaron los de la titulación o un grupo de primero?

CDHU2: No, los de la titulación. En este caso más bien, decanato, departamentos y caps de estudis. O sea que muchos de estos profesores a este documento lo vieron pero no hubo oportunidad de discutirlo a fondo, por eso ahora es importante poderlo hacer porque en el momento en el que elaboremos nuestro plan de estudios, esto al menos, esté un poco más trabajado...no?

M. José: Era para aclarar el proceso... Y ahora, de los profesores del primer semestre, todos aplicaron la metodología? O...?

CDHU2: Mira, nos concentramos en la evaluación porque es cierto que el tipo de metodología que estamos utilizando en muchos casos, yo diría, que es paralela al Espacio Europeo. Por ejemplo, el grupo de primero de tarde es un grupo único, que en función de la asignación de créditos teóricos y prácticos que tiene cada una de las asignaturas, tiene una parte donde trabajar todo el grupo y unas horas partidas, para trabajar en prácticas. Esto quiere decir que desde ir al aula de informática a consultar fuentes, a consultar páginas webs, a trabajar con determinadas herramientas informáticas... O sea que realmente ya se hacía un trabajo práctico vinculado al aula de informática o no, eh?, ya muy extenso, se invita a profesionales para que den a conocer su experiencia a determinados temas, se hacen visitas fuera, a archivos, bibliotecas... en este caso, nuestra experiencia nos decía que los cambios que debíamos hacer para adaptarnos al espacio europeo no eran tanto metodológicos como evaluativos hacia esta evaluación continua. Que seguramente se pueden hacer muchos más cambios, pero bueno... funcionamos con un grupo de 50 personas en la mayoría de los casos, de con 80 cuando es por la tarde... y yo creo importante, con alumnos de primero, es decir, acabados de incorporarse a la

universidad. Que en el caso de nuestra titulación son alumnos con muy pocos conocimientos del área en la que se introducen o con un conocimiento muy parcial, es decir, nos encontramos con alumnos con una imagen muy clara de lo que ellos quieren hacer en Biblioteconomía y documentación pero muy parcial de lo que para nosotros es Biblioteconomía y documentación...no..? La mayoría de alumnos de primero, y ahora mismo un alumno al que yo le hacía tutoría que es de tercero, comentaba que así, la mayoría de alumnos de primero opina “cuánta información... cuántas cosas que yo no conocía... no sabía...” y eso yo creo que condiciona el tipo de trabajo que tú puedes hacer, porque yo creo que son alumnos con poca experiencia, no...?

M. José: La mayoría de alumnos han salido recientemente del bachillerato?

CDHU2: Sí. Muchos si. Por la tarde no pasa tanto. Por la tarde tienes gente adulta que ha venido de otras titulaciones, de otras experiencias, por la mañana a veces nos pasa que tenemos bastantes alumnos que vienen de bibliotecas, es decir gente que trabaja en una biblioteca como auxiliar y que cuando se ha introducido en el mundo laboral descubre que es un ámbito que le interesa y desea perfeccionar o mejorar su formación para mejorar su lugar de trabajo. Es decir, que tienes aquí una combinación muy curiosa, porque te ayuda a trabajar... pero yo creo que hay mucha diferencia entre trabajar con la gente de primero, yo doy clases en primero y una optativa de tercero, la experiencia personal, profesional y pedagógica... es decir, el alumno que viene del bachillerato también tienen un concepto de la docencia determinado y tiene un concepto del aprendizaje...

CDHU2: La novedad de este año fue que reservamos a principio de curso un par de días exclusivos para la gente de primero. Es lo que llamamos de “jornades de acollida” y en estos dos días, un primer día de presentación de la facultad, de los servicios que ofrece la facultad, de la estructura de los estudios...pero sobre todo sensibilización hacia una nueva manera de trabajar. Para nosotros la presentación del crédito europeo no fue tanto “Estáis en un proyecto piloto” como “estudiar en la universidad ya implica una cosa diferente”, no...? Que quiere decir pues eso, unas horas de trabajo en el aula pero también unas horas de trabajo fuera de ella una horas de dedicación que uno necesita tener claras para hacer su planificación, no? Precisamente por eso, porque tienen alumnos que trabajan y necesitan saber cuántas asignaturas van a poder hacer cada curso de una manera..., de una manera realista. Porque si no se genera una frustración que ni es justa, ni es favorable, ¿no? Porque realmente ellos están rindiendo todo lo que pueden rendir, pero la titulación no está pensada para que la puedan hacer al mismo ritmo alumnos que trabajan y alumnos que no, ya está..., yo creo que no hace falta darle más vueltas, es así y lo que hace falta es hacer una planificación coherente.

En este primer día también se presentaban servicios, la biblioteca..., también un alumno presentaba servicios y además su experiencia. Era la primera vez que la hacíamos y ya estamos preparando cambios para las de este año, con Andreu que ya será quien las lleve, pero si que hay cosas que vemos que han de ser diferentes. Y un segundo día donde fuimos a visitar la biblioteca y el archivo de la universidad de Barcelona. De manera que ellos podían conocer la institución de la que forman parte.

La UB es un edificio histórico, plaza universidad... por tanto esta idea de introducirse y además conocer dos ámbitos profesionales: la del bibliotecario y la del archivero, aparte del interés que puede tener toda la documentación histórica que tiene la Universidad de Barcelona, no?

Hicimos una valoración de las jornadas con los alumnos, les pasamos unos cuestionarios... y la verdad es que era muy positiva de los dos actos, que consideraban útiles las visitas, otros... pero en general la gente estaba muy satisfecha porque rápidamente se pudieron hacer una idea de lo que iban a hacer aquí y de los que les íbamos a pedir. Incluso hubo alumnos que pidieron más información de cada una de las asignaturas, no?, y esto es un cambio que nos estamos planteando.

De todas formas y comentando con otros caps de estudi yo me doy cuenta y no sé por qué exactamente, de que contamos con una muy alta participación del alumnado. Es decir, nosotros montamos las sesiones informativas antes de la matrícula y viene casi todo el mundo que se tiene que matricular. Montamos estas jornadas de acogida y vinieron muchísimos alumnos. En cambio me consta que en otros cursos que se hacen desde otras titulaciones la gente no asiste. O sea que tenemos comúnmente esto a favor que no sé, porque qué es, pero que realmente nos favorece muchísimo... las aulas estaban llenas. No te podría decir porque no conté, pero yo diría que un 80% de los alumnos estaban, claro que poder empezar a trabajar en cada una de las asignaturas sabiendo que todos los alumnos han recibido la información de la biblioteca, etc., etc. Es que ayuda a marcar un ritmo de trabajo que es muy diferente y eso es importante, yo creo que si... y un nivel de sensibilización eh..? yo creo que es muy importante que el alumno el 15 de septiembre sepa que en la universidad se trabaja diferente

M. José: y que lo están esperando... da otra entrada, más positiva...más en primer año que se desorientan tanto, que es tanto cambio...

CDHU2: Si... si.... Ellos.... el nombre de "jornadas de acogida" realmente sirvió, era una acogida, el hecho de conocer y de situarse mucho mejor, ver cómo estaban estructuradas, claro que había muchas cosas que les habíamos comentado ya en julio... pero bueno... en julio vienen a matricularse y ya está... Pero en septiembre empiezan y poder ya saber cómo va a ser el lunes... es muy importante para ellos. Sobre todo para los que empiezan... Incluso ya había algunos alumnos que habían estudiado en la universidad y nos decían: "me hubiera gustado que en mi primera titulación también hubiera podido tener estas jornadas".

M. José: Mira... qué interesante.... La verdad es que les da otro carisma...

CDHU2: No creo que eso dependa del espacio europeo, eh?... el cambio seguramente lo hubiéramos hecho igual, pero creo que sí que sigue la línea y la idea del espacio europeo, la filosofía del espacio europeo yo creo que sí que es ésta, esta atención...

M. José: ... y revela la idea de que la centralidades el estudiante y miremos a quiénes recibimos para acompañarlos...

CDHU2: De todas formas también intentamos... que esta parte funciona muy bien pero en cambio no funciona tan bien la tutorización. Si, desde cada una de las asignaturas, donde el profesor esta implicado, motiva y tal, y no por ejemplo en las tutorizaciones más académicas, más generales, no nos funcionan... podemos...

