

V ENCUENTRO INTERNACIONAL UNIVERSITARIO



APRENDIZAJES Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ponencias y conversatorios

Carlos Díaz Villavicencio
Leandro García-Calderón Palomino
Editores



DIRECCIÓN DE
ASUNTOS
ACADÉMICOS



PUCP

**APRENDIZAJES
Y CALIDAD EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ponencias y conversatorios

V Encuentro Internacional Universitario

APRENDIZAJES Y CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ponencias y conversatorios

Carlos Díaz Villavicencio
Leandro García-Calderón Palomino
Editores



DIRECCIÓN DE
ASUNTOS
ACADÉMICOS



PUCP

Aprendizajes y calidad en la educación superior

Editores: Carlos Díaz Villavicencio y Leandro García-Calderón Palomino

Revisión general: María Teresa Moreno Alcázar

© Pontificia Universidad Católica del Perú
Dirección de Asuntos Académicos
Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú
Teléfono: (51 1) 626-2000
www.pucp.edu.pe

Diseño de carátula:
Alexandra Herrera Bárcena

Diseño y diagramación interiores:
Carmen Inga Colonia

Corrección de estilo y cuidado de la edición:
Daniel Enrique Amayo Magallanes

Primera edición digital: mayo de 2019

ISBN: 978-612-47238-7-2

Ruta de acceso:

<http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/documento/v-encuentro-internacional-universitario-aprendizajes-y-calidad-en-la-educacion-superior/>

ISBN: 978-612-47238-7-2



Marco institucional para la implementación de un modelo formativo basado en competencias

■ *Concepción Yániz Álvarez de Eulate*

INTRODUCCIÓN

Durante décadas se ha solicitado a la universidad una aportación manifiesta y directa para mejorar la calidad de vida de los pueblos y de la ciudadanía, que se expresa de manera sintética en el concepto de “responsabilidad social universitaria” (Martí-Noguera, Calderón & Fernández-Godeni, 2018) que la Ley Universitaria 30220 define como “la gestión ética y eficaz del impacto generado por la universidad en la sociedad debido al ejercicio de sus funciones: académica, de investigación y de servicios de extensión y participación en el desarrollo nacional” (*El Peruano*, 2014, p. 527229). Tanto las contribuciones que lleva a cabo la universidad para generar conocimiento como para el desarrollo de las personas forman parte de esta responsabilidad social. En diferentes épocas, las aportaciones solicitadas se han plasmado en diferentes temáticas y ámbitos en los que se ha puesto énfasis dependiendo de las necesidades e intereses sociales predominantes en cada época. Cuando se alude a la misión de la universidad en la sociedad del siglo XXI, se destaca el papel atribuido a la educación superior “en la producción de manera innovadora de nuevos conocimientos para el desarrollo sostenible” (Unesco, 2015), en el que se garantice la equidad y accesibilidad mundial a la educación superior (Unesco, 2017). Del mismo modo, en el ámbito americano, se encuentra abundante documentación con indicaciones sobre el papel y las necesidades que debe abordar la educación superior en América latina y el Caribe en relación a los desafíos sociales actuales, como las declaraciones de la 3.^a Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Córdoba, Argentina (Grimaldo, 2018). Se anima a la universidad a superar la creencia de que la proyección social y la extensión universitaria son funciones secundarias, menores, y a profundizar en una reflexión comprometida con el entorno y con la

resolución de los problemas del mismo, así como a poner los medios y utilizar los recursos necesarios para que la educación superior sea un auténtico bien común de generación y transmisión de conocimiento del que se benefician directa e indirectamente las personas.

Con la formación que se propone para adecuarse a las demandas e indicaciones mencionadas, se busca —o quizás sería más correcto decir “se debería buscar”— el aumento y la mejora del desarrollo de las personas formadas en la universidad, un aprendizaje activo que resulte en la comprensión profunda del conocimiento y en la habilidad contrastada para aplicarlo con éxito, así como una mayor profesionalización de la formación universitaria. El conocimiento actual sobre el aprendizaje y la formación permite afirmar que la transmisión expositiva de conocimiento no tiene estos efectos en el alumnado universitario y que, por este motivo, es necesario planificar y diversificar metodológicamente la formación. Para ello, se parte de perfiles que sirven de referencia para diseñar la formación y de las competencias que definan dichos perfiles como referencias de la planificación curricular universitaria.

Estos retos se plantean en el marco de un mundo caracterizado por el cambio, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad, características que ponen en crisis las categorías que han dado estructura personal a los individuos durante décadas: los conceptos y certezas fundamentales, además de la estabilidad que estos producen, desaparecen. Se dan cambios rápidos en la estructura cognitiva de las personas que cuesta describir y que cuestionan a la educación superior. Paradójicamente, la identificación de estas características es antigua, pero no es raro atribuirle novedad y justificar desajustes en la educación, fruto de las mismas. ¿Qué necesitan las personas para afrontar y gestionar con éxito retos complejos en un contexto social con dichas características? Algunos autores responden a esta cuestión proponiendo visión, comprensión, claridad y agilidad, que descrito desde la perspectiva de las personas se podría traducir en capacidad de enfocar el futuro aún por llegar, “a medida que emerge” (Scharmer, 2015); conocimiento profundo fruto de la reflexión, la actividad y el esfuerzo cognitivo; capacidad de análisis y crítica; y flexibilidad atencional. Lo que de nuevo nos lleva a preguntarnos: ¿qué formación otorga estas cualidades a las personas?

El propio sistema de educación superior ha tenido numerosos cambios tanto internamente como en su papel y en su estatus social, creándose algunos desajustes en el funcionamiento. La educación superior, en particular la universitaria, ha pasado de ser un sistema elitista que acogía a grupos de estudiantes selectos social e intelectualmente, a ser un sistema universal y, en gran medida, masificado al que acceden estudiantes con una gran diversidad de situaciones, intereses y capacidades, que trascienden los requisitos mínimos imprescindibles para ingresar

en la educación superior, existentes en cada país. Ha aumentado de forma notable el número de universidades y la diversidad institucional con la aparición de muchas universidades privadas sin tradición académica y con una variedad de modelos organizativos. Se ha democratizado el acceso a la universidad y paralelamente se cuestiona la calidad de esta, generándose un complejo sistema de control de calidad externo ejercido por agencias públicas y privadas que replica el control de calidad de otro tipo de organizaciones. Esta práctica contrasta con el escaso control anterior, caracterizado por su poca formalización, por ser interno y ejercido por los docentes. Por último, en la medida que se ha generalizado el acceso a la educación superior, se ha producido una fuerte devaluación de los títulos universitarios, cuyo prestigio se ha desplazado y depende principalmente de la empleabilidad demostrada por cada uno de ellos.

De manera paralela, se producen algunos desajustes entre el modelo de organización universitaria tradicional, operativo en muchos casos, y las necesidades formativas del momento; es decir, algunos modos de gestión de la docencia y la investigación o de la propia organización (por ejemplo, la asignación de cursos a un departamento con el único criterio del área de conocimiento directamente relacionada) pensados para una finalidad y una época, resultan inadecuados para las finalidades del sistema en la actualidad (en el ejemplo anterior, cuando se pretende incorporar diseños o actividades transdisciplinares). No podemos perder de vista que una organización, como es el caso de una universidad, solo puede alcanzar un nivel de calidad aceptable cuando sus diferentes componentes (personal, currículo, recursos, clima, organización, etc.) y procesos son apropiados para los fines que busca y coherentes entre sí. “Evaluar si *lo nuevo* puede serlo realmente supone asumir que el foco de dicho cambio en el *modelo de Formación Superior*” (Rué, 2009, p. 300), para lo que —según el mismo Rué— se necesita un proyecto en el que converjan las justificaciones racionales y sociales, así como su viabilidad, para que resulte operativo.

El contexto actual nos interroga sobre el modelo formativo que permitiría a la educación superior responder de manera eficaz y satisfactoria a las expectativas que los diferentes colectivos interesados tienen sobre ella. ¿Cuáles son los focos principales que se deben atender desde la universidad? ¿Qué implicaciones tiene para el profesorado? ¿Y para el currículo? Algunas cuestiones plantean una revisión crítica de la organización actual, ¿facilita el desarrollo de un modelo adecuado? ¿Cuáles son los retos institucionales para implementar el modelo formativo necesario? En definitiva, se trata de identificar qué caracteriza a un modelo formativo universitario coherente ética y eficazmente con su responsabilidad social y viable en la práctica que resulte en una propuesta creativa.

MODELO FORMATIVO BASADO EN COMPETENCIAS

Vincular la universidad a un modelo formativo es una idea relativamente nueva en la educación superior. Un modelo formativo es el esquema teórico de un sistema complejo de formación, como es el caso de la educación superior, con el que se facilita la comprensión del mismo. El modelo formativo de una institución de educación superior muestra la "visión" que dirige la "misión" institucional en el presente y las pautas que la institución propone para orientar todas las decisiones formativas (ámbitos en los que decide intervenir, títulos y proyectos). En el modelo, se documentan los principios científicos y pedagógicos (por ejemplo, las concepciones sobre el conocimiento y el aprendizaje) que inspiran las diferentes propuestas y que regirán los planes y decisiones consecuentes. Se incluyen las finalidades de la formación y la justificación de las mismas; los principios, criterios y orientaciones que deben regir las decisiones científicas y didácticas para diseñar planes formativos, como nuevos títulos de pregrado, maestría, doctorado y formación continua; la estructura formativa y las orientaciones metodológicas; en definitiva, los currículos.

Además, un modelo formativo facilita la evaluación del sistema y de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el mismo, de manera que tanto en la planificación como en las posteriores revisiones haya coherencia entre los criterios utilizados, los objetivos formativos concretos y las prácticas llevadas a cabo para conseguirlos.

