

## La formación de competencias en la Universidad

Rosario MÉRIDA SERRANO

M<sup>a</sup> del Mar GARCÍA CABRERA

Correspondencia

Rosario MÉRIDA SERRANO

M<sup>a</sup> del Mar GARCÍA CABRERA

Universidad de Córdoba

Correo electrónico:

Recibido: 9/11/2004

Aceptado: 10/1/2005

### RESUMEN

Esta comunicación aborda las cuestiones que se nos plantean en relación a la planificación de nuestra docencia universitaria siguiendo el modelo de competencias. Es necesario realizar una reflexión, para clarificar su significado y sentido en la mejora de nuestras prácticas de aula. Trataremos de ir dando respuesta a los siguientes interrogantes:

¿Qué entendemos por competencia en el ámbito universitario?, ¿Qué diferencia existe entre una competencia y un objetivo?, ¿Cómo debemos formular las competencias, para cada materia, o para la titulación?, ¿Qué nivel de concreción han de poseer las competencias?, ¿Para qué nos pueden servir, en qué medida inciden en la mejora de nuestra docencia y en la formación del alumnado?...

**PALABRAS CLAVE:** Plan de estudios de la universidad, Espacio Europeo de Educación Superior,

## The formation of skills at the University

### ABSTRACT

This communication approaches the questions that consider to us in relation to the planning of our university teaching following the model of competitions. It is necessary to make a reflection, to clarify his meaning and sense in the improvement of our practices of classroom. We will try to be giving answer to the following questions: What we understand by competition in the university scope?, What differentiates exists between a competition and an objective?, How we must formulate the competitions?, for each matter, or the degree?, What level of concretion has to have the competitions?, Why they can serve to us, to what extent affects the improvement of our teaching and the formation of the pupils?...

**KEY WORDS:** University Curriculum, European Space of Superior Education.

## I.- Introducción. ¿Qué entendemos por competencia en el ámbito universitario?

Dado el ambiguo, y a veces, contradictorio significado que se le ha venido atribuyendo al concepto de competencia, consideramos necesario, como primera tarea, realizar una revisión de las aportaciones que nos parecen más relevantes:

*“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”* (BUNK, 1994, p.16)

*“Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño”* (LE BOTERF, 1998, p. 23)

*“En cuanto a las competencias, en este contexto, se entiende por este concepto la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión”* (ZABALZA, 2004, p. 52)

Partiendo de estos rasgos básicos del concepto de competencia, y teniendo en cuenta las aportaciones de PERRENOUD (2004), acordamos entender la competencia como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, de forma integrada, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto.

Por consiguiente, las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices, y han de capacitarlos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.

Para nuestro ámbito educativo tomamos como referencia las competencias que nos propone PERRENOUD (2004) y que se concretan en: (1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje; (2) Gestionar la progresión de los aprendizajes; (3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; (4) Implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo; (5) Trabajar en equipo; (6) Participar en la gestión de la escuela; (7) Informar e implicar a los padres y madres; (8) Utilizar las nuevas tecnologías; (9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y (10) Organizar la formación continua.

## II.- ¿Qué diferencia existe entre una competencia y un objetivo?

Una de las cuestiones que más nos preocupa es diferenciar entre el concepto de competencia y objetivo, y no por una obsesión terminológica superflua, sino por la necesidad de comprender el verdadero cambio que supone planificar según la lógica de las competencias o de los objetivos.

En este sentido es importante clarificar que entendemos los objetivos como las intenciones que orientan la planificación y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes metas educativas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA, 1992).

Los objetivos son intenciones, propósitos que nos sirven como referencia para seleccionar las actividades y los contenidos de cada materia. Son concreciones que delimitan lo que quiero conseguir al finalizar el proceso formativo, por tanto hacen referencia al contenido de la disciplina que imparto y están directamente relacionados con los criterios de evaluación.

### **III.- ¿Cómo debemos formular las competencias, para cada materia, o para la titulación?**

La competencia se considera en un nivel de generalidad superior, situada en el horizonte último de la formación de los aprendices de cualquier titulación, entre la formación y el desempeño profesional. Hace referencia al conjunto de la titulación y nos delimita el tipo de profesional que queremos formar. Por el contrario, los objetivos se sitúan en un nivel inferior de generalidad, son más concretos y están relacionados directamente con el contenido y la naturaleza de cada asignatura. Una misma competencia se desarrollará desde distintas asignaturas y con objetivos diversos, puesto que la capacitación global del alumnado se obtiene mediante las aportaciones complementarias de las distintas materias que conforman un determinado itinerario formativo.