M. José: ... no sé bien a qué te refieres...

CDHU2: Es decir yo, como profesora de una determinada asignatura, puedo convocar a los alumnos, me pueden venir a ver para comentar... y esto ha pasado, se ha notado un cierto aumento. La gente viene más al despacho a preguntar: "este ejercicio no me ha ido bien, ¿podemos comentarlo para mejorarlo?..." etc. Pero en

cambio no ha subido el número de las tutorías como cap de estudis, para dirigir y orientar a los alumnos por ejemplo cuando se ha acabado el primer semestre, saben las notas, esa parte no... no ha funcionado. Y esa parte para el curso que viene nos hemos planteado designar tutores para los alumnos. O sea en concreto tenemos tantos tutores y repartimos a los alumnos con nombre y apellido... para tener un compromiso... Pero bueno, veremos cómo lo organizamos... esto no está ni mucho menos definido...

M. José: ...porque eso también genera un compromiso más evidente, no?... Favorece el éxito, la continuidad...pregunto..., no?

CDHU2: porque además, no he hecho muchas pero he hecho, sí que tienes un alumno muy conciente que cuando viene a preguntarte cómo me organizo, él ya sabe cómo se organiza, y lo único que quiere es que tú le digas si esto va como toca y tal... gente pues eso, que trabaja y tal...,... y, tienes alumnos que van muy despistados y han suspendido pues casi todo el primer semestre y van a hacer el segundo intentando también sacarse el primero...no?. Esto no es realista...

Si tú tienes que cursar ahora cuatro asignaturas y tienes cuatro del semestre anterior a las que debes hacerle un seguimiento, tienes unas prácticas para hacer, porque les proponemos esta continuidad, no vas a poder hacer estas cuatro y las cuatro que te quedaron del semestre anterior... cuesta mucho esta organización..., la parte de planificación del trabajo es muy complicada y a veces se escapa de nuestra propia formación... O sea, yo creo que esto debería ser abordado por un pedagogo o un psicólogo en muchos casos y este servicio por parte de la universidad ha quedado un poco diluido ahora, porque desapareció el servicio de información y atención al estudiante, esa es otra área, y esta área no está dirigiendo los esfuerzos hacia este tipo de atención, más bien la idea de la UB es formar tutores en cada una de las enseñanzas que será seguramente lo que deberíamos pedir: ...es formar a los tutores.

M. José: ese servicio de orientación al estudiante es transversal a las titulaciones?

CDHU2: Si... si, pero lo teníamos aquí, físicamente y eso lo hacía mucho más fácil... mucho. Ahora no está aquí y además es otro perfil... no?.

Creo que es correcto el planteamiento de formar tutores. Pero es un papel difícil... eh...?

M. José: Claro, les supone un montón de formación extra que...

CDHU2: ... y en muchos casos tú sabes perfectamente qué es lo que exige tu titulación pero no conoces al alumno y sus posibilidades, sus capacidades reales... Muchas veces es complicado el trato porque hay mucha psicología detrás... Cuando un alumno viene que tiene una experiencia, una historia... que a veces la ayuda que necesita no es la de un tutor académico... y eso te sitúa en una posición a veces un poco difícil éticamente, incluso... yo creo....

M. José: si... me ha pasado como profesora que no sabes qué hacer con la vida del alumno que te viene...

CDHU2: ...si... y yo diría que cada vez más... tienes alumnos pues que ciertamente desequilibrados emocionalmente...no?... y hay unos cuantos y me consta que no es una cosa de nuestra titulación...cuando vas a hacer reuniones la gente lo comenta, que ahí tenemos un problema, y un problema para el que no tenemos herramientas, para darle soluciones, en muchos casos, al menos en las titulaciones que no estamos relacionadas con el ámbito de la educación, no? Donde creo que

sí, que evidentemente hay...(herramientas) pero bueno, creo que también se intenta poner un mecanismo necesario para que sea posible...

M. José: ...humanamente seguro... pero claro, son más competencias para el profesor, o sea que tiene que desarrollar y aplicar, y formarse y asumir....

CDHU2: y aunque humanamente puedas ponerle toda la energía, hay veces que... ese problema, Tú lo puedes intentar comprender desde tu experiencia personal, pero ya está, no puedes aportar nada más. Y en cambio para el alumno es fundamental y hasta que no resuelva ése no va a resolver ningún otro. Me parece que por aquí hay un tema que podemos trabajar más a fondo...

M. José: Y en el tema de la evaluación los profesores se dieron cuenta de alguna manera, del cambio éste que supone por más que ya la titulación haya tenido trayectoria más profesionalizadora y demás, que son evaluaciones más concretas. El cambio a mirar al alumno y a los que puede hacer, en esas discusiones sobre competencias que han planteado... ¿está presente la toma de conciencia de esa dimensión? Porque en teoría...si... se habla y demás, pero..?

CDHU2: Lo que pasa es que la discusión de... sí que hemos hecho cuando empezamos a definir competencias y a intentar explicarnos qué entendíamos, cada uno de nosotros sí que decía "yo hago, yo hago", pero sólo con el objetivo de definirla. La discusión sobre cómo la trabajo y para qué, todavía no la hemos hecho, o sea que en ese sentido, no se ha producido cambio. Cuando introducimos el cambio en la evaluación, que más que cambio era necesidad de definirlo, yo creo que nos sirvió para sistematizarlo. Sobre todo, pues yo hago 5 prácticas y esas 5 prácticas orientadas... pues hacer ese plan docente muy claro. Sí que yo creo que el resultado final fue positivo porque el profesorado agradece poder evaluar al alumno a partir de 7 datos y no de uno, porque si estos 7 datos, si son similares, quiere decir que te están dando un perfil similar y al menos te permite modelar, ajustar mucho más el resultado final al que tu has visto del alumno, incluso porque te permite evidentemente modificar determinadas disfunciones a los largo del proceso, no?. Pero sólo lo hemos hecho esta parte. La parte de competencias no, por eso te decía yo no sabría decirte hasta qué punto te ayudaríamos, porque esta parte de reflexión todavía no la hemos hecho y creo que es importante hacerla porque vamos a encontrar....

M. José: ...claro... en algún momento uno se toca con...el tema éste de las competencias...

CDHU2: y creo que es importante no dejarlo al azar... Yo creo que ahora en muchos casos se está trabajando mucho las competencias transversales y es cierto y se ve la importancia. Y sobre todo porque la titulación tiene en el último semestre un prácticum, el alumno se va 210 horas a un centro a trabajar como alumno y tiene un tutor allí y un tutor aquí en la facultad, pero estas 210 horas ponen de manifiesto muchas cosas que muchas veces en el aula son difícil de ver y eso te ayuda a incorporar nuevas cosas que tu no habías pensado antes. Pero yo creo que es necesaria la reflexión desde primero y ver un poco cómo esto se puede ir graduando. Porque si no en muchos casos lo que nos está pasando es que hay determinadas actividades que se están haciendo desde las optativas, por ejemplo, pero no desde las asignaturas obligatorias. De hecho, parte de este proceso, de una manera indirecta, eh..., ha llevado a replantearse por ejemplo, la asignatura del prácticum, la evaluación del prácticum. Ellos debían hacer una memoria, tenían una parte de evaluación del centro y una parte de evaluación también de las reuniones que hacemos de seguimiento aquí en la facultad. Y nos estamos

planteando de introducir, por ejemplo, como parte de la evaluación la presentación oral de la memoria. Que es una cosa que se había perdido, que antaño se hacía, pero que últimamente no, y que nos parece que es importante que delante de un tribunal, el alumno pueda defender la memoria que presenta. Yo creo que.... Es una asignatura obligatoria, también le da una importancia diferente a este tipo de evaluación y puede ser interesante, pero va a ser un cambio para el año que viene, no ahora. Lo estamos planteando ahora para poder presentar el plan docente con las modificaciones.