Por ejemplo, un modelo formativo facilita la evaluación docente para la mejora y proporciona criterios para determinar lo que se considera una práctica profesional de calidad, alineada con las finalidades de los centros y títulos en los que se ejerce la docencia. A partir del modelo, cuando se evalúan las prácticas docentes, se puede poner énfasis en el *feedback* que recibirá cada docente con dicha evaluación y no reducirla a un mero rendimiento de cuentas con el que se comprueba el desempeño. Esta evaluación coherente con el modelo formativo de la institución favorece que la enseñanza se dirija en la dirección deseada, aportando criterios, datos y sugerencias concretas para mejorar el conocimiento científico y el pensamiento crítico de los estudiantes, contribuyendo a mejorar el entorno con actuaciones que tienen impacto social, en los casos en que estas metas formen parte de las finalidades del sistema (institución, centro, carrera, etc.).

Asimismo, un modelo formativo inspira los recorridos formativos concretos, como los currículos de las distintas carreras, sugiriendo qué metodologías y contenidos son los más coherente y adecuados para lograr las finalidades propuestas. También sirve de orientación para otros

subsistemas, como la tutoría y los proyectos de orientación que se desarrollan en los departamentos correspondientes.

Referentes para diseñar el currículo

Durante décadas, la educación superior se ha articulado con la misma estructura que se había seguido para organizar las ciencias: la enseñanza universitaria se ha distribuido en asignaturas o cursos atendiendo a las áreas de conocimiento propias de cada ciencia. Con esta estructura curricular, se pretendía que la formación replicara tanto el proceso seguido en la organización de estas áreas como la lógica de la investigación. Con este modo de organizar el contenido, se pretendía que los estudiantes comprendieran el conocimiento científico como lo comprende un investigador. En definitiva, siguiendo las categorías actuales, el perfil de referencia era el del investigador profesional, pero se trataba de un perfil implícito, en ocasiones inconsciente y no declarado formalmente. Por ejemplo, González López (2003), al estudiar los datos arrojados por la evaluación institucional de las universidades españolas, encontró que las titulaciones no tenían una definición clara de los objetivos que orientara los programas, los departamentos no cumplían sus tareas de formación y coordinación didáctica, la vinculación entre el mundo académico y profesional era escasa y faltaba identificar los perfiles profesionales de las distintas titulaciones, incluso en carreras que históricamente habían contado con un fuerte componente profesional.

Además, en este marco, otros servicios y procesos formativos universitarios tenían un carácter remedial, subsidiario o de mero entretenimiento: tutorías para resolver dudas y superar problemas, talleres de técnicas de estudio para compensar lo que en otras etapas no se ha logrado debidamente, actividades deportivas o artísticas extracurriculares.

Los cambios en el contexto social y la relación de los distintos agentes sociales con la educación superior han conducido a solicitar de esta un aprendizaje más aplicado y útil socialmente, además de accesible para un grupo numeroso de personas, cuando no para cualquier persona que se interese por ella. La diversificación de perfiles de egreso, la creciente profesionalización de la educación superior, el desarrollo tecnológico que facilita el acceso universal a la información, urgen a revisar los modelos formativos y cuestionan sobre la perspectiva desde la que se debe diseñar la formación.

Los objetivos del sistema dan la clave para decidir el referente adecuado: el profesorado y el conocimiento experto que puede transmitir o que él mismo considera valioso; el alumnado y sus aprendizajes o las competencias que debe adquirir; los contenidos disponibles en las áreas

de conocimiento; o bien las necesidades del entorno a las que debe responder el sistema. Los referentes más frecuentes han sido las áreas de conocimiento y la valoración que el profesorado que ha liderado la investigación en dichas áreas ha hecho de los contenidos incluidos en ellas. Decisiones tomadas en una institución se aplicaban en otras. Actualmente, se asume que la educación superior debe orientarse al desarrollo profesional y personal de sus estudiantes, así como a favorecer el impacto social de la actuación de los egresados en el ejercicio profesional y ciudadano. Para lograr estas metas, es necesario que el aprendizaje llevado a cabo en la universidad sea profundo, rigurosamente científico y capacitador para la aplicación, características que se incluyen en el concepto de competencia. Como alternativa al modelo basado en contenidos, se proponen modelos de formación basados en competencias (Yániz, 2008a), porque se considera que tienen mayor validez para lograr el desarrollo de los estudiantes y el impacto social mencionado anteriormente.

Consideraremos las competencias como un saber hacer complejo que permite ejecutar con éxito una selección integrada de conocimientos científicos, técnicos, sociales y humanísticos; de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de actitudes adecuadas para la finalidad perseguida; en diferentes situaciones profesionales, personales y sociales; para mejorar dichas situaciones, resolver problemas complejos o generar nuevo conocimiento. Este concepto está lejos de concebir las competencias como adquisiciones puntuales, meramente conductuales y que puedan lograrse con aprendizajes de bajo nivel; por ello, exigen una planificación rigurosa y un diseño curricular exigente para estudiantes y docentes, así como para la propia institución.

Como se ve en la figura 1, la elaboración de estos diseños es trabajosa, aunque formalmente pueda parecer sencilla, porque entraña un número importante de procesos y decisiones didácticas para respetar la complejidad de las propias competencias. No se trata de determinar una simple relación de competencias que se deben aprender. En primer lugar, se debe llevar a cabo una exhaustiva identificación de los aprendizajes necesarios para desarrollar las mencionadas competencias; y, en segundo lugar, diseñar las estrategias adecuadas para realizar estos aprendizajes. Con ello, se pretende evitar tanto la simplificación de las competencias como la adopción de una formación superficial para lograrlas. Asimismo, será necesario analizar las discrepancias entre el perfil deseado para el egreso y para “aprender a lo largo de la vida”, además de las condiciones de los estudiantes al iniciar la formación; dicho de otro modo, entre las competencias presentes en el ingreso y deseadas para el egreso. El recorrido formativo incorporará los elementos y experiencias necesarias para que desaparezcan las discrepancias identificadas.

FIGURA 1

El currículo como diseño del recorrido para salvar discrepancias



Fuente: elaboración propia.

La primera tarea es la definición de un perfil de egreso para cada titulación que recoja las características fundamentales de la persona titulada deseadas en cada centro. Dentro de este perfil de egreso, se integran el perfil profesional y el perfil ciudadano o personal. La educación universitaria busca la formación de buenos profesionales y de ciudadanos responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea; por lo tanto, se puede hablar de un perfil profesional y de un perfil de ciudadanía, cuya presencia sería deseable en todas las universidades y en todas las titulaciones. Estos dos perfiles pueden presentarse con diferentes niveles de integración o diferenciación. Asimismo, las características de las personas que acceden a la universidad se han diversificado, pero en todos los casos el aprendizaje deseable responde a las características mencionadas antes. Mayoritariamente los estudiantes buscan formación profesional, ya sea inicial, para acceder a las primeras experiencias profesionales y un modo de “ganarse la vida”, como es el caso de la mayoría del alumnado; o como parte de su formación continua, para actualizar su competencia profesional tras años de experiencia, o cambiar su trayectoria profesional en algún sentido, experiencia cada vez más frecuente. Otro grupo de estudiantes (creciente en muchas universidades) accede a la universidad con intereses diferentes de los estrictamente profesionales y algunas titulaciones pueden diseñarse desde esta perspectiva; por ejemplo, personas mayores que han cesado en su vida laboral

activa y desean ocupar el tiempo en su propio desarrollo o realizar algún aprendizaje que no pudieron hacer anteriormente. En estos casos, las competencias tendrán un carácter más personal que profesional; pero el interés por la profundidad, el rigor científico y la aplicación es igualmente válido y, por lo tanto, el enfoque competencial se adecúa a ellos.

Los perfiles marcan el contorno y describen las funciones fundamentales hacia las que se dirigen las personas que están llevando a cabo una determinada formación. No describen en todos los detalles y matices estas funciones, ni mucho menos tareas y conductas que sin lugar a dudas serán diferentes a lo largo de la vida profesional y ciudadana de los estudiantes. De manera destacada, se debe tener en cuenta las competencias fundamentales, definitivas de estos perfiles, identificadas por ser imprescindibles para las funciones de los mismos. Con frecuencia, se identifica la precisión, deseable en un perfil de egreso, con la descripción minuciosa y detallada de características y conductas que puedan ser observadas, evaluadas y controladas. Esta confusión provoca la pérdida de entidad del concepto de perfil en las titulaciones (Rué, 2009) y tiene consecuencias poco deseables en la educación superior, como la desactivación del potencial formativo, investigador y transformador del propio sistema.

Las experiencias documentadas de elaboración de perfiles para las titulaciones de universidades se han regido por el afán de acercar el ámbito académico al profesional y, de manera más amplia, abrir la universidad a la sociedad. Por un lado, se ha recogido información sobre las competencias que empleadores y profesionales valoran en aquellos que se van incorporando y que consideran fundamentales para los futuros egresados. En estas opiniones, tienen un peso importante las funciones profesionales tal y como se llevan a cabo en el presente; pero, para definir el perfil, se deben incorporar funciones profesionales emergentes, identificadas a través de la reflexión, del análisis de las necesidades, carencias sociales en el ámbito correspondiente y oportunidades. Por lo tanto, la descripción precisa de un perfil profesional incluye la proyección de nuevos campos de desarrollo. Por otro lado, se ha recogido información de los académicos que frecuentemente vinculan las competencias fundamentales para una titulación a las áreas de conocimiento y cursos derivados, proporcionando un perfil de formación a partir de las asignaturas o cursos tradicionales. El resultado está lejos de un perfil que describa el egreso deseado y facilite las decisiones formativas necesarias para obtenerlo.

