

Aprendizaje basado en las competencias y las habilidades¹

Dr. Jesús García Martínez

Director del Secretariado de Planes de Estudio de la Universidad de Sevilla

1. Introducción.

La necesidad de adecuarse al marco común de organización de la enseñanza universitaria que supone el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES) requiere tanto reformas estructurales, este es el caso de la adopción de una enseñanza organizada en tres ciclos (grado, máster y doctorado), como la organización de la enseñanza a partir de una unidad de acumulación y transferencia basada en el aprendizaje del estudiante, es decir, el crédito europeo (Reales Decretos 1125/2203 y 1393/2007).

El crédito europeo obliga a los docentes a planificar de una forma cuidadosa su planificación educativa, puesto que no es posible programar tareas que supongan más de 1800 horas anuales de dedicación y eso, en el más exigente de los casos. Es necesario recordar que un crédito europeo supone entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante. Por otro lado, ese trabajo incorpora cualquier actividad que deba realizarse con el fin de realizar y superar las tareas relacionadas con la formación. Eso implica que incluye tanto toda la actividad presencial del alumno (horas de clases teóricas o de lección magistral, horas de clases prácticas, horas presenciales ligadas a la realización de seminarios o sesiones de análisis de casos, tutorías concertadas, realización de exámenes y cualquier otra actividad que requiera del contacto entre estudiantes y profesorado), como la no presencial (horas de estudio personal o preparación de exámenes, horas de realización de trabajos, horas de administración de pruebas o recogida de datos, horas de trabajo en equipo, etc...).

Si se tiene en cuenta que la duración habitual de un curso académico será de 40 semanas (incluyendo tanto las semanas con docencia como las dedicadas a la presentación de trabajos y realización de exámenes), la dedicación del estudiante oscilará entre 37,5 y 45 horas semanales, es decir, la misma dedicación que una semana laboral a tiempo completo. Probablemente, esta coincidencia no es baladí, se pretende

¹ Nota del autor: Este trabajo no es completamente original, se trata de una versión ampliada de un trabajo anterior cuya referencia es García Martínez, J. (2007) Las competencias y la nueva organización de la enseñanza. En M. R. León Benítez. *La Licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia europea*, pp. 163-178. Valencia: Tirant Lo Blanch.

que el ritmo y la carga de trabajo del estudiante se aproximen con la mayor precisión posible a la que tendría si estuviera inmerso en un ambiente laboral.

Con independencia de que la programación general se haga para un estudiante prototípico (es decir dedicado exclusivamente al estudio), el EEES contempla explícitamente al estudiante a tiempo parcial. De hecho, la actualización de las normas de matrícula permite por primera vez que un estudiante de nuevo ingreso no se matricule del conjunto de créditos de primer curso. Además, el énfasis en una docencia centrada en competencias, acompañado de un mejor uso de las nuevas tecnologías permitirán un mayor desarrollo de sistemas de aprendizaje semipresencial, lo que redundará en mayores facilidades para el estudiante a tiempo parcial.

Esta aproximación al mundo del trabajo² hace necesario poner de manifiesto alguno de los aspectos en los que menos han profundizado las reformas legislativas y la reordenación de estudios que supone el EEES. Éste proceso de transformación se lleva a cabo pensando tanto en la mayor competitividad del sistema educativo europeo frente a terceros sistemas (Declaración de Bolonia, 1998), como en fomentar la capacidad de inserción laboral de calidad (lo que en un castellano incorrecto se suele denominar *empleabilidad*) de los estudiantes europeos en tanto que ciudadanos.

Dicha capacidad está basada en una enseñanza que compatibilice elementos teóricos y prácticos, herramientas de trabajo y reflexión crítica y que permita la adaptación a unas ofertas de trabajo cambiantes. Es decir, no se espera que se desempeñe el mismo trabajo toda la vida ni que las demandas de los diferentes trabajos sean idénticas. Por tanto, es necesario preparar a los estudiantes para que puedan adaptarse a diferentes condiciones laborales situadas todas ellas dentro del marco de las cualificaciones o niveles formativos superiores (European Qualifications Framework, 2005). Esto supone que los estudiantes deben aprender y ser entrenados en el manejo de competencias.

2. ¿Qué es una competencia?