### **IV.- ¿Qué nivel de concreción han de poseer las competencias?**

El dilema del nivel de concreción en el que han de formularse las competencias pone de manifiesto la dialéctica entre el nivel de generalidad o contextualización por el que optamos. Pensamos que las competencias deben poseer un nivel de concreción suficiente, para que puedan servirnos como marco de referencia hacia el que dirigir nuestras acciones formativas.

Consideramos que no se trata de operativizar de forma excesiva las tareas que el alumnado ha de ser capaz de ejecutar, puesto que esta posición puede abocarnos a la descripción de un listado interminable de microconductas que nos encorsetan y limitan nuestra labor educativa, dirigiéndola en exceso hacia una tecnificación y profesionalización excesiva, que va en detrimento de una adecuada educación integral. No podemos reproducir errores ya superados como la visión tecnocrática de la educación, que se preocupa por la elaboración de un sin fin de objetivos operativos, de carácter conductual, cuyo interés se centra sólo en los resultados del aprendizaje, ignorando el valor de los procesos formativos y las variables mediacionales, relacionales y sistémicas que modulan cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **V.- Algunas conclusiones sobre las competencias en la docencia universitaria**

Para que el modelo de competencias tenga un verdadero ‘calado’ en la cultura profesional de los centros, es necesario tener presentes algunas consideraciones:

1. La mayoría del profesorado universitario no posee un conocimiento profundo del modelo de competencias. Generalmente, se poseen referencias vagas y contaminadas por el recuerdo, todavía presente, de la influencia del conductismo en el ámbito docente, así como la famosa y limitada pedagogía tecnicista que se derivaba de él.
2. Hay que evitar, en la medida de lo posible, la discrepancia entre lo que ARGYRIS y SCHÖN (citado en BROCKBANK, y MCGILL, 2002, p. 43) denominan ‘teoría profesada’ y ‘teoría al uso’. El nuevo modelo docente que conlleva el desarrollo del curriculum universitario basado en el enfoque de competencias, no ha de quedar como un mero barniz de renovación discursiva, para adaptarse a las demandas que las instancias superiores nos plantean, distante del desarrollo de las prácticas de aula cotidianas (BOLÍVAR y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, 2002).
3. La planificación y desarrollo de la docencia, según el modelo de competencias, nos ofrece la posibilidad de percibir espacios transversales de conexión entre disciplinas, y nos muestra la necesaria colaboración que ha de existir entre ellas. Nos pueden ayudar a evitar la actual atomización de los aprendizajes y a alcanzar las competencias señaladas como metas de capacitación profesional.
4. Las competencias facilitan el desarrollo de una verdadera educación integral (Kincheloe, STEINBERG, y VILLAVERDE, 2004), puesto que engloban todas las dimensiones del ser humano (saber, saber hacer, saber ser y estar). Como consecuencia, suponen un referente obligado para superar una enseñanza meramente academicista y orientar nuestra tarea hacia la formación de una ciudadanía crítica y unos profesionales competentes.

5. Si tenemos en cuenta que las competencias se ponen en práctica en contextos profesionales reales, donde la persona ha de conjugar sus saberes, destrezas y actitudes, el *Prácticum* supone un espacio privilegiado para comprobar la calidad de la formación recibida de forma compartida entre los profesionales en ejercicio que conocen las demandas de su labor, el profesorado universitario y el

Como conclusión, podemos afirmar que la formación en competencias ofrece un punto de referencia más práctico y real, sobre el que apoyar nuestra labor educativa en la universidad, y facilita la posibilidad de asumir los retos que actualmente ésta tiene planteados. Si somos capaces de entender, e incorporar a nuestra práctica, las sustantivas transformaciones que implica el modelo de formación en competencias, será posible mejorar la calidad de los procesos formativos universitarios.

### Referencias bibliográficas

- BUNK, G. F. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP*, N<sup>o</sup>1, p. 16.
- LE BOTERF, G. (1998). La ingeniería de las competencias, *D'organisation*, n<sup>o</sup> 6, p. 23.
- ZABALZA, M.A.(2004). Los cinco miuras de la convergencia europea. *Crónica Universia*. Consultado el 30-10-2004, en [http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia\\_actualidad.jsp?noticia=76168](http://www.universia.es/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=76168)
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992). Decreto 105/92 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la etapa de Primaria. Sevilla: CEJA.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, SH. y VILLAVERDE, L. (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.