M. José: ...ah... qué interesante...

CDHU2: Yo creo que sí que es interesante, y es interesante porque esto se discutía en un ámbito, con el equipo de prácticas, yo doy prácticas y estaba en este equipo, y cuando hicimos la reunión de primero de competencias, profesores de primero que no están en el grupo de prácticas comentaron: "porque deberíamos...." Y entonces aquí ya pudimos comentar y es una cosa que ya estamos analizando pero que fue interesante porque salió la misma necesidad en dos grupos diferentes. Y creo que es importante que sea una visión que tenga todo el colectivo de profesores y que en ese sentido jugamos con muchas, muchas ventajas. El colectivo de profesores es en general muy dado, muy motivado por los cambios y eso me consta que es muy diferente a otras situaciones. Yo creo que eso es interesante tenerlo en cuenta, por eso te decía al principio lo de los tres ejes, estos 3 ejes: la infraestructura, el profesorado y el alumnado más reducido.

M. José: además hace que también tome fuerza la competencia transversal... si se está planteando la necesidad desde primero y se opta por hacer un cambio, el alumno lo ve como que lo va a poder concretar y eso le cambia el compromiso para consigo mismo y la carrera, no?

CDHU2: si... de hecho es lo que te comentaba, muchas veces algunas competencias son más fáciles de evaluar, sobre todo, en algunas asignaturas con un número más reducido de alumnos, que muchas veces son las optativas y te das cuenta cuando cuestiones como por ejemplo, presentaciones orales, que aún es una cuestión tabú, los alumnos que te dicen "realmente el resultado que yo he obtenido de esta presentación oral ahora en tercero de la que obtuve cuando esto mismo lo hice en primero, no tiene nada que ver" o sea que ellos mismos, que es lo que tú comentabas, no?, que esta toma de conciencia de ese proceso de aprendizaje es importante, que no lo hagan sólo con los contenidos y los procedimientos esto ya lo hacían, sino con todas estas competencias mucho más actitudinales, seguramente, no?, más instrumentales...

M. José: La verdad que es muy interesante el planteo y muy enriquecedor. Muchas gracias....

Proceso de tratamiento de los datos

UNIDADES DE SIGNIFICADO	CODIFICACIÓN INICIAL
<p>“la titulación ya por tradición siempre ha tenido un grupo de profesores activo” CDHU2-En (1)</p> <p>“procedemos de una tradición educativa, formativa, mucho más vinculado a la formación profesional.” CDHU2-En (2)</p>	<p>Aspectos positivos favorecedores del proyecto</p> <p>Profesorado activo, Perfil de Titulación Vinculado a la FP</p>
<p>“La universidad nos pidió a la titulación que formáramos parte” CDHU2-En (3)</p>	<p>Toma de iniciativa</p>
<p>“titulación pequeña, con pocos alumnos, con grupos reducidos, eso podía facilitar el hecho de impartir o intentar investigar con nuevas metodologías de trabajo y en este sentido tenemos una infraestructura buena. Tenemos todas las aulas equipadas, tenemos todas las aulas con ordenador conectado a la red, tienen cañón de proyección, tenemos tres aulas de informática. Y el tipo de contenidos que trabajamos son contenidos muy prácticos en muchos casos. Por tanto los tres elementos claves: infraestructura, profesorado y número de alumnos, reunían las características que se podían permitir un proyecto piloto de estas características.” CDHU2-En (4)</p>	<p>Características de la titulación para participar del proyecto</p> <p>Infraestructura</p> <p>Profesorado</p> <p>Número de alumnos</p> <p>Contenidos prácticos</p> <p>Uso de NTIC</p>
<p>“lo que pretendíamos era implantar o analizar o investigar con nuevas metodologías.” CDHU2-En (5)</p> <p>“No íbamos a cambiar ni la estructura de la titulación ni nada por el estilo. Hemos mantenido el número de créditos exactamente igual y lo único que hemos hecho es introducir, nuevos elementos sobretodo en el ámbito de la evaluación.” CDHU2-En (6)</p>	<p>Énfasis: Objetivo de la implementación: investigar nuevas metodologías</p> <p>No hay cambios en otras dimensiones, Sí innovaciones en metodologías y evaluación</p>
<p>“la universidad montó una jornada formativa con la intención de reunir a todos los profesores de cada una de las titulaciones y que este grupo de profesores con la ayuda de un asesor, marcara un poco... un documento de trabajo. Cuál era para ellos las prioridades, los elementos que más les interesaban.” CDHU2-En (7)</p> <p>“definieron cómo querían trabajar, uno de los temas que salió de manera destacada era la evaluación” CDHU2-En (8)</p> <p>“Pedimos, especialmente formación en evaluación, desde cursos generales o talleres de trabajo más</p>	<p>Implementación: pasos</p> <p>UB plantea jornada informativa</p> <p>Meta: grupo de profesores de 1 con asesor definiera documento de trabajo</p> <p>Grupo define necesidad detectada: evaluación</p> <p>UB plantea 2 estrategias de formación: talleres de metodologías diversas y</p>

<p>generales a un asesoramiento que podía ser más personal.” CDHU2-En (9)</p> <p>“la UB planteó dos estrategias de formación: por una parte talleres, que pueden ir desde el planteamiento del PBL, trabajo de problemas en clase a otro tipo de talleres más generales en los que no hemos participado porque no reunía las características de lo que le interesaba al profesorado. CDHU2-En (10)</p> <p>Pero lo que sí que hizo la UB es designarnos un asesor, un asesor que viene del departamento de Pedagogía, que se reúne periódicamente con nosotros.” CDHU2-En (11)</p> <p>“Con este asesor yo me reuní, antes de empezar el trabajo, para que ella tuviera (...) todos los materiales. Ella analizó todos estos materiales y a partir de aquí hizo un poco, un diagnóstico.” CDHU2-En (12)</p>	<p>asesoramiento a la titulación</p> <p>Reunión de coordinadora con asesor.</p> <p>Asesor estudia materiales y realiza un diagnóstico.</p>
<p>“En este caso su valoración fue muy positiva, porque los materiales de trabajo que utilizamos con los alumnos se correspondían muy bien con los objetivos de la asignatura, porque eran muy variados, etc. Y analizó específicamente, y sobre esto es donde hizo más propuestas, los materiales de evaluación.” CDHU2-En (13)</p>	<p>Valoración del asesor:</p> <p>Positiva en empleo y variedad de materiales y correspondencia con los objetivos.</p> <p>Evaluación y revisión personalizada de los materiales de evaluación.</p> <p>Trabajo del profesorado sobre las propuestas de mejora de los mismos</p>
<p>Lo que es no un problema, pero una disfunción, es que estamos trabajando con titulaciones que van a cambiar en un tiempo breve.</p> <p>Es decir nosotros estamos trabajando con el Libro Blanco y en el momento en el que el ministerio aprueba, si es que aprueba nuestra titulación, y nos diga cuántos créditos tiene la titulación, cada una de nuestras facultades va a comenzar a trabajar por cambiarla” CDHU2-En (14)</p> <p>“Yo diría, que este cambio tendría que ser un cambio en profundidad, no un cambio de forma, sino que supone un replanteamiento de la formación de los profesionales que debemos formar, de la profesión, de los aspectos básicos. “CDHU2-En (15)</p> <p>“Esto quiere decir que: depende de qué trabajemos ahora, el trabajo no va a poder ser aplicado posteriormente” CDHU2-En (16)</p> <p>“Por eso pensamos que las competencias transversales era un elemento importante. Importante porque toman mucha importancia en el Espacio Europeo, importantes porque</p>	<p>Titulaciones que cambiarán</p> <p>Incertidumbre de las políticas educativas que condiciona las decisiones</p> <p>Necesidad de que el cambio sea profundo, en lo esencial, para definir ámbitos claros de formación</p> <p>Aprovechamiento del esfuerzo y el cambio</p> <p>Decisión estratégica: trabajar las competencias transversales, serían el punto medio de referencia en medio del cambio.</p> <p>Referente: trabajo previo realizado para el libro Blanco de la Aneca</p>