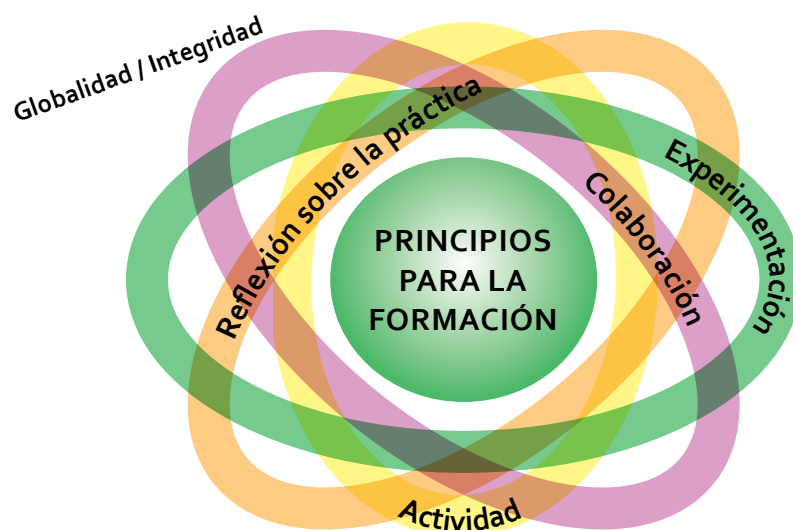
Principios directores de un diseño curricular basado en competencias

Con un modelo formativo basado en competencias, se busca que los diseños curriculares se enfoquen en la actuación, la práctica y no el contenido. Así, enfocar la práctica impulsa a diseñar

actividades de aprendizaje, enfocar el contenido conduce a pensar en exposiciones del mismo. Este cambio de foco no resta importancia al contenido, sino que cambia su posición relativa en la formación y se seleccionan atendiendo a criterios de intencionalidad y prioridad para mejorar la relevancia de lo que se aprende, de manera que se genere aprendizajes aplicables a situaciones complejas. Igualmente, se pretende evitar la fragmentación tradicional de los diseños, reforzando la integración original entre la práctica y la teoría, así como la transdisciplinariedad. En esta integración, destacan el papel de las prácticas y contenidos aplicables al ámbito profesional. Una tercera pretensión fundamental es favorecer la autonomía de los individuos con la doble meta de que “aprendan a aprender” y adquieran competencia para hacerlo a lo largo de la vida, además de aprender a trabajar adquiriendo las competencias profesionales y personales correspondientes.

Junto a estas pretensiones comunes, en un modelo basado en competencias, se diseña la formación seleccionando la metodología, los contenidos y el sistema de evaluación según su validez y adecuación para el logro de las competencias que definen el perfil de egreso. Respetar algunos principios (ver figura 2) en la selección y articulación de las estrategias, contenidos y

FIGURA 2
Principios para seleccionar los elementos del currículo



Fuente: elaboración propia.

demás elementos del currículo ayudará a mantener que el diseño curricular se oriente a adquirir las competencias pretendidas (Yániz, 2006).

- Utilizar situaciones globales como problemas que permiten ejercer y poner a prueba adquisiciones complejas, proyectos que exigen utilizar habilidades y conocimientos variados de forma integrada, módulos temáticos que muestran un conocimiento con significado completo. Se trata de evitar la excesiva fragmentación del aprendizaje en actividades, habilidades o unidades temáticas breves.

Un aprendizaje, o el resultado de este, no es la mera suma de aprendizajes menores; del mismo modo, una competencia compleja no es la mera suma de un número determinado de competencias simples, ni el conocimiento es la mera suma de contenidos. Estos elementos se constituyen por reestructuración, no por adición. Sin duda, en los diferentes cursos, sobre todo en los primeros niveles, son necesarias actividades y unidades breves para facilitar el progreso en el aprendizaje; pero, en la medida en que se alternan con otras actividades y unidades integradoras, globales, se favorece el enfoque competencial y se evita el riesgo de fragmentación. La reiteración de actividades y estrategias secuenciadas e integradas en un plan global resultará efectiva para lograr competencias.

- Tal y como se mencionó arriba, la competencia es un “saber hacer” y, por lo tanto, experimentar para verificar resultados es nuclear en este constructo. La acción debe estar presente en el proceso de aprendizaje de manera que los estudiantes aprendan qué se puede hacer con los diferentes conocimientos y habilidades; pero, sobre todo, que aprendan a “hacer haciendo” y reflexionando sobre la práctica. Este principio se mantendrá de manera coherente en las actividades de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación.

La aplicación en un proceso de aprendizaje para adquirir competencias se puede considerar como la transferencia adaptada y mejorada de tareas, conocimiento y habilidades adquiridos en un contexto determinado (por ejemplo, en un curso universitario) a múltiples contextos tanto académicos (otros cursos) como sociales o profesionales.

Previsiblemente, la adquisición de competencias mejora si en el proceso de aprendizaje se parte de situaciones reales, deficientes o problemáticas, se reflexiona sobre ellas, se incorpora nuevo conocimiento y se vuelve a dichas situaciones para aplicar las adquisiciones que progresivamente se van haciendo, con la finalidad de mejorarlas o resolver los problemas detectados. Planificando con metodología de “aprendizaje experiencial” (Yániz & Villardón, 2015) se puede utilizar numerosos ejemplos adecuados para cada una de las distintas carreras universitarias.

- Mantener un aprendizaje activo, proponiendo ejecuciones y estructurando los contenidos de manera que los estudiantes construyan significados a partir del conocimiento previo. Para ello, es necesario utilizar estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas dirigidas a vincular los nuevos conocimientos con los conocimientos previos y reorganizar la estructura resultante en un nuevo esquema.

La actividad en el aprendizaje favorece la comprensión, la memorización a largo plazo y, en consecuencia, moviliza el conocimiento necesario para poner en uso una competencia determinada cuando los retos cognitivos así lo requieran. De nuevo, partir de situaciones reales que tengan sentido para los estudiantes, porque están relacionadas con desarrollar el perfil planteado en cada titulación y favorecerá la comprensión y la motivación.

- La adquisición de competencias y los procesos de aprendizaje son procesos personales, pero en absoluto solitarios. La complejidad de las situaciones que es necesario abordar desde la educación superior y las competencias necesarias para ello requieren de actuaciones colaborativas.

En síntesis, proponemos destacar y preservar cuatro principios de la formación que favorecerán la adquisición de competencias complejas: actividad, reflexión sobre la práctica, experimentación y colaboración, junto a una quinta: globalidad e integridad, que enmarca al resto. Estos principios deberían regir las estrategias diseñadas para aprender.

El diseño curricular basado en competencias

Elaborar un diseño curricular es un proceso de planificación en el que se toman decisiones sobre las acciones a llevar a cabo y su organización para lograr los resultados previstos. En la lógica de un modelo formativo basado en competencias, el diseño curricular ofrece un itinerario formativo articulado con el que se superen los “agregados de materias” y las “intervenciones docentes singularizadas” a los que conduce, según Rué (2009), la ausencia de un perfil de entidad en las titulaciones. Se puede sintetizar el procedimiento en los siguientes pasos:

1. Determinar las competencias que se desean adquirir junto con algunos resultados en los que se expresan dichas competencias.
2. Identificar los medios y recursos que se podrán utilizar para lograrlos: metodología y contenido.
3. Diseñar las estrategias adecuadas, coherentes y consistentes con los resultados pretendidos y viables con los recursos disponibles.
4. Organizar temporalmente el plan.

5. Determinar cómo se controlarán y regularán los procesos previstos y cómo se evaluará el logro de los resultados.

Esta planificación es una actuación del equipo que liderará y participará en el itinerario. Tanto la magnitud como por las características y exigencias de la tarea hacen imprescindible que sea en equipo.

Al analizar diferentes diseños curriculares basados en competencias, encontramos diferencias en la minuciosidad con la que se detallan los elementos incluidos, por un lado, y en la articulación más o menos cerrada de dichos elementos, por otro. Todos ellos esquematizan los procesos que llevan de la situación al ingreso a la situación deseada para el egreso y, en la actualidad, también a lo largo de la vida.

Cada diseño, diferenciado del resto por el nivel de detalle en la descripción de sus elementos y exigencias y por el grado de prescripción en estos detalles que produce diferentes niveles de apertura o cierre, presenta ventajas e inconvenientes. Muchos de estos resultados no se perciben hasta que no han sido puestos a prueba durante uno o varios ciclos completos (promociones de grado o maestría, por ejemplo); pero en todos los casos es fundamental no perder de vista algunas cualidades que deberían estar presentes desde el inicio, como veremos a continuación.

En primer lugar, la validez y utilidad necesarias para lograr las finalidades declaradas. Tal y como expresa la popular frase “el papel lo aguanta todo”, no es extraño encontrar diseños de gran coherencia formal, pero cuyos componentes no permiten lograr los objetivos propuestos. Por ejemplo, una malla curricular fragmentada en materias que son transmitidas de manera expositiva, carece de validez para que los estudiantes de grado aprendan a analizar casos, a resolver problemas profesionales, a realizar un diagnóstico o a llevar a cabo una investigación sencilla. En este mismo caso, la ocupación de una jornada completa en el sistema de trabajo descrito dificulta la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico. El conocimiento actual sobre cómo se aprende, qué metodologías tienen mayor, menor o ningún impacto en aprendizajes concretos y los diferentes estudios sobre estas temáticas ofrecen una gran cantidad de información que debería considerarse para diseñar con rigor científico.

En segundo lugar, destaca la viabilidad de los diseños. Los recursos económicos disponibles, la formación del profesorado y de los investigadores que deben desarrollar el diseño, la cualificación para una gestión formativa eficaz, el tiempo disponible y el requerido para llevar a cabo los procesos de aprendizaje necesarios, la coherencia con la legislación y con los criterios de acreditación insoslayables, son algunos de los elementos que deben asegurarse para

garantizar la viabilidad del sistema. Por ejemplo, una selección profusa de competencias hace incontrolable su desarrollo e inviable la adquisición de todas ellas.

En definitiva, es necesaria una propuesta que mantenga la coherencia científica, didáctica y organizativa, diseñando la formación universitaria como un proyecto en el que se garantice el trabajo intencional de todas las competencias que son comprendidas por todos los participantes, docentes y estudiantes. Los diseños promueven metodologías que favorezcan el aprendizaje activo y acerquen la formación a la realidad profesional y social en la que se va a utilizar; además, emplea procedimientos de evaluación válidos para valorar los procesos y logros de adquisición de competencias.

El aprendizaje a través de casos, problemas, proyectos, simulaciones, etc., potencia la adquisición de competencias. Las metodologías correspondientes permiten desarrollar y ejercer diferentes habilidades, conocimientos y actitudes; asimismo, acercan a la realidad profesional o social y facilitan la movilización de los recursos personales para generar las prácticas pretendidas en el proyecto formativo.