Existen múltiples definiciones de competencias. Zabalza (2003) las define como un constructo molar que se refiere a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad. Omerger (2002), por su parte, dice que son un conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos y actitudes que son necesarias para el desempeño de actividades laborales.

² El mundo del trabajo es el mundo de la aplicación de saberes y habilidades a la transformación del entorno, por tanto incluye al mundo de la empresa y del trabajo asalariado o autónomo, pero no se limita a éste. Trabajar es realizar una acción transformativa que puede estar externamente remunerada o no. Desde este punto de vista una persona empleada (alguien remunerado) realiza un trabajo, mientras que alguien que realice un trabajo no necesariamente este empleado. Pero desde el punto de vista del entrenamiento competencial, la persona que esta capacitada para trabajar, lo está también necesariamente para ser empleada (para llevar a cabo las acciones para las que se le emplea), mientras que alguien que esté empleado puede no estar capacitado para el trabajo.

Como se puede ver, el concepto de competencias marca el énfasis en dos aspectos:

- a) La multiplicidad de sus componentes, tratándose por tanto más de un sistema integrado que de un mero listado de atributos.
- b) La vinculación con una esfera laboral o de aplicación determinada.

Existen muchas clases de competencias o, si se quiere, de subtipos de las mismas. Los criterios de clasificación varían mucho autor a autor (González y Wagenaar, 2003; Tudela, 2003), pero lo relevante es el tipo de contenidos al que se refiere cada una de las clases. Por tanto, se pueden distinguir los siguientes subtipos

- a) Conocimientos o saberes relacionados con conceptos, teorías, modelos, definiciones y relaciones entre todos ellos que permiten orientarse dentro de la complejidad de un campo de conocimiento. Se suele referirse a ellos bajo la acepción de competencias cognitivas.
- b) Habilidades y destrezas o saber hacer determinado tipo de tareas (uso de instrumentos, aplicación de técnicas o tecnología, desarrollo de protocolos, interpretación de datos, etc...) que suponen la aplicación práctica de los conocimientos teóricos. Es necesario remarcar que se trata de dos dominios diferentes, el control del conocimiento no garantiza el de la habilidad, ni viceversa.
- c) Actitudes o estilos de trabajo que se relacionan con perspectivas generales del tipo de actividad y que suponen adoptar un protocolo amplio y generalizado sobre cómo hacer las cosas dentro del ámbito del campo de trabajo.

Por tanto, las competencias requieren *saber*, *saber hacer* y *tener* un buen estilo de hacer (o si se quiere *ser* o *adoptar* determinada actitud de cara

Los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la formación superior deberán garantizar que se tiene contacto con actividades que permitan adquirir las tres clases de competencias. Es decir, el aprendizaje debe hacerse a través de tareas que permitan adquirir el conocimiento, fomentar el dominio de habilidades y destrezas y desarrollar el estilo de trabajo adecuado. Los programas formativos deben ser programas que garanticen la adquisición de competencias.

En ese sentido, es necesario remarcar que hay dos lógicas generales que permiten determinar las competencias. La primera es definirlas como prerequisites para el ejercicio de una actividad profesional o profesionalizante. Es decir, indicar las condiciones que son necesarias para ejercer la actividad, bien en un nivel básico pero suficiente, bien en un nivel de experto. Un ejemplo de esto son las condiciones que se requieren para acceder a determinadas asociaciones profesionales o de investigación y,

dentro de ellas, las que se exigen para pasar a ser formador de los miembros de las mismas.

La segunda de estas lógicas, que es la que se adopta dentro del EEES, supone que las competencias no se reconocen como elemento de discriminación sino que conforman un programa formativo que lleva a una persona que no domina las competencias o que es novel en ellas, a una posición de dominio de las mismas, lo que supone otorgarle el reconocimiento (título) que las acompaña y certifica.

Esto supone que los distintos currícula académicos deben dejar de verse como un conjunto armónico (en algunos casos, además, ni siquiera había armonía dentro de los programas formativos) de asignaturas para pasar a verse como un proceso *armónico y planificado* de *adquisición* de las competencias que resulten necesarias para desarrollar determinada clase de actividad profesional.