<p>teníamos un referente claro que las competencias transversales que se planteaban desde la ANECA y que tomamos de referencia cuando hicimos el Libro Blanco y porque van a ser éstas, da igual cómo estén estructuradas las asignaturas en primero, pero esto se debe tener que trabajar. Y la reflexión en todo caso siempre iba a ser siempre útil.” CDHU2-En (17)</p>	
<p>“Es un trabajo muy...desde mi punto de vista, muy difícil de definir.”</p> <p>“Nos ha costado unas cuantas reuniones ver cómo trabajarlo”</p> <p>“nos hemos dado cuenta de que teníamos un problema de terminología, de que cada uno de nosotros lee una cosa diferente detrás de cada competencia” CDHU2-En (18)</p> <p>“En este cuadro, tenemos que intentar definir la competencia, intentar también definir el nivel de trabajo de esta competencia en nuestra asignatura” CDHU2-En (19)</p> <p>“lo que veíamos muy claro es que de estas competencias transversales, hay competencias que podíamos comenzar a trabajar primero y otras que no. Algunas de estas las podemos evaluar y algunas no y algunas simplemente las mencionamos. Es decir, hacemos en primero un trabajo de concienciación, de preocupación... de despertar en el alumno la preocupación por... el interés por determinados temas que después en asignaturas posteriores o en las asignaturas optativas vamos a trabajar mucho más a fondo.” CDHU2-En (20)</p> <p>“Intentar ver a partir de aquí cómo en la siguiente reunión todo esto se encuadra. Qué competencias transversales estamos trabajando desde muchas asignaturas y hasta qué punto podríamos trabajar desde actividades compartidas para trabajar estas mismas competencias” CDHU2-En (21)</p>	<p>Caracterización del proceso de trabajo sobre competencias:</p> <p>Difícil de definir conceptualmente</p> <p>Difícil de abordarlo, de elaborar proceso de trabajo</p> <p>Problema de terminología, de conceptualización e interpretación del concepto</p> <p>Tipo y nivel de competencias, forma de trabajo. Supone acordar significados.</p> <p>Establecen tres niveles de profundidad</p> <p>Reflexión del profesorado para coordinar el trabajo</p>
<p>Difícilmente puedas evaluar si los 50 alumnos tienen capacidad para comunicarse oralmente. CDHU2-En (22)</p>	<p>Dificultades de la evaluación cantidad de alumnado</p>
<p>El objetivo sería un poco intentar romper con este trabajo tan compartimentado de asignaturas para trabajar más en grupo. CDHU2-En (23)</p>	<p>Objetivo del trabajo conjunto: romper el aislamiento de las asignaturas</p>
<p>el libro blanco lo aprobaron los representantes de todas las facultades que imparten biblioteconomía y documentación o Documentación que es la licenciatura, en</p>	<p>Participación de equipos decanales y representantes en el trabajo sobre el libro Blanco.</p>

<p>España. Las competencias transversales nos venían dadas por Aneca e hicimos muy pocos cambios. CDHU2-En (24)</p> <p>“Participaron los profesores de la titulación. En este caso más bien, decanato, departamentos y caps de estudios. O sea que muchos de estos profesores a este documento lo vieron pero no hubo oportunidad de discutirlo a fondo, por eso ahora es importante poderlo hacer porque en el momento en el que elaboremos nuestro plan de estudios, esto al menos, esté un poco más trabajado CDHU2-En (25)</p>	<p>Oportunidad para todos los profesores para profundizar en el documento</p>
<p>“Nos concentramos en la evaluación porque es cierto que el tipo de metodología que estamos utilizando en muchos casos, yo diría, que es paralela al Espacio Europeo.” CDHU2-En (26)</p> <p>“nuestra experiencia nos decía que los cambios que debíamos hacer para adaptarnos al espacio europeo no eran tanto metodológicos como evaluativos hacia esta evaluación continua” CDHU2-En (27)</p>	<p>Metodología paralela al espacio europeo.</p>
<p>“Que seguramente se pueden hacer muchos más cambios, pero bueno... funcionamos con un grupo de 50 personas en la mayoría de los casos, de con 80 cuando es por la tarde” CDHU2-En (28)</p>	<p>Limitación de las implementaciones por nº de alumnos</p>
<p>Que en el caso de nuestra titulación son alumnos con muy pocos conocimientos del área en la que se introducen o con un conocimiento muy parcial, es decir, nos encontramos con alumnos con una imagen muy clara de lo que ellos quieren hacer en Biblioteconomía y documentación pero muy parcial de lo que para nosotros es Biblioteconomía y documentación” CDHU2-En (29)</p> <p>“alumnos con poca experiencia” CDHU2-En (30)</p> <p>“el alumno que viene del bachillerato también tienen un concepto de la docencia determinado y tiene un concepto del aprendizaje” CDHU2-En (31)</p> <p>“estudiar en la universidad ya implica una cosa diferente” CDHU2-En (32)</p>	<p>Caracterización del alumnado Pocos conocimientos del área profesional</p> <p>La experiencia y concepciones del alumno son claves. Este concepto está presente en todos los entrevistados</p>
<p>“jornades de acollida” CDHU2-En (33)</p> <p>Precisamente por eso, porque tienen alumnos que trabajan y necesitan saber cuántas asignaturas van a poder hacer cada curso de una manera..., de una manera realista. Porque si no se genera una frustración que ni es justa , ni es favorable” CDHU2-En (34)</p> <p>Porque realmente ellos están rindiendo todo lo que</p>	<p>Innovación: jornada de acogida</p> <p>Objetivo: presentar de modo realista las posibilidades y demandas de la titulación.</p> <p>El alumnado es considerado como que se esfuerza, sólo que hay que planificar de</p>

<p>pueden rendir, pero la titulación no está pensada para que la puedan hacer al mismo ritmo alumnos que trabajan y alumnos que no,(...) lo que hace falta es hacer una planificación coherente. CDHU2-En (35)</p> <p>“...contamos con una muy alta participación del alumnado” CDHU2-En (36)</p> <p>“(la participación del alumnado) Es que ayuda a marcar un ritmo de trabajo que es muy diferente y eso es importante, yo creo que si... y un nivel de sensibilización.” CDHU2-En (37)</p> <p>“Yo creo que es muy importante que el alumno el 15 de septiembre sepa que en la universidad se trabaja diferente” CDHU2-En (38)</p>	<p>modo realista el itinerario académico mediante orientación y tutoría</p> <p>Alumnado que trabaja y plantea otro ritmo de aprendizaje</p> <p>Alta participación del alumnado</p> <p>Participación que favorece la sensibilización y los aprendizajes</p> <p>Identidad propia del trabajo escolar en la universidad</p>
<p>no funciona tan bien la tutorización CDHU2-En (39)</p> <p>“Si, desde cada una de las asignaturas, donde el profesor esta implicado, motiva y tal, y no por ejemplo en las tutorizaciones más académicas, más generales, no nos funcionan” CDHU2-En (40)</p> <p>“Pero en cambio no ha subido el número de las tutorías como cap de estudis, para dirigir y orientar a los alumnos por ejemplo cuando se ha acabado el primer semestre, saben las notas, esa parte no... no ha funcionado” CDHU2-En (41)</p> <p>“para el curso que viene nos hemos planteado designar tutores para los alumnos. O sea en concreto tenemos tantos tutores y repartimos a los alumnos con nombre y apellido... para tener un compromiso... Pero bueno, veremos cómo lo organizamos... esto no está ni mucho menos definido” CDHU2-En (42)</p> <p>“yo creo que esto debería ser abordado por un pedagogo o un psicólogo en muchos casos y este servicio por parte de la universidad ha quedado un poco diluido ahora, porque desapareció el servicio de información y atención al estudiante, esa es otra área, y esta área no está dirigiendo los esfuerzos hacia este tipo de atención, más bien la idea de la UB es formar tutores en cada una de las enseñanzas que será seguramente lo que deberíamos pedir: ...es formar a los tutores. CDHU2-En (43)</p> <p>“Creo que es correcto el planteamiento de formar tutores. Pero es un papel difícil...” CDHU2-En (44)</p> <p>“cada vez tienes más alumnos con problemas de desequilibrio emocional...” CDHU2-En (45)</p> <p>“tenemos un problema, y un problema para el que no tenemos herramientas, para darle soluciones”</p>	<p>Tutorías</p> <p>Propuesta de mejora: asumir tutorías de itinerarios académicos</p> <p>Necesidad de formación del profesorado para tutorizar problemas de estudio y afectivos que interfieren en el rendimiento académico</p> <p>Alumnado con desequilibrio y problemas emocionales</p> <p>Las dificultades del alumnado implican más demandas y nuevas competencias del profesorado</p>