Modelos para diseñar el currículo

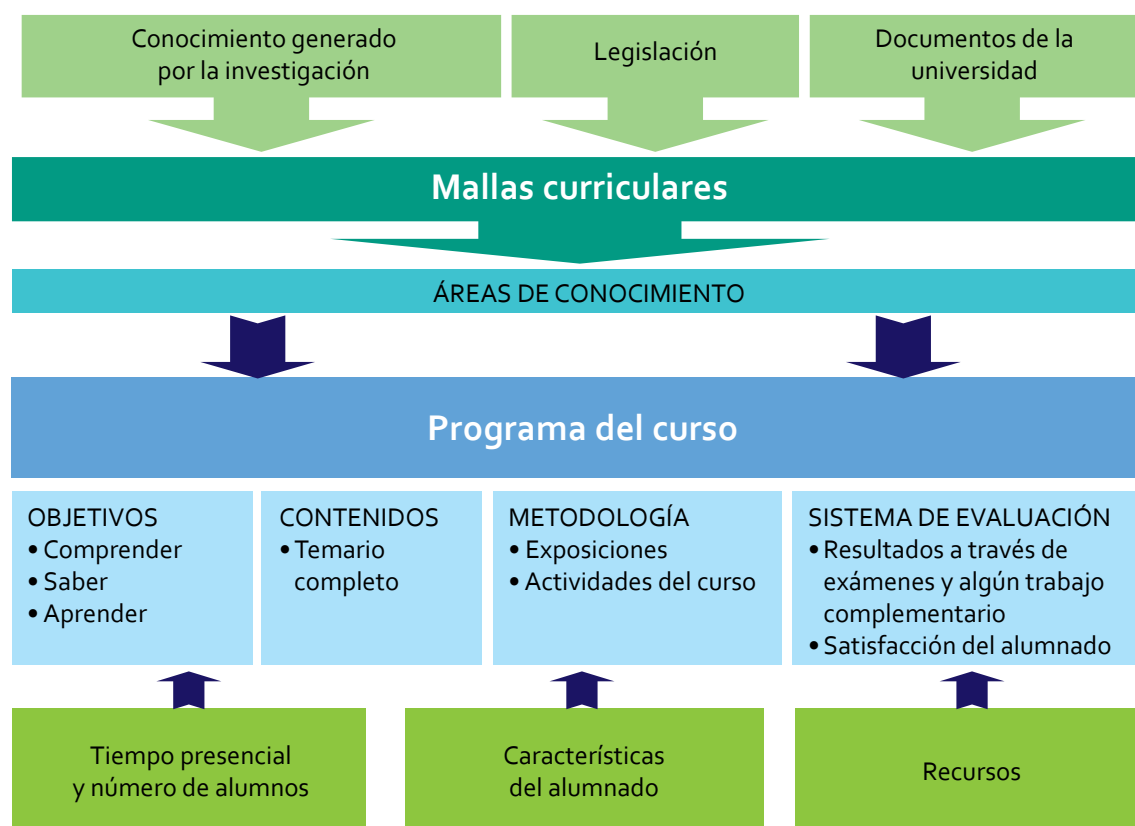
La transformación de los planes de estudio disciplinares (ver figura 3) en proyectos de formación para adquirir competencias ha exigido un importante rediseño curricular para cuyo desarrollo el profesorado, mayoritariamente acostumbrado y preparado para una enseñanza expositiva y para dirigir investigaciones, debe modificar sus prácticas docentes incorporando metodologías más activas, tutelando trabajos, diseñando tareas de aprendizaje y realizando el seguimiento de las mismas. Por otro lado, un diseño curricular desde las competencias repercute en la organización del espacio, en el número y tamaño de cada unidad y del tiempo de aprendizaje, duración y variedad de las sesiones y en la flexibilidad.

Cuando en el inicio de este proceso ya existe un diseño previo, el nuevo proyecto será más fácil de preparar que en el caso contrario. Una condición importante para lograr la efectividad de un cambio, especialmente si este afecta a un número grande de personas o a toda la institución, es la progresión en el desarrollo del mismo. El modelo de partida constituye un soporte que, en la medida en que da seguridad a los docentes y gestores, facilita la incorporación de novedades en el mismo e incluso, cuando los cambios se perciben como mejoras para el sistema vigente, lo promueve.

Muchos de los currículos rediseñados en las universidades se muestran en la figura 4 y han sido una transformación de la figura 3. Se produce un cambio sustancial en los contenidos y elementos del esquema, pero la estabilidad de la figura permite visualizar el cambio y facilita

el movimiento. Los programas de curso son el anclaje en el que muchos participantes encuentran su propia estabilidad docente.

FIGURA 3
Diseño curricular basado en contenidos



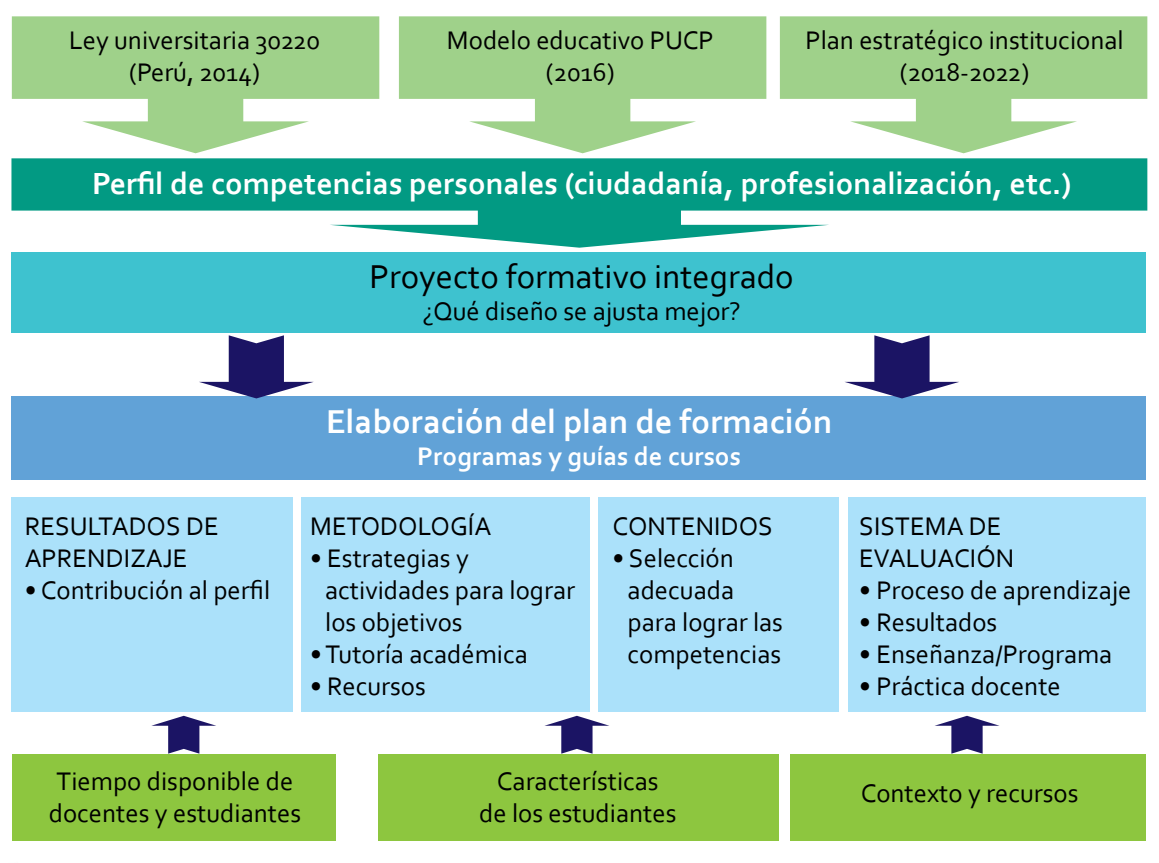
Fuente: elaboración propia.

Este primer recorrido a un diseño basado en competencias requiere cambios fundamentales en las creencias y prácticas docentes, la reflexión y evaluación de los procesos de desarrollo y el tiempo para experimentar, ajustar e incorporar el nuevo modelo, de manera que la incorporación sea progresiva y el cambio, sostenible. La ausencia de referencias claras, como un modelo educativo o referencias estratégicas que orienten el perfil, el exceso de presión y la

falta de condiciones adecuadas para llevarlo a cabo generan fácilmente que el perfil se desvirtúe convirtiéndose en una amalgama de contenidos y procedimientos mal llamados “competencias”; además, provoca que no haya un proyecto, sino una suma de microplanes y que se organicen programas poco coherentes y difíciles de comprender.

FIGURA 4

Tránsito del diseño curricular basado en contenidos al diseño curricular basado en competencias



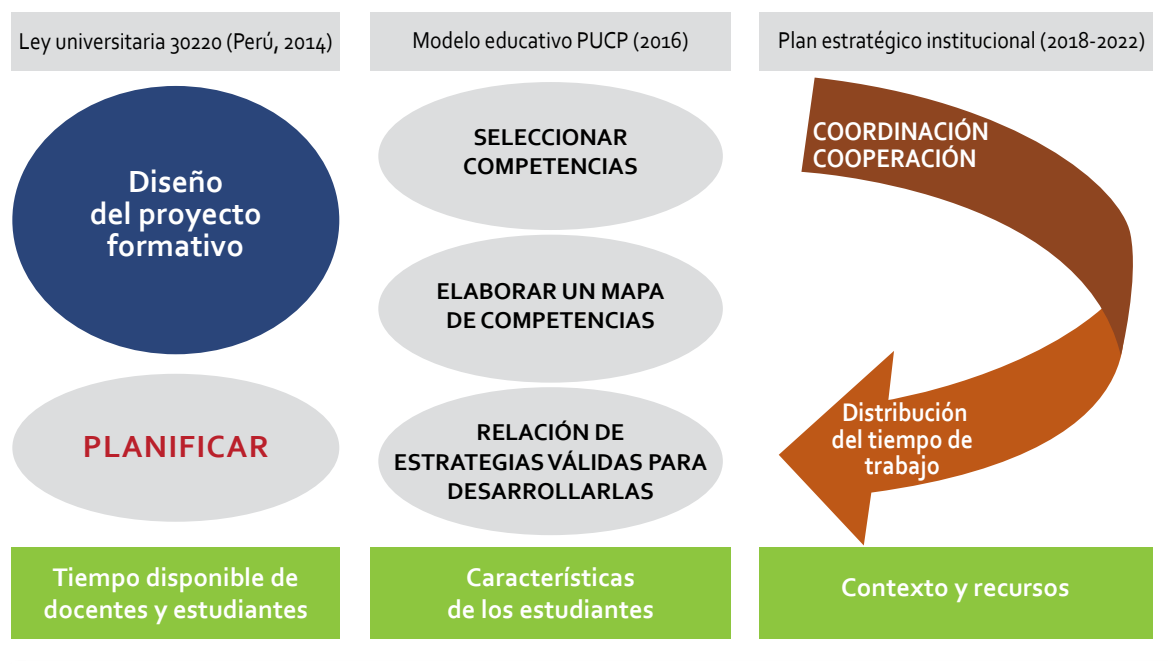
Fuente: adaptado de Yániz y Villardón, 2006.

Asimismo, tanto el concepto como el rigor en la identificación de las propias competencias se ven afectados. La confusión de concreción y desarrollo produciendo listas interminables de competencias posibles, por un lado, y la noción de que toda competencia es observable

y evaluable, por otro (Rué, 2009), transforman una adquisición compleja en conductas simplificadas y aligeran en exceso la entidad de las estrategias adecuadas para lograrlas, con el consiguiente empeoramiento del aprendizaje.

FIGURA 5

Diseño curricular basado en competencias



Fuente: elaboración propia.

De manera paralela, en los casos en que el desarrollo de este diseño ha fortalecido en identidad y calidad tanto el perfil como, sobre todo, el proyecto formativo y los programas correspondientes, se detectan oportunidades de mejora muy interesantes para profundizar en el carácter competencial del diseño, en la profundidad y calidad de los aprendizajes, así como en la incorporación y optimización de estrategias y recursos. El modelo reflejado en la figura 5 expresa esta situación.

Un diseño más abierto y flexible que los anteriormente descritos resulta más coherente con un modelo formativo basado en competencias. Sin duda, la legislación, el modelo formativo y

los planes estratégicos institucionales son referencias normativas o inspiradoras del currículo. Asimismo, los recursos, las características de los estudiantes y el tiempo limitan las decisiones a tomar. Pero existen múltiples maneras de organizar y planificar estos diseños curriculares insistiendo en la coordinación y cooperación de docentes y equipos, también ajustándose con realismo al tiempo disponible. Existen experiencias de diseños curriculares articulados en torno a proyectos en carreras de ingeniería, de educación o de administración de empresas, entre otras; diseños curriculares con aprendizaje basado en problemas en carreras como Medicina o Psicología, que ejemplifican y avalan el interés de este modelo.

¿QUÉ APRENDIZAJES PARA QUÉ COMPETENCIAS?

Tal y como venimos insistiendo, las competencias que describen un perfil de educación superior son adquisiciones complejas y se requiere hacer diferentes aprendizajes para lograrlas. Algunos de estos aprendizajes son comunes a muchas competencias y titulaciones, al igual que las competencias son compartidas por diferentes perfiles y otras tienen un carácter más específico. Resulta imposible abordar en particular un tema de esta magnitud, pero sí completar las características de los aprendizajes que se necesita llevar a cabo. A continuación, se proponen algunas ideas sobre los contenidos que se deben aprender, sobre las características propias de un aprendizaje competencial y sobre el tipo de relaciones que establece cada estudiante con la institución en la que se lleva a cabo el aprendizaje. Estos elementos afectan a la institución en relación al modelo formativo y al diseño curricular, pero también a algunos elementos organizativos, al clima organizativo y a la participación que este genera.

Los contenidos

El análisis de los contenidos que son objeto del aprendizaje universitario permite distinguir cuatro tipos de aprendizaje, relacionados con el conocimiento de datos e información y con el conocimiento como comprensión y sabiduría práctica (Elexpuru, Villardón & Yániz, 2013):

1. El aprendizaje orientado a conocer datos convierte al estudiante en un receptor de unidades discretas de datos y las relaciones de enseñanza aprendizaje son unidireccionales.
2. El aprendizaje que busca conocer información pone el foco en las ideas organizadas de manera inequívoca y con precisión. Este conocimiento proporciona soluciones estándar para los problemas y las tareas que se deben abordar.

3. La comprensión de la información proporciona un conocimiento flexible, adaptable a diferentes situaciones, con el que las personas pueden planear actuaciones para resolver una variedad amplia de problemas.
4. La sabiduría práctica implica que el hacer complejo y una gran diversidad de experiencias forman parte de los contenidos curriculares propuestos.

La sabiduría práctica no debe confundirse con el mero conocimiento de procedimientos; ya que implica comprender profundamente el contenido que se necesita para realizar las tareas y resolver los problemas que deben abordarse. A su vez, la comprensión incluye el reconocimiento y uso ágil de información relevante para las distintas ejecuciones, así como una selección y organización sistemática y rigurosa de los datos necesarios. En definitiva, cada área integra a las previas (ver figura 7).

Tipos de aprendizaje

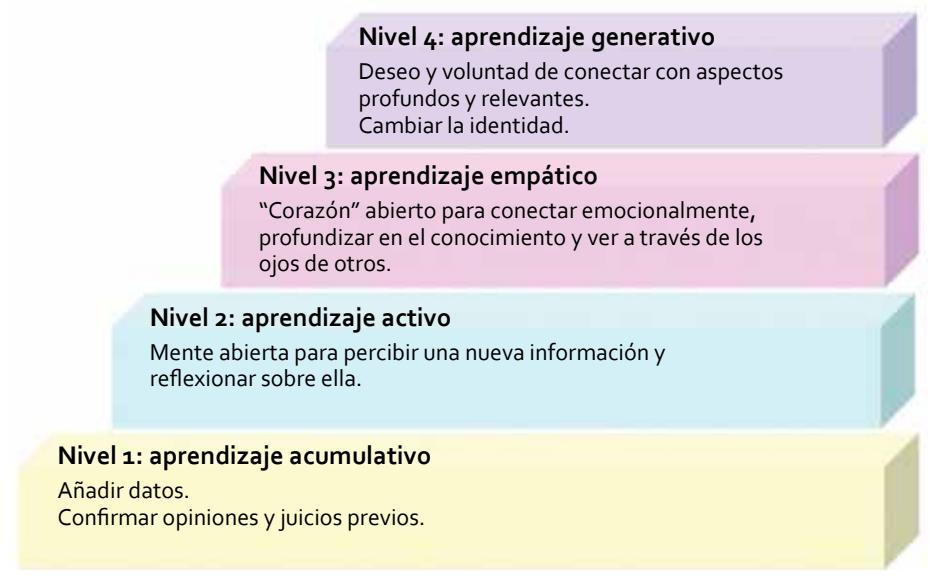
Para caracterizar un aprendizaje competencial, encontramos ideas sugerentes en el modelo de aprendizaje que propone Otto Scharmer (2015) en la teoría U (ver figura 6) que permiten comprender mejor el proceso global de aprendizaje seguido en la educación superior, tanto por los estudiantes de los diferentes grados como para los docentes e investigadores que los acompañan.

En relación con el apartado anterior, el contenido de datos permite un “aprendizaje acumulativo” de escaso potencial competencial y carente de sentido en la sociedad tecnificada del *big data*. Cuando se analiza este tipo de aprendizaje y se evalúan los resultados, encontramos que está orientado meramente a confirmar opiniones e ideas previas.

Acceder con sentido a la información requiere que la persona que está aprendiendo reflexione y se mantenga activa para relacionar datos y la propia información que resulta de ellos. El “aprendizaje activo”, ampliamente estudiado en educación, se ha considerado imprescindible para comprender profundamente y adquirir importantes competencias. El énfasis cognitivo de este aprendizaje, expresado por Scharmer como mantener la “mente abierta”, puede resultar insuficiente para el currículo universitario actual, basado en competencias complejas y orientado a lograr un fuerte impacto social, tal y como se ha sugerido en la introducción de esta ponencia. Se necesita una progresiva implicación emocional de las personas que están aprendiendo para superar y complementar algunas limitaciones del mismo, lo que dará lugar a un “aprendizaje empático”.

FIGURA 6

Tipos de aprendizaje y características



Fuente: elaboración propia.

En un aprendizaje empático, las personas se implican de manera integral (pensamiento, emociones, motivación) e integrada, superando con mayor facilidad las tensiones personales propias de los procesos de aprendizaje complejos. Asimismo, mantener "el corazón abierto" (Scharmer, 2015) lleva a conectar emocionalmente con el contexto en el que se produce el aprendizaje y con los distintos contextos en los que se ha generado el conocimiento; permite ver a través de los ojos de otros (compañeros, docentes o científicos) y profundizar en el conocimiento, aportando una comprensión cualitativamente mayor del contenido.

La intención consciente de lograr esta comprensión profunda del contenido, junto con la voluntad de lograr una "sabiduría" práctica con potencial para transformar la realidad, es el caldo de cultivo del "aprendizaje generativo", adecuado para adquirir las competencias complejas propias de la educación superior. Este aprendizaje transforma a los aprendices y tiene un gran potencial de transformación social.

El aprendizaje en los dos primeros niveles mira al pasado; en los dos siguientes, se enfoca al futuro. Por tanto, consideramos que este modelo nos permite y nos da pistas para pasar de

aprender del pasado y solo mirando al pasado, a aprender del futuro que emerge, tal y como expresa y propone el propio autor. Además, resulta sugerente para adaptar la formación a las “necesidades desconocidas” para un “futuro incierto”.

Relaciones con la universidad

La relevancia y el protagonismo de los estudiantes en este modelo es evidente. Variables personales como la motivación, el esfuerzo sostenido, la planificación del trabajo y la gestión del tiempo, en definitiva, todas aquellas que inciden en la regulación del propio aprendizaje y dotan a cada persona de mayor autonomía para aprender, serán decisivas para el éxito del modelo y deberán considerarse para la planificación. En relación con estas variables, la integración del alumnado en la vida universitaria será también importante para su desarrollo y un buen indicador del mismo.