<p>CDHU2-En (46)</p> <p>“son más competencias para el profesor, o sea que tiene que desarrollar y aplicar, y formarse y asumir” CDHU2-En (47)</p>	
<p>“Lo que pasa es que la discusión de... sí que hemos hecho cuando empezamos a definir competencias y a intentar explicarnos qué entendíamos, cada uno de nosotros sí que decía “yo hago, yo hago”, pero sólo con el objetivo de definirla. La discusión sobre cómo la trabajo y para qué, todavía no la hemos hecho, o sea que en ese sentido, no se ha producido cambio.” CDHU2-En (48)</p> <p>“el cambio en la evaluación, (...) era necesidad de definirlo, yo creo que nos sirvió para sistematizarlo” CDHU2-En (49)</p> <p>“Pero sólo lo hemos hecho esta parte (definición de instrumentos para evaluación continua). La parte de competencias no, por eso te decía yo no sabría decirte hasta qué punto te ayudaríamos, porque esta parte de reflexión todavía no la hemos hecho y creo que es importante hacerla porque vamos a encontrar....” CDHU2-En (50)</p>	<p>Implementación. Inicio de la discusión sobre las dimensiones de las competencias. Falta definición conceptual y de metodologías. Cambio a nivel de instrumentos de evaluación, no de concordancia y coherencia entre obj. Contenidos y competencias</p> <p>El trabajar sobre la definición de la evaluación ha facilitado la sistematización de la evaluación continua.</p> <p>Aún no se ha trabajado sobre la definición de competencias.</p>
<p>“creo que es importante no dejarlo al azar... Yo creo que ahora en muchos casos se está trabajando mucho las competencias transversales y es cierto y se ve la importancia.” CDHU2-En (51)</p>	<p>Tema importante como para no dejarlo al azar</p>
<p>la titulación tiene en el último semestre un prácticum, el alumno se va 210 horas a un centro a trabajar como alumno y tiene un tutor allí y un tutor aquí en la facultad, pero estas 210 horas ponen de manifiesto muchas cosas que muchas veces en el aula son difícil de ver y eso te ayuda a incorporar nuevas cosas que tu no habías pensado antes.” CDHU2-En (52)</p> <p>“creo que es necesaria la reflexión desde primero y ver un poco cómo esto se puede ir graduando.” CDHU2-En (53)</p> <p>“en muchos casos lo que nos está pasando es que hay determinadas actividades que se están haciendo desde las optativas, por ejemplo, pero no desde las asignaturas obligatorias” CDHU2-En (54)</p> <p>“parte de este proceso, de una manera indirecta, ha llevado a replantearse por ejemplo, la asignatura del prácticum, la evaluación del prácticum.” CDHU2-En (55)</p>	<p>Prácticum</p> <p>Posibilita la puesta en marcha de las competencias</p> <p>Necesidad de reflexionar sobre la gradualidad de la enseñanza por competencias</p> <p>Al no haber reflexión esclarecedora, no forman parte del currículo básico, sino que se cubren por las optativas y eso no garantiza la llegada a todo el alumnado.</p> <p>La reflexión ha favorecido el replanteo de la evaluación del prácticum</p>
<p>“creo que es importante que sea una visión que tenga todo el colectivo de profesores y que en ese</p>	<p>Profesorado abierto y motivado por los cambios</p>

<p>sentido jugamos con muchas ventajas. El colectivo de profesores es en general muy dado, muy motivado por los cambios y eso me consta que es muy diferente a otras situaciones.” CDHU2-En (56)</p>	
<p>“Es importante que esta toma de conciencia de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje de competencias, que no lo hagan sólo con los contenidos y los procedimientos esto ya lo hacían, sino con todas estas competencias mucho más actitudinales, más instrumentales...” CDHU2-En (57)</p>	<p>Importancia de la toma de conciencia del proceso de aprendizaje de competencias</p>

**ANEXO 2: EJEMPLO DE NOTAS E INFERENCIAS A PARTIR DE
LAS ENTREVISTAS**

Ejemplo de algunas notas e inferencias a partir de las entrevistas (Selección del primer análisis)

PLCT71

- La competencia supone un nivel más profundo de aprendizaje, más global e integrado es distinto a los objetivos de la asignatura.
- OJO Es necesario distinguir las consideraciones de Bolonia de lo que son las competencias porque suponen una identidad para el profesorado y habría que ver hasta qué punto lo son o no lo son.
- La ausencia de transposición didáctica en los equipos asesores... ¿será indicio de la falta de esclarecimiento general que existe sobre el tema? ¿Hay realmente desarrollada una metodología de enseñanza aprendizaje por competencias (fuera de lo que es el entrenamiento en habilidades)?
- Creo que la universidad, pedagógicamente hablando, se encuentra atravesando una crisis y en medio de políticas de innovación y “refaccionamiento” marcadas por una corriente de implementación de nuevas metodologías, emerge el Proceso de Bolonia por un lado, y la formación por competencias por el otro, que se ha tomado prestada, como posible respuesta, a otros ámbitos y por eso el discurso se halla plagado de concepciones que, confundidas y confusas, buscan una lógica que les de nueva identidad y señale un camino.
- ¿Puede decirse que existe una identificación entre BOLONIA-COMPETENCIAS Y APRENDIZAJE ACTIVO?

PLCT72

- El planteo de las competencias exige transparencia, evaluación y supone objetividad.
- Planear las competencias finales supone ligar, buscar mayor coherencia entre el perfil ocupacional y lo vocacional.
- Este planteo supone el reconocimiento del valor normativo, aportado desde la filosofía.
- Necesidad de plantear los contenidos en función del perfil y de la orientación que se le quiera dar a la carrera, por ejemplo: conocimientos en ciencias básicas dependerá de la orientación del perfil.
- El alumnado no es conciente del proceso ni del valor del proceso.
- Los profesores no han participado en la elaboración del perfil y de las competencias sino a través de una encuesta.
- Competencias transversales son vistas como actitud del alumno.
- Reconocimiento del valor del prácticum en el 5º año en relación al mundo laboral.
- Importancia de la flexibilidad de lo aprendido.
- Alta valoración del empleo de las TICs como herramienta, primero de aprendizaje y después de trabajo.

- Profesorado vinculado al mundo de la industria aporta actualización y practicidad en la visión de los contenidos.
- La evaluación, si se enfatiza lo grupal, tiene el riesgo de no ser justa. Lo grupal como estrategia si, pero para la evaluación es necesario reconocer la dimensión individual.
- Reconocimiento de la memoria como principal mecanismo de estudio.
- Propuesta para la evaluación de competencias: un examen general final de carrera, que aportará información al profesorado también.
- El beneficiario principal de la Formación por competencias en principio es la industria???
- La impresión que tanto en la entrevista de xxxx como en la de xxxx y xxxx, los profesores no hablan de sus prácticas concretas, sino que se remitieron a casos o generalidades para citar ejemplos... No encuentro una refelexión profunda sobre la implicancia de la formación pro competencias en su materia, en las formas de enseñanza, etc.