Cuando analizamos las relaciones que establecen los estudiantes dentro de la universidad, encontramos algunas características interesantes según el nivel de conocimiento y el tipo de aprendizaje que se está llevando a cabo (Elexpuru, Villardón & Yániz, 2013), como puede verse en la figura 7.

El aprendizaje acumulativo orientado al conocimiento de datos se asocia con la supervivencia académica. Los estudiantes que se mueven en este nivel frecuentemente buscan garantizar lo mínimo y cumplir las normas que garantizan su mantenimiento en la institución durante el tiempo necesario para obtener una titulación. Las relaciones personales con compañeros y otros están desvinculadas de la relación con la institución.

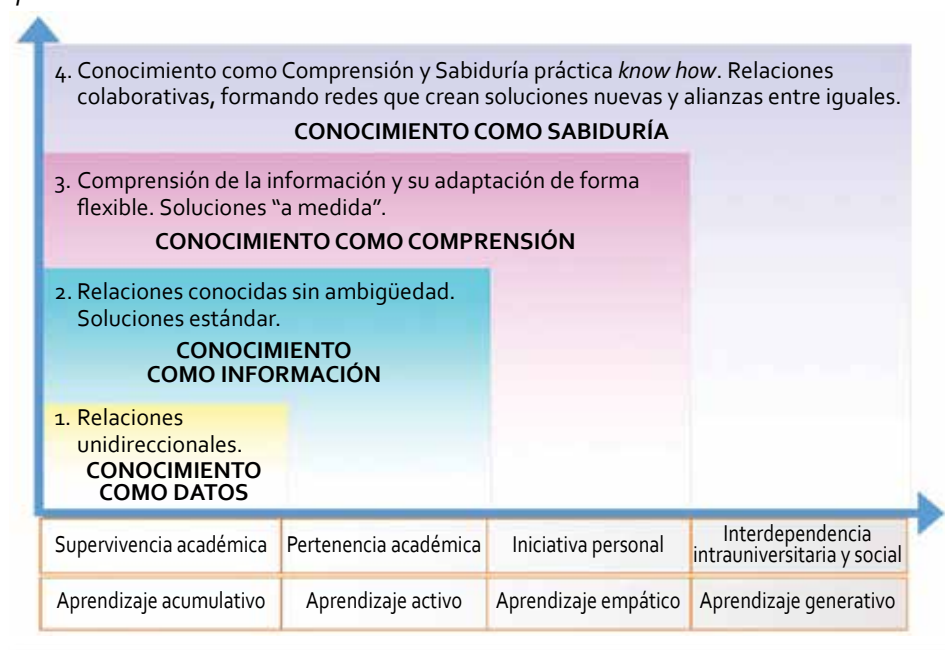
El aprendizaje activo, orientado al conocimiento de información, se asocia con la pertenencia académica. Los estudiantes en este nivel muestran indicios que caracterizan al centro, a la carrera y a la titulación o profesión. Adquieren el estilo propio y se socializan profesionalmente en la cultura correspondiente, contribuyendo al mantenimiento de dicha cultura. Replicarán de forma fácil prácticas tradicionales propias de la profesión o del área. Las relaciones personales se insertan en el ámbito del centro y de la carrera.

El aprendizaje empático, orientado a la comprensión profunda, se asocia con la iniciativa personal. Los estudiantes se socializan e integran en la cultura propia del área o profesión, pero mantienen una visión personal y aportan iniciativas potencialmente innovadoras para las aplicaciones correspondientes. Las relaciones personales se producen en diferentes ámbitos y

centros de la universidad, aprovechando las oportunidades que estos ofrecen para desarrollar diferentes intereses y proyectos.

FIGURA 7

Relación entre niveles de conocimiento, tipos de aprendizaje y tipos de relaciones que establecen los estudiantes con la universidad



Fuente: adaptado de Elexpuru, 2005.

Por último, el aprendizaje generativo, orientado al aprendizaje práctico, se asocia con una fuerte interdependencia dentro y fuera de la universidad, en otras universidades y en otros ámbitos sociales. Los estudiantes aprovechan oportunidades de hacer movilizaciones a otras universidades y países, prácticas en organizaciones, participan en redes que les permiten conectar con potenciales destinatarios de servicios profesionales, etc.

En definitiva, el concepto de competencia definido en este apartado está lejos de una adquisición simple, superficial y meramente ejecutiva que debilite la formación universitaria.

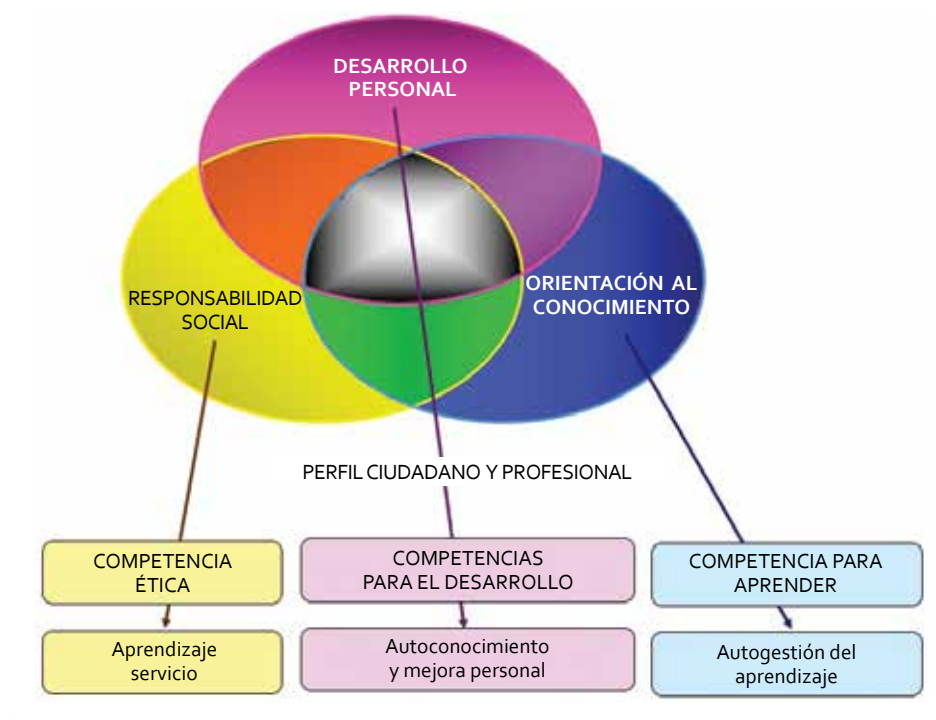
Un modelo formativo orientado a la adquisición de competencias complejas deberá promover un aprendizaje generativo de un tipo de conocimiento que calificaremos de sabiduría práctica, en un contexto de interdependencia universitaria y social.

Referencias y competencias fundamentales

Retomando el carácter formativo de la educación superior y la justificación que se presentó en la introducción, destacamos las tres finalidades principales que, junto a los perfiles específicos que orientan cada titulación, sirven de referencia para el desarrollo de los modelos formativos (ver figura 8): el desarrollo personal de los estudiantes, la orientación al aprendizaje y la responsabilidad social. Tiene un interés especial recordar algunas competencias que se relacionan cada una de estas finalidades: competencias personales, competencia para aprender y competencia ética, respectivamente. Asimismo, para la adquisición de estas competencias se necesitan aprendizajes que permitan conocerse y mejorar de manera continua, aprender a lo largo de la vida y utilizar el conocimiento para lograr un impacto social que aporte al "bien

FIGURA 8

Principales referentes para desarrollar los modelos formativos



Fuente: adaptado de Elexpuru, 2005.

común”. Estrategias metodológicas como los proyectos de “aprendizaje-servicio”, subprocesos que acompañan a los estrictamente curriculares como los llevados a cabo por los servicios de orientación y el aprendizaje de estrategias metacognitivas y afectivas de aprendizaje ejemplifican elementos que se pueden integrar en los diseños curriculares para concretar el desarrollo de estas importantes finalidades.

CARACTERÍSTICAS DEL MARCO INSTITUCIONAL

Aunque toda la institución se ve afectada por el modelo formativo y los proyectos diseñados para su desarrollo, hasta aquí se han destacado aspectos de un modelo formativo basado en competencias, cuya implementación creemos que necesita de características específicas en el marco institucional donde se lleva a cabo. La expresión del modelo formativo se encuentra en el diseño curricular y en las características y referencias de este. Del marco institucional, se destacarán aspectos que afectan al profesorado, por un lado, y a la organización y liderazgo, por otro. Tal y como recuerda Zabalza (2011), la calidad del diseño depende habitualmente de las gerencias y de quienes pueden tomar decisiones vinculadas a la financiación y los recursos; además, está fuertemente vinculada a las condiciones funcionales del personal, la organización y los sistemas de control, docentes, organización universitaria y agencias evaluadoras, en nuestro caso.

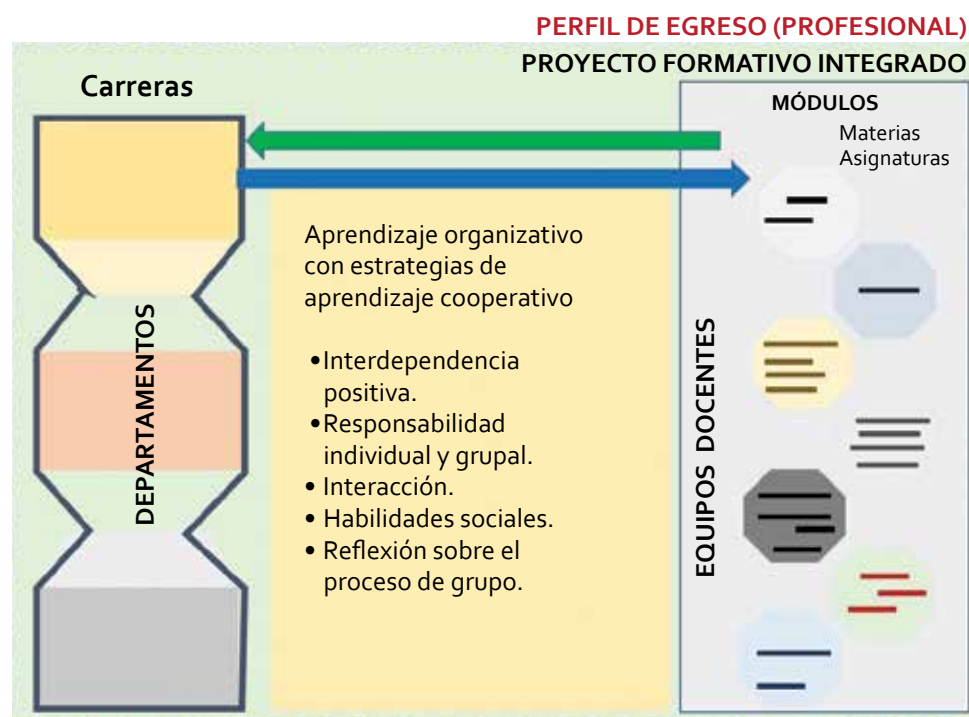
Equipos docentes

El sujeto de la implementación de un modelo formativo para adquirir competencias complejas es el equipo docente que debe llevarlo a cabo y, por lo tanto, el abordaje curricular será una tarea de equipo. Cada profesor incorpora nuevos principios y formas de enseñanza y evaluación; pero la mera suma de los cambios llevados a cabo de manera individual no será suficiente para una auténtica innovación del modelo. Cuando en estos equipos participan distintos departamentos o centros, se favorece la transdisciplinariedad propia de las competencias, es más fácil generar conocimiento e investigar desde esa perspectiva transdisciplinaria; y mejoran las condiciones para ejercer un control y aplicación del aprendizaje más riguroso.

La organización previa del profesorado en las distintas instituciones suele responder a otros motivos y finalidades. Es frecuente una estructura de departamentos inspirada en la investigación y en la promoción de equipos y líneas que resulta disfuncional para un modelo basado en competencias, en la medida que ejecutar cada decisión curricular tiene que superar esta organización disciplinar.

Sería recomendable partir de la estructura formal e informal de equipos y planificar un proceso que la potencie o la transforme utilizando estrategias adecuadas para el aprendizaje organizativo, como los principios cooperativos (ver figura 9). En definitiva, se trata de formalizar equipos de trabajo integrando los ya existentes.

FIGURA 9
Estructura organizativa y principios cooperativos



Fuente: elaboración propia.

El propio diseño del currículo basado en competencias puede servir de impulso para los equipos. Burrell, Cavanagh, Young y Carter (2015) han estudiado qué efectividad tiene para el desarrollo curricular que el diseño se lleve a cabo por los equipos docentes universitarios, práctica que denomina el enfoque de diseño curricular basados en equipos (TBCD, según el acrónimo en inglés). Se habla de TBCD cuando un grupo de personal trabaja en equipo para desarrollar

o rediseñar el plan de estudios dentro de un departamento, facultad o escuela en una universidad, evidenciando la aplicación exitosa de ese tipo de trabajo en el diseño del currículo y las oportunidades de aprendizaje profesional que obtiene el propio equipo. Asimismo, llaman la atención sobre cómo el enfoque tradicional de la enseñanza superior ha promovido el trabajo colaborativo dentro de proyectos de investigación mutuamente beneficiosos, pero ha restringido la enseñanza a la responsabilidad exclusiva del académico en su calidad de experto en la disciplina. La incorporación de modelos formativos curriculares exige que los docentes seleccionen y utilicen el conocimiento necesario para que los estudiantes adquieran las competencias pretendidas y propongan las estrategias metodológicas más adecuadas para lograrlo. Al basarse en la experiencia de los diferentes miembros del equipo, este enfoque permite un marco de diseño y pensamiento que sirve de base a una visión coherente, al tiempo que reconoce la diversidad de capacidades dentro de las comunidades académicas. Los autores valoran de forma positiva la influencia que se produce entre los miembros del equipo generando actitudes favorables hacia el desarrollo del currículo e impulsando el inicio de un cambio cultural dentro de la institución, además de producir crecimiento profesional personal y colectivo. Por último, sugieren que con equipos de mayor tamaño toma una relevancia especial la autoidad del liderazgo.

Desarrollo y formación del profesorado

Con este modelo formativo, se transforma el papel del profesorado desde una concepción de transmisor altamente cualificado hacia una concepción de supervisor, gestor y facilitador del aprendizaje. Este cambio se agudiza con el impacto de las tecnologías digitales en la educación superior en la medida que asumen una gran parte de la transmisión. La nueva concepción docente exige fortalecer la identidad profesional, para lo cual se proponen perfiles, de los que destacaremos algunas competencias directamente relacionadas con el tema que nos ocupa: planificar diseños curriculares y procesos de aprendizaje, manejar didácticamente tecnologías digitales, gestionar las metodologías y las tareas de aprendizaje, investigar sobre la enseñanza y trabajar en equipo. Zabalza (2011), alude a otros dos cambios importantes: el docente pasa de ser un profesor de clase a ser un profesor de la institución, expresión con la que se insiste en la dimensión de trabajo en equipo ya mencionada; la apertura a la tecnología y al trabajo en red. En este marco profesional, no siempre las opciones de carrera y los incentivos están alineados con las funciones que ocupan más tiempo o que se declaran prioritarias en las instituciones. Con frecuencia, la docencia y la investigación compiten creando importantes

conflictos en el desarrollo profesional de los docentes. Para resolver estos conflictos, resulta imprescindible un marco institucional coherente en la globalidad de los procesos internos y en las prioridades que rigen la gestión de las personas involucradas en ellos.

El cambio curricular puede concebirse y analizarse desde la perspectiva del proceso de innovación. Para asegurar su éxito, es necesario que los docentes entiendan el nuevo modelo formativo, asuman algunos de los principios que lo fundamentan y comprendan también el proceso de diseño curricular que permite desarrollarlo. Es necesario disponer de espacio para la discusión en seminarios o sesiones de trabajo que animen a compartir y resolver las dudas, sirvan para que se afronten las resistencias y permitan que se canalice la oposición. Fullan (2002a) sostiene que la calidad técnica de un proyecto de innovación educativa necesita completarse con pasión y compromiso por parte de los participantes para que se implemente y permanezca hasta institucionalizarse. El compromiso de los docentes se relaciona con la necesidad de cambio percibida por ellos y con la claridad respecto a su papel y el de otros estamentos de la institución en la innovación.

Para favorecer el éxito de la aplicación, se requieren apoyos y, como parte del plan, se debe considerar la identificación de la formación necesaria. Un buen equilibrio de presión y apoyo favorecerá la implementación de un nuevo modelo formativo: “La presión sin apoyo conduce a la resistencia y a la alineación; el apoyo sin presión conduce a la dispersión o al despilfarro” (Fullan, 2002a, p. 118). Una formación docente coherente se orientará fundamentalmente a los equipos, estará articulada en el proceso de innovación, utilizará un diseño basado en las competencias que conforman el perfil docente y se planteará como un proceso de investigación-acción.

Organización y liderazgo

El papel de los responsables de la política académica, estimulando y coordinando los procesos de cambio docente y curricular, es fundamental para el éxito de la innovación. Se necesita un liderazgo con un fuerte componente transformacional que cree las condiciones para el cambio, frente a la tentación de imponer acciones o pautas.

Fullan (2002b) identificó cinco características fundamentales del liderazgo eficaz:

- Tiene un fin ético que se manifiesta en la intención de generar un cambio positivo en la vida del profesorado, del alumnado y de la sociedad en su conjunto. Una genuina respuesta al

cuestionamiento sobre cuáles son las competencias propias de un perfil, cómo promover el mejor aprendizaje posible para lograr las competencias, o cómo ejercer la responsabilidad social universitaria ayuda a tomar decisiones curriculares aparentemente desprovistas de trascendencia moral.

- Entiende el proceso de cambio como integrado en la cultura del centro eludiendo la tentación de llevar a cabo una carrera de cambios rápidos. El líder tiene en cuenta las primeras dificultades de intentar algo nuevo y redefine, en diálogo con los docentes, la resistencia como una fuerza potencialmente positiva, ya que expresa la responsabilidad y contribuciones de personas comprometidas con la formación; además, busca transformar la cultura cambiando el modo de hacer las cosas más que convenciendo desde la insistencia. Los líderes deben asumir el reto de pensar el modelo formativo basado en competencias en clave de complejidad y no pretender que se organicen los diseños mediante una lista de acciones como si se tratara de un proceso simple, lineal y controlable.
- Desarrolla relaciones cuya mejora se ha demostrado que es el único factor común a todas las iniciativas exitosas de cambio. Si las relaciones mejoran, el resto también. “Los buenos líderes promueven constantemente la interacción y la resolución de problemas, y son cautelosos con el consenso fácil” (Fullan, 2002b, p. 20).
- Crea conocimiento teniendo en cuenta que “la información se convierte en conocimiento solamente cuando adopta una ‘vida social’” (Fullan, 2002b, p. 94). Generar conocimiento es una de las finalidades fundamentales de la colaboración y el trabajo de los equipos docentes.
- Otorga coherencia al diseño y al desarrollo del modelo, evitando los proyectos inconexos, fragmentados y superficiales.

La formación orientada a la adquisición de competencias ha supuesto un gran cambio en las prácticas de aprendizaje universitario; pero, sobre todo, ha cuestionado las creencias predominantes sobre el aprendizaje y la propia identidad institucional de las universidades y su función social. Con frecuencia se generan importantes crisis y tensiones internas cuando una universidad o un centro trata de incorporar este modelo. La gestión adecuada de los consiguientes conflictos puede considerarse una oportunidad para mejorarlo. Esta formación afecta a todos los componentes y dinámicas de la organización, lo cual induce a creer que actuando en los diferentes componentes se garantiza el cambio cultural, pero se muestra que no es suficiente.

Fullan confirma la existencia de tres constantes en la innovación educativa y el predominio de una u otra da lugar a distintos tipos de cambios:

- El cambio puede estar centrado en el uso de nuevos recursos; por ejemplo, incorporar el uso de tecnologías digitales al sistema general de enseñanza beneficiándose de las mejoras correspondientes.
- El cambio puede estar centrado en nuevos enfoques didácticos; por ejemplo, mejorar las estrategias o actividades y en general la metodología docente utilizando casos y problemas para favorecer un aprendizaje más práctico y más competencial.
- El cambio puede consistir en la alteración de las creencias, como las que acompañan a un planteamiento curricular que pasa de estar centrado en el contenido a estar centrado en el aprendizaje. Por ejemplo, alterar la creencia de que un buen conocimiento de la teoría correspondiente hace a cada persona competente para aplicarlo a la práctica en la que se le demande, dado que la experiencia profesional del profesorado proporciona numerosas evidencias de su debilidad.