PDHU22

- ¿Estaba realmente preparado el profesorado universitario para un cambio de esta magnitud? Se observan ámbitos de mucha incertidumbre y falta de formación. Puede repercutir en la resistencia a nuevas implementaciones y formas de comunicación entre asignaturas.
- La evaluación de la formación por competencias debería suponer instrumentos con continuidad para lograr evidencias necesarias.
- ¿Es posible conjugar la evaluación compartimentada de las asignaturas con los criterios globales que parece exigir la formación por competencias? Los profesores no tienen referentes para este aspecto del modelo.
- Mar de incertidumbre, ámbito inestable, sálvese el que pueda... hay voces” no se sabe cómo cambiará...esto parece el Titánic...
- Necesidad de una búsqueda estratégica de ámbitos de innovación para aprovechar este momento de transformación.
- Se supone que el ámbito directivo lidera el proceso de cambio, pero es la triangulación con los profesores lo que marca la realidad de esas concreciones, y que en este mar de incertidumbre lo que me interesa reflexionar es qué es lo que puede permanecer

PDHU11

- La sensación que me da es que el profesorado está con voluntad de cambio pero la forma de implementarlo y las herramientas con las que se cuentan no son capaces de concretarlo de la mejor manera.
- Por otra parte, es como que subyaciera una demanda insistente en que había que hacer un cambio en la universidad sea como fuera... Los factores pueden pasar por diferentes ámbitos, pero a nivel profesorado se observa como deseable y necesario.
- Puede pensarse si realmente este proceso, no es la forma y la excusa para ese cambio en la universidad, es como si la crisis del modelo que hasta ahora había funcionado encontrara en este proceso iniciado, la

excusa perfecta para el cambio. Ahora bien, si es un cambio según los cánones del proceso, no se vislumbra que se estén cumpliendo al menos, a nivel pedagógico las implementaciones esperadas. Si planteamos que el cambio va desde abajo hacia arriba y que cada profesor hace el aporte como puede, desde lo que puede y quiere, se valorarían las pequeñas y grandes innovaciones que se estarían realizando sin recursos. Cabe pensar que si realmente hubiera una conceptualización más clara, una formación más objetiva y unos lineamientos de trabajos más concretos y de cara a las prácticas áulicas, entonces estos procesos y las fuerzas humanas desplegadas para ellos serían mejor aprovechadas y encauzadas.

- En algún lado leí que si hubiera referentes de la enseñanza tradicional y sus resultados, las comparaciones serían más válidas, lo mismo que aporta este profesor. (Cf. libro de Zabalza...)
- Se observa una gran confusión entre lo que se dice como innovación y los requisitos de la formación por competencias. Falta esclarecimiento del concepto. ¿Pasa por esas innovaciones o tiene otros rasgo propios... y nuevos?
- Algunos Criterios de selección de competencias. Ojo distinto de criterios de elección de competencias profesionales.
- Tema de la selección de competencias con relación al perfil profesional: Si no se define qué perfil se necesita o pretende, no se puede establecer con claridad las competencias a formar (Cf. Profesorado - cap en GAP). Falta el diálogo para madurar el perfil profesional.

PDHU23

- El hecho de que reiteradamente se aluda a la necesidad de trabajo del alumnado como una realidad del país es cierta? O es el tipo de cultura que ya dedica menos tiempo al estudio o que es valorado como algo paralelo al trabajo? Y no se busca por sí mismo?
- Otro aspecto es la calendarización tradicional vs. evaluación continua tema que también aparecía en las reuniones de profesores observadas. No es coherente una fecha determinada de realización de exámenes si se ha postulado una forma procesual y continua.
- Cómo matiza la evaluación teniendo en cuenta la diversidad del alumnado? Si la competencia es una y la demostración también, por ejemplo la exposición en público, cómo valora la individualidad desde la aportación de las capacidades del alumno, de la contemplación de su diversidad?
- La evaluación de las competencias debería plantearse el problema de la diversidad porque en definitiva la universidad está formando, educando en una profesión y aún le cabe la dimensión de formadora integral. Ya el mercado laboral se encargará de realizar las distinciones, aún cuando reconocer la diversidad no supone equiparar a todos haciendo que las normas o parámetros de evaluación se adapten a toda la amplitud del alumnado. Equidad no es lo mismo que igualdad? Es decir, a todos les corresponde ser evaluados, con los instrumentos que sean de acuerdo a unas normas preestablecidas, pero la valoración que se obtenga plantea un problema ético, que es necesario revisar y considerar profundamente.

- Eso es lo que me inquieta conceptualmente a mi, porque el primer ataque frente al concepto de competencias es que responde a un mercado, pero yo quiero apostar a que la universidad puede hacer una síntesis propia, que sin dejar de lado la realidad laboral, lo haga desde un plus desde la identidad de la universidad....
- Si el perfil de alumno no responde al perfil planteado de las competencias para la profesión, puede ser también que se haya planteado un perfil demasiado focalizador de determinados aspectos profesionales y no un perfil de la profesión, es decir egresará un profesional con determinado perfil laboral que no es lo mismo que un profesional con un perfil determinado. Esto conlleva a repensar el diseño de las competencias y su selección en el perfil de la titulación. Si está demasiado encaminado a responder a determinado “mercado laboral” seguramente será excluyente, y su consecuencia inmediata será el desaprovechamiento del potencial de todo un grupo de alumnos. Por lo cual sería interesante plantear que se diseñe claramente un perfil de la profesión con ámbitos de incumbencias claros, cuidando de no caer en un perfil profesional para un determinado mercado. Acá me parece que se puede jugar con las palabras: perfil profesional y perfil de la profesión. Entendiendo que el ámbito universitario formará en el perfil de la profesión y la formación continua definirá su perfil profesional.

PDHU21

- Los asesores como pedagogos no son expertos en otras áreas, por lo cual se puede brindar una estructura pero no los contenidos de esa estructura y ahí hay que realizar un trabajo cooperativo entre ambos cuerpos
- Hay un nivel teórico instrumental muy elevado y hay un déficit muy grande en lo que es conceptual de fundamentación y por el otro lado, está el discurso del profesorado que tiene que tomar estas dos vertientes, con algo muy definido por un lado a nivel profesional y la universidad que no sabe cómo canalizar todo esto.

ANEXO 3: ANÁLISIS CONCEPTUAL

Desarrollo de categorías y esquemas de codificación

a. Primera elaboración

Nº	Descripción de la unidad de significado	Temas
1	Existencia de perfil	Perfiles profesionales ya establecidos.
2	Resignificación e innovación de los contenidos	Novedoso: Aspecto de enseñanza lo que antes era propio del servicio. Formación y replanteo de contenidos.
3	Disminuye la exigencia	Se nivela para abajo
4	Perfil tecnológico-industrial	No sólo debe contemplar el mundo de la empresa
5	Perfil académico	Hay otros perfiles posibles
6	Certificación vs. individualidad	Riesgo: Alumnado en serie como la “máquina de la escuela”
7	Falta de formación y reflexión para establecer el perfil	Falta de reflexión y formación, de esclarecimiento conceptual para fundamentar el perfil.
8	Necesidad de legitimar la validez del perfil	Falta consultar a fuentes externas, la información es obtenida a partir de la visión de los mismos profesores. Carece de triangulación de demandas, información externa. Legitimación sin validación objetiva No está estandarizado
9	Incoherencia perfil-competencias-formación-enseñanza	Formación disciplinar y perfil Traslado de los objetivos de la propia asignatura al perfil profesional y el diseño de las competencias No se ha discutido la metodología docente tampoco El referente de la asignatura y su relación con el supuesto perfil lo pone el profesor según su visión. No está estandarizado
10	Poder de las áreas dificulta el cambio	Debate de fondo: el poder de las áreas imposibilita el cambio, solo cambiarán las formas
11	Necesidad de participación del profesorado en el perfil	Nivel de participación en el diseño del profesorado No está discutido
12	Falta de fundamentación conceptual del perfil	No está delimitado el perfil Replanteo del perfil Utilidad y finalidad del perfil
13	Procesos implementados de definición del perfil	Estudio Discusión interna Participación
14	Estructuración de las implementaciones	Iniciativa de la implementación top-down o bottom up
15	Alumnado que trabaja	Alumnado que trabaja
16	Dedicación horaria	Dedicación horaria
17	Trabajo y dedicación del alumnado	Alumnado que trabaja, no puede aumentar dedicación al estudio.
18	Nueva concepción del aprendizaje	Necesidad de cambiar la visión hacia el aprendizaje Compromiso

Nº	Descripción de la unidad de significado	Temas
		Cambio de modelo de trabajo y de aprendizaje, Centralidad del aprendizaje.
19	Carencia de competencias mínimas	No llega a la universidad con competencias mínimas Faltan competencias mínimas del alumnado
20	Formación tradicional	Entrenados en la cantidad de estudio pero no en la calidad y diversidad metodológica. Métodos tradicionales
21	Percepción de su propio trabajo	Percepción de su propio trabajo
22	Falta comunicación entre niveles del sistema educativo	Falta de articulación y comunicación entre los niveles del sistema educativo
23	Obstáculos al rendimiento	Elementos que dificultan el rendimiento
24	Valoración del modelo de formación por competencias	Valoración del alumnado de la formación por competencias.
25	Dificultad de los estudiantes para percibir el modelo de formación por competencias	Dificultad para percibir la dimensión del modelo y sus repercusiones Observan un cambio pero no vislumbran claramente la finalidad.
26	Visión del presente	Visión del presente donde sólo consideran su repercusión inmediata.
27	Mayor Implicación de los estudiantes	Mayor implicación del alumnado
28	Falta de información dificulta el cambio en la concepción del aprendizaje.	Falta de información hacia estudiantes Falta de información al alumnado lo que dificultaría el cambio de visión y cultura de estudio.
29	Problemas y conflictos del alumnado	Problema y malestar en el alumnado Tensiones y conflictos
30	Trabajo autónomo	Trabajo autónomo: miedo a aumento de horas de dedicación Valoración
31	Contra mensajes del profesorado	Contra mensajes del profesorado La motivación del profesorado también repercute en la del alumnado
32	No hay aumento de motivación por cambio metodológico	No se observa diferenciación en la respuesta, ni mayor rendimiento debido al cambio de metodología. No se observa cambios significativos con las nuevas propuestas.
33	Falta validar el modelo tradicional	Tampoco se han validado los resultados del sistema tradicional bien impartido
34	Condicionamientos del rendimiento académico	La edad y otras características (trabajo, experiencia, etc.) condicionan el rendimiento del alumnado
35	Deserción en los estudios	Deserción alta por diversas causas
36	Falta de formación en el profesorado para compensar deficiencias de formación previas de los alumnos	Falta de formación del profesorado para complementar formación deficitaria del alumnado entrante.
37	Nuevas tutorías	Implementación de metodologías diversas para acompañar y tutorizar los aprendizajes
38	Falta de compromiso frente al aprendizaje	El compromiso del alumno frente al aprendizaje no ha cambiado, se rige por el principio de ahorro de energía y esfuerzos.
39	No hay demandas de aprendizaje nuevas	No hay demandas especiales por parte del alumnado
40	Asesoramiento pedagógico recibido es poco significativo	Cursos muy teóricos, sin bajada a la práctica por parte de asesores Falta de trabajo sobre casos prácticos, de

Nº	Descripción de la unidad de significado	Temas
		transposición didáctica.
41	Dificultades en la comunicación con los pedagogos.	Problemas de comunicación con los pedagogos
42	Falta de formación en metodologías	Falta de formación en cómo valorar la dedicación horaria Dificultad para el seguimiento del aprendizaje del alumnado
43	Demandas del nuevo modelo de aprendizaje	Necesidad del profesorado de cambiar la visión hacia el aprendizaje. Nuevo modelo de aprendizaje Trabajo centrado en la asignatura vs diversidad metodológica
44	Déficit de formación en formación por competencias	Necesidad de formación para la formación por competencias Falta de formación en métodos de evaluación y en trabajo con competencias Necesidad de formación en metodologías
45	Asesoramiento superficial	Soporte poco profundo, sin cumplimiento de expectativas Mayor trabajo del asesor o falta de iniciativa del profesorado?
46	Necesidad de acompañamiento, formación y evaluación del trabajo del profesorado	Necesidad de acompañamiento y evaluación continua del trabajo del profesorado Dificultades del profesorado Dificultades apoyo a la docencia No hay soporte
47	Dificultad del profesorado asociado	Profesores asociados, dificultad para realizar trabajo en equipo.
48	Insatisfacción del profesorado	Insatisfacción del profesorado
49	Nuevo rol del profesorado	Formación y perfil del profesorado Cambio de rol y nuevas competencias para el profesorado
50	Necesidad de implicar a los profesores más formados	No se han implicado a los profesores más formados. Profesorado sin formación que opina
51	Paradoja de la formación	Paradoja de la situación: formar en algo en lo que el formador no está formado
52	Cambio y carrera docente	Consolidación académica Voluntarismo acompañó el proceso en paralelo a la evaluación profesional
53	Compromiso del profesorado	Los cambios funcionan a base de voluntarismo Buena voluntad del profesorado que ha posibilitado un cambio
54	Incertidumbre y prudencia	Cambio en las titulaciones e incertidumbre en la implementación Recomendación del equipo: prudencia... medir la energía empleada en el cambio dado que no se sabe a dónde se terminará. El esfuerzo que se haría por el cambio no se sabe si se aprovechará. Miedos que se desvirtúe el impulso de los emprendimientos por falta de formación, experiencia y tiempos de implementación. Sensación de que el esfuerzo por el cambio no será valorado, por lo cual la mejor respuesta parece ser mantenerse a la expectativa y ser prudente en las implementaciones
55	Dimensión ética del cambio	Los cambios implican una dimensión ética ante la cual el profesorado tiene que responder y asumir. La ética y la responsabilidad frente al conflicto del

Nº	Descripción de la unidad de significado	Temas
		cambio.
56	Inestabilidad	Ámbito inestable ...
57	Metáforas y expresiones significativas	"hay voces" El profesor ante el abismo... "Sálvese quien pueda"
58	Falta de formación para superar los ataques a la visión conductista de la competencia	Falta de argumentos conceptuales para enfrentar los ataques a quienes acusan al movimiento de las competencias como mero conductismo. No puede superarse la crítica conductista de la competencia.
59	Investigar los aspectos intangibles de la competencia	Hay aspectos "tangibles" demostrables, y otros que no y eso es una nueva tarea de investigación.
60	Diversidad metodológica	Mas posibilidades, diversidad metodológica, flexibilidad Diversidad metodológica permite experimentar y crear
61	Modelo academicista	Titulaciones básicamente basadas en exposiciones magistrales
62	Necesidad de cambio cultural	Necesidad de cambiar mentalidad de los actores La organización no ha cambiado
63	Implicancias estructurales de la innovación	Estructura e infraestructura no se han adaptado al cambio Recursos
64	Posibilidades del nuevo modelo	Enseñar a aprender
65	Excesiva cantidad de alumnado	Cantidad de alumnado
66	Redefinición de la evaluación	Combinar evaluación continua con trabajo del alumnado
67	Incoherencia del modelo de enseñanza y de evaluación	Incoherencia del modelo de enseñanza y de evaluación
68	Nueva calendarización	Horarios y Calendarización
69	Falta formación para continuar la implementación	Se comenzó la transformación pero no hay formación para continuarla.
70	Carencia de modelo de competencias en la titulación dificulta la formación de los estudiantes	La carencia del modelo de competencias dificulta el seguimiento y la evaluación
71	Énfasis en la gestión de la implementación	Falta de maduración con énfasis en la gestión y el cumplimiento
72	Alumnos repetidores	Problema con los repetidores y cantidad de alumnado
73	Crisis de la universidad	Crisis de la universidad
74	Paradoja del cambio	Paradoja del cambio: catedráticos vs noveles
75	Concepto de competencias	...
76	Competencias genéricas	Van más allá de los objetivos generales de la titulación Pertencen a un conocimiento universitario global.
77	Necesidad de definir el modelo de competencias por la titulación	Necesidad de clarificar el modelo Necesidad de discutir y validar un propio modelo
78	Factores que dificultan la definición de un modelo de	Exigencias y prisas, énfasis en la gestión dificultan la maduración del modelo,