La permanencia de los cambios está relacionada con los cambios en las creencias, lo cual puede sugerir que esto último es necesario para transformar también las prácticas. Paradójicamente, cambiar las concepciones suele ser posterior a hacerlo con las conductas. “Más aún, cuando los individuos se introducen en nuevas prácticas sufren con frecuencia [...] el ‘bache de la implementación’: las cosas empeoran hasta mejorar y clarificarse a medida que los individuos luchan con el sentido y las habilidades del cambio” (Fullan, 2002a, p. 118).

En el proceso de aplicación e incorporación, se trata de llevar a cabo un proceso equilibrado entre la práctica con “sus baches” —es decir, experimentar algunas nuevas prácticas con la incertidumbre de si la mejora se hará efectiva— y el dominio del proceso por parte de los implicados. Dominar el proceso requiere claridad en el conocimiento, habilidad para las prácticas que se demandan y compromiso con la realización. Este dominio siempre es progresivo, aunque docentes y líderes mantengan una actitud abierta y proclive al cambio.

En síntesis, para la implementación de un modelo formativo se requiere un plan de actuación coherente con la cultura organizativa que recoja las metas y pasos a seguir con flexibilidad. Para llevarlo a cabo, será imprescindible que los docentes y otros implicados entiendan el modelo y compartan el sentido del mismo en sus orientaciones e implicaciones fundamentales. Por último, se requiere un liderazgo organizativo que garantice el apoyo necesario y un liderazgo pedagógico que ofrezca una visión atractiva y sugerente para la comunidad, donde esta percibe la mejora respecto de la situación anterior.

Las personas que deben desarrollar el modelo necesitan información, foros para el diálogo en los que puedan manifestar sus opiniones y temores, así como los apoyos técnicos necesarios para llevarlo a cabo. El reto para los responsables está en dar lo que Fritjof Capra denomina “impulsos significativos” más que instrucciones precisas, incompatibles con procesos abiertos y con la actuación de personas altamente cualificadas y expertas en su tarea: “No hace falta tirar de ella [la organización], empujarla o coaccionarla para conseguir que cambie. No se trata de una cuestión de fuerza o energía, sino de significado. Las perturbaciones significativas captarán la atención de la organización y desencadenarán cambios estructurales” (Capra, 2003, p. 151).

Para animar y coordinar la implantación de un modelo formativo basado en competencias desde la institución, se necesitan condiciones tanto en la organización como en el ejercicio del liderazgo que permitan:

- Tener una visión global de cada titulación asumida o consensuada en lo fundamental por el profesorado que debe llevarla a cabo.
- Crear condiciones no dramáticas para favorecer la innovación, proponiendo un proyecto de cambio que articule el plan básico para realizarlo, en el que se integren tanto el profesorado como el personal de apoyo, y gestionar el proceso asegurando que se perciba el liderazgo.
- Favorecer el trabajo en equipo proporcionando una formalización elemental integrada en la organización que lo dinamice. En algunos casos, es necesario una auténtica reorganización de estructuras importantes, como pueden ser algunos departamentos que responden a proyectos secundarios.
- Integrar lo formativo y lo administrativo. La inseguridad y el afán de control responsable genera y multiplica en ocasiones una gran cantidad de procesos que necesitan racionalizarse y regularse.
- Garantizar la dotación de los recursos necesarios para el cambio previsto y de los apoyos correspondientes, así como planificar únicamente cambios para cuya realización existan recursos o se puedan conseguir en un plazo corto, evitando expectativas abocadas al fracaso y a la frustración.
- Gestionar los conflictos inevitables, ya que los problemas son endémicos en cualquier propuesta de cambio (Fullan, 2002a), forman parte del proceso.

REFLEXIONES FINALES

A partir de la experiencia de cambios en el modelo formativo universitario llevado a cabo por numerosas instituciones durante las últimas dos décadas, progresivamente orientadas al logro de competencias, se perciben algunas mejoras (Yániz, 2008b):

- La incorporación de métodos activos de aprendizaje que favorecen un aprendizaje experiencial y la adquisición y evaluación de competencias.
- Un protagonismo pedagógico creciente en los docentes de todas las áreas, manifiesto en la asunción de la propia responsabilidad con el aprendizaje de los estudiantes, la participación en foros científicos destinados a esta temática y la contribución a un clima de aprendizaje docente continuo.
- El aumento de equipos docentes de trabajo cooperativo e interdisciplinar donde se muestra el propio trabajo y se participa en iniciativas interdisciplinarias.
- La notable contribución de la investigación sobre aprendizaje y formación universitaria orientada a lograr competencias.
- El cambio en la cultura docente asociado a cambios en las creencias sobre aprendizaje, enseñanza universitaria y competencias.

La mejora de estos modelos formativos asociados a una creciente calidad del aprendizaje tiene que afrontar numerosos retos, pero existen oportunidades interesantes para hacerlo. Por su relevancia e influencia en diferentes niveles y aspectos, destacan las siguientes:

- Transitar de la interdisciplinariedad a la transdisciplinariedad, investigar y adoptar metodologías de aprendizaje coherentes con esta nueva perspectiva.

Tal y como se ha indicado anteriormente, la formación competencial está dirigida a la mejora de la realidad y la solución de múltiples problemas complejos. Para generar el conocimiento necesario, se necesita trascender el conocimiento disciplinar que dificulta el acceso a lo desconocido o a lo desestructurado.

- Revisar los contenidos: qué debe aprenderse en los diferentes grados universitarios, además de cómo y cuándo se puede aprender, realizando un estudio experto fundamentado en investigación.

Por último, existen amenazas que requieren la máxima atención por su impacto negativo en la eficiencia del modelo:

- La prisa que impide reflexionar sobre la práctica, analizar la experiencia y sacar conclusiones aplicables de inmediato. Incorporar un modelo de formación es un proceso de aprendizaje e investigación y, como tal, requiere tiempo para la reflexión necesaria en el aprendizaje y para evitar errores en la investigación. Este riesgo se agudiza con la compulsión del cambio que es frecuente en los procesos de innovación y que es recomendable eludir para mantener las prácticas útiles y válidas.
- La sobreburocratización de los sistemas de acreditación y seguimiento curricular (Martínez Iñiguez, Tobón & Romero Sandoval, 2017). El seguimiento de la formación y la incorporación de la cultura de la calidad en la universidad ha tenido algunos beneficios para sistematizar y hacer más transparente la formación. Sin embargo, con frecuencia los procedimientos utilizados dirigen la formación hacia un enfoque contradictorio con su finalidad, exigen un consumo de recursos inexistentes y, por la vía de los hechos, impiden el desarrollo del modelo pretendido.

Bibliografía

- BURRELL, A. L., M. CAVANAGH, Sh. YOUNG & H. CARTER (2015). Team-based curriculum design as an agent of change. *Teaching in Higher Education*, 20(8), 753-766. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1085856>>.
- CAPRA, F. (2003). *Las conexiones ocultas: implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ (2014). Ley Universitaria 30220. *El Peruano*, miércoles 9 de julio. Disponible en: <<https://busquedas.elperuano.pe/download/full/01lB8TsiqIfBx4oqLdeCLI>>.
- ELEXPURU, I. (2005). *Integración de valores en un modelo formativo para la adquisición de competencias*. Documento inédito.
- ELEXPURU, I., L. VILLARDÓN & C. YÁNIZ (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 186-216. Dis-

ponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/362_158.pdf>.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. & C. G. PÉREZ CENTENO (2016). La educación superior latinoamericana en el inicio del nuevo siglo. Situación, principales problemas y perspectivas futuras. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 123-148. Disponible en:<https://www.researchgate.net/publication/305041538_La_educacion_superior_latinoamericana_en_el_inicio_del_nuevo_siglo_Situacion_principales_problemas_y_perspectivas_futuras>.
- FULLAN, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, M. (2002b). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. (2003). Del compromiso a la decisión: características de la evaluación institucional universitaria en España. *Revista de la Educación Superior*, 32(126), 143-159.
- GRIMALDO, H. (2018). *Documento propositivo: el rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). Cordoba (Argentina). Disponible en: <<http://www.cres2018.org/uploads/Doc.%20propositivo%20Grimaldo%2028mayo.pdf>>.
- MARTÍ-NOGUERA, J. J., A. I. CALDERÓN & A. FERNÁNDEZ-GODENZI (2018). La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(24), 107-124. Disponible en:<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000100107&lng=es&nrm=iso&tlng=es>.
- MARTÍNEZ IÑIGUEZ, J. E., S. TOBÓN & A. ROMERO SANDOVAL (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 79-96.
- RUÉ, J. (2009). El cambio en la universidad, sus epistemologías y consecuencias de las mismas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 295-317.

- SCHARMER, C. O. (2015). *Liderar desde el futuro a medida que emerge*. Barcelona: Eleftheria.
- UNESCO (2014). Conferencia Mundial de la Unesco sobre la Educación para el desarrollo sostenible. Informe de la relatora general Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232888_spa>.
- UNESCO (2015). Foro Mundial sobre la Educación (pp. 29-31). Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233245_spa>.
- UNESCO (2017). Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247862_spa>.
- YÁNIZ, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34.
- YÁNIZ, C. (2008a). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 1 (número monográfico), 1-14.
- YÁNIZ, C. (2008b). Enseñar para adquirir competencias: implicaciones metodológicas. IV Jornadas Universitarias de Innovación y Calidad: Buenas Prácticas Académicas. Documento inédito. Bilbao: Universidad de Deusto.
- YÁNIZ, C. & L. VILLARDÓN (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto
- YÁNIZ, C. & L. VILLARDÓN (2015). Competencia para aprender. En L. Villardón (coord.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 25-54). Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5, 68-80.
- ZABALZA, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (UFES)*, 36(3), 397-423.