Nº	Descripción de la unidad de significado	Temas
	competencias	
79	Prácticum	Prácticum como momento preciso de desarrollo de competencias Falta de esclarecimiento y organización del prácticum
80	Acepciones de competencias	Doble acepción de competencias
81	Niveles de competencias	Competencias de egresados, profesorado, institución
82	Comprensión de las dimensiones e implicancias de la formación por competencias	Necesidad de un replanteo de las dimensiones e implicancias de la competencia
83	Beneficiarios de la formación por competencias	Beneficiarios de la formación por competencias
84	Complejidad de las competencias	Complejidad de las competencias
85	Innovaciones en la enseñanza: Posibilidades	Cambio de modelo de enseñanza en la universidad
86	Innovaciones en la enseñanza: Dificultades	Lentitud, burocráticos y disfuncionales No vincula calidad de la gestión con la calidad en la enseñanza Calendarización tradicional vs. Evaluación continua
87	Efecto dominó en las metodologías	Efecto de "contagio" de filosofía de la diversificación metodológica
88	Valoración positiva del trabajo autónomo	Valoración positiva del trabajo autónomo
89	Supuestos de la formación por competencias	Identificación de formación por competencias con metodologías
90	Nuevos problemas a reflexionar	La diversidad de instrumentos, capacidades y la individualidad del alumnado.
91	Evaluación de las competencias: problemas	Cómo evaluar competencias transversales si es que no pertenecen a un único espacio o asignatura? Un elemento de análisis no es representativo para la evaluación. Cómo se registra y considera la evolución en el trabajo del alumnado?
92	No hay referentes para el cambio	Exigencia de un cambio sin referentes claros
93	Innovaciones en la titulación	Protocolo de asignatura Optimización de asignaturas, metodologías Cambio a nivel metodológico Movilización de recursos humanos
94	Universidad y mundo laboral	Universidad vs. demandas del mercado Universidad desvinculada del mundo del trabajo
95	Factores de éxito de la titulación	Posibilitadores de la empleabilidad Flexibilidad de los contenidos Empleo de TICS Profesorado: vinculado al mundo laboral
96	Problemas de implementación	Faltan orientaciones y formación, elementos para la decisión del profesorado Pedagógico-didácticas: Los contenidos no se amoldan y replantean a las nuevas demandas Paradoja del contenido inamovible
97	Factores que posibilitan el cambio	Profesorado joven
98	Dimensiones del cambio	En el planteamiento En los recursos: falta de ellos En la orientación y formación del profesorado
99	No hay reconocimiento profesional de la docencia	No reconocimiento de la docencia
100	Significación para el	Dificultades

Nº	Descripción de la unidad de significado	Temas
	profesorado	Tiempo y esfuerzo del profesorado por nuevos aprendizajes
101	Comparación con referentes externos de enseñanza por competencias	Modelos más competitivos basados en lo económico. Alta exigencia al profesorado y al alumnado Estudio como inversión económica
102	Estructuración del proceso de implementación	Etapas, iniciativa...

b. Segunda elaboración

Nº	Código	Descripción de la unidad de significado final	Unidades de significado de la primera codificación
1	DPT	Necesidad de definir el perfil de la titulación	Existencia de perfil Falta de fundamentación conceptual del perfil Falta de formación y reflexión para establecer el perfil
2	PCF	Coherencia perfil-competencias-formación	Incoherencia perfil-competencias-formación
3	PPP	Participación del profesorado en la elaboración del perfil	Necesidad de participación del profesorado en el perfil
4	PDP	Procesos implementados de definición del perfil	Procesos implementados de definición del perfil Necesidad de legitimar la validez del perfil
5	PT	Perfil tecnológico-industrial	Perfil tecnológico-industrial
6	PA	Perfil académico	Perfil académico
7	CE	Características de los estudiantes	Alumnado que trabaja Dedicación horaria Trabajo y dedicación del alumnado Carencia de competencias mínimas Formación tradicional
8	CSE	Falta comunicación entre niveles del sistema educativo	Falta comunicación entre niveles del sistema educativo
9	AA	Autopercepción del aprendizaje	Percepción de su propio trabajo
10	NCA	Nueva concepción del aprendizaje	Nueva concepción del aprendizaje Mayor implicación de los estudiantes Demandas del nuevo modelo de aprendizaje Resignificación e innovación de los contenidos Trabajo autónomo
11	ORA	Obstáculos al rendimiento académico	Obstáculos al rendimiento Visión del presente Problemas y conflictos del alumnado Condicionamientos del rendimiento académico Deserción en los estudios Falta de compromiso frente al aprendizaje
12	VEC	Valoración por parte de los estudiantes del modelo de formación por competencias	Valoración del modelo de formación por competencias Dificultad de los estudiantes para percibir el modelo de formación por competencias Falta de información dificulta el cambio en la concepción del aprendizaje. Contra mensajes del profesorado No hay aumento de motivación por cambio metodológico

13	VMT	Falta validar el modelo tradicional	Falta validar el modelo tradicional
14	NFP	Ámbitos de necesidades de formación del profesorado	Falta de formación en el profesorado para compensar deficiencias de formación previas de los alumnos Falta de formación en metodologías Necesidad de acompañamiento, formación y evaluación del trabajo del profesorado Déficit de formación en formación por competencias
15	AP	Asesoramiento del profesorado	Asesoramiento pedagógico recibido es poco significativo. Asesoramiento superficial Dificultades en la comunicación con los pedagogos.
16	NT	Nuevas tutorías	Nuevas tutorías
17	NRP	Nuevo rol del profesorado	Significación para el profesorado Nuevo rol del profesorado
18	CCD	Cambio y carrera docente	Insatisfacción del profesorado Dificultad del profesorado asociado Cambio y carrera docente Compromiso del profesorado No hay reconocimiento profesional de la docencia
19	SFP	Supuestos de la formación por competencias	Supuestos de la formación por competencias Disminuye la exigencia
20	CC	Concepto de competencias	Concepto de competencias Falta de formación para superar los ataques a la visión conductista de la competencia Acepciones de competencias
21	PR	Nuevos problemas a reflexionar en torno a competencias	Investigar los aspectos intangibles de la competencia Nuevos problemas a reflexionar
22	CG	Competencias genéricas	Niveles de competencias Competencias genéricas
23	MCT	Necesidad de definir el modelo de competencias por la titulación	Carencia de modelo de competencias en la titulación dificulta la formación de los estudiantes
24	DDC	Factores que dificultan la definición de un modelo de competencias	Factores que dificultan la definición de un modelo de competencias
25	CDI	Conciencia de las dimensiones e implicancias de la formación por competencias	Complejidad de las competencias Conciencia de las dimensiones e implicancias de la formación por competencias
26	PEC	Problemas en la evaluación de las competencias:	Incoherencia del modelo de enseñanza y de evaluación Redefinición de la evaluación
27	REC	Comparación con referentes externos de enseñanza por competencias	Comparación con referentes externos de enseñanza por competencias
28	RP	Redefinición del Prácticum	Prácticum
29	CVI	Certificación vs. individualidad	Certificación vs. individualidad
30	CCU	Necesidad de cambio cultural en la universidad	Necesidad de cambio cultural Tradición universitaria academicista Crisis de la universidad
31	UML	Universidad y mundo laboral	Beneficiarios de la formación por competencias Universidad y mundo laboral

32	IEP	Innovaciones en la enseñanza: Posibilidades	Efecto dominó en las metodologías Valoración positiva del trabajo autónomo Diversidad metodológica
33	IED	Innovaciones en la enseñanza: Dificultades	Problemas de implementación Alumnos repetidores No hay referentes para el cambio Excesiva cantidad de alumnado Nueva calendarización Falta formación para continuar la implementación
34	IPP	Proceso de implementación del Plan Piloto	Posibilidades del nuevo modelo implementado Estructuración de las implementaciones Énfasis en la gestión de la implementación
35	IT	Aspectos en los que realizaron innovaciones en la titulación	Innovaciones en la titulación
36	FEC	Factores de éxito de la titulación que favorecen el cambio	Factores que posibilitan el cambio Factores de éxito de la titulación Necesidad de implicar a los profesores más formados
37	OTC	Obstáculos de la titulación frente al cambio	Poder de las áreas dificulta el cambio
38	CEI	Consecuencias estructurales de la implementación	Implicancias estructurales de la innovación
39	CYA	Cambio y actitudes	Incertidumbre y prudencia Dimensiones del cambio Inestabilidad
40	DEC	Dimensión ética del cambio	Dimensión ética del cambio
41	MET	Metáforas y expresiones significativas	Metáforas y expresiones significativas
42	PAR	Paradojas	Paradoja del cambio Paradoja de la formación

ANEXO 4: EJEMPLO DE REGISTRO DE OBSERVACIÓN