Llegando a este punto es necesario aclarar que el término actividad profesional debe ser entendido de una forma muy amplia: la actividad profesional puede ser también la investigación o la generación de conocimiento y aún de nuevo conocimiento. En realidad una actividad profesional es una actividad que suponga el desempeño de una serie de tareas que buscan determinados objetivos, no tiene porque tratarse de profesiones habituales o reconocidas frecuentemente como tales. En realidad, actividad profesional quiere decir desempeño de trabajo, de una tarea transformadora. Pero es verdad, no obstante, que la mayoría de las personas con titulación superior sí ejercen y ejercerán en el futuro profesiones ligadas a competencias profesionales concretas y, por tanto, susceptibles de ser “empleadas”.

3. Competencias específicas y competencias genéricas o transversales.

Un currículum universitario debe formar a personas capaces (competentes) de realizar determinadas actividades. Es decir, es necesario concretar las competencias que definen esa ocupación para desarrollar a partir de ahí el programa formativo necesario. Por tanto es necesario desarrollar una ordenación de competencias y proponer actividades que las desarrollen.

Dichas competencias deben ser específicas, es decir conocimientos relacionados, por ejemplo, con el Derecho (Teorías y filosofía del Derecho, nociones de Derecho Civil, Penal, Procesal, Familiar, Internacional, etc..), pero también conocimientos no ligados directamente al ámbito jurídico pero necesarios para dominarlo de una manera completa. Se trata de saberes que podemos considerar auxiliares y que pueden cambiar titulación a titulación. Siguiendo con el ámbito del Derecho, podría tratarse de nociones de historia, sociología o economía.

Se incluirían también actividades vinculadas a las competencias específicas de carácter instrumental: cómo plantear demandas o recursos, cómo analizar y sacar conclusiones de sentencias, así como diferentes variaciones de todo esto. Aquí podrían incluirse también algunos elementos instrumentales procedentes de otras disciplinas procedentes, por ejemplo, de la psicología aplicada: cómo manejar una entrevista para obtener información viable o que pudiera influir en un potencial jurado.

También sería necesario incluir elementos específicos del estilo de trabajo de derecho: respetar la legalidad, saber ofrecer al cliente una amplia gama de recursos jurídicos a su alcance, realizar los actos judiciales con calidad y un buen estilo de trabajo, ser preciso a la hora de informar tanto al cliente como al juez, sabiendo cuando utilizar el lenguaje jurídico y cuándo no, etc.

Las competencias específicas vendrán definidas, como ya he indicado, en las directrices propias que regulen las diferentes titulaciones. Pero ya se puede obtener información sobre ellas en los diferentes libros blancos elaborados por las redes de titulaciones organizadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y en informes y protocolos de distintas asociaciones profesionales.

Pero conjuntamente con esas competencias específicas se deben entrenar y desarrollar otra clase de competencias que se han definido habitualmente como competencias genéricas o transversales. No se debe olvidar que la pretensión del modelo del Espacio Europeo de Educación Superior es fomentar la inserción laboral de calidad y eso quiere decir que lo más probable es que cada persona titulada tenga que ejercer diferentes trabajos a lo largo de su vida profesional. Muchos de esos trabajos no estarán ligados directamente al título que consiguió en inicio, de ahí la necesidad que sean flexibles los procedimientos de acceso entre el grado y el posgrado, de una parte, y entre el posgrado y el aprendizaje continuo, por otra.

Se trata de permitir que una persona pueda reorientar su carrera profesional siempre que sea posible. Para facilitar dicha movilidad es necesario que la persona domine una serie de competencias ligadas a todo título educativo superior, es decir, sea capaz de realizar una serie de actividades que definen a cualquier persona que tiene una cualificación superior. La Comisión Europea ha definido una serie de criterios que discriminan las atribuciones y competencias profesionales en función de los distintos niveles de formación educativa (lo que ellos denominan cualificación), cada uno de estos niveles está ligado a una serie de actividades y tareas que se deben poder llevar a cabo por parte de una persona que haya obtenido un título de dicho nivel (Descriptor de Dublín, 2002; European Qualifications Framework, 2005)

Por otro lado, no se debe olvidar que esta preparación para la movilidad no debe ser, en ningún caso, una forma de fomentar el subempleo, es decir, desempeñar trabajos de inferior nivel (cualificación) al obtenido o lo que aún es peor, desempeñar un trabajo del mismo nivel de la cualificación obtenida pero con un contrato y un sueldo correspondientes a un nivel inferior. Si esto es así, estaríamos ante una perversión brutal de lo que significa y busca el EEES. Lo que sí podrá ocurrir es que dentro de un mismo nivel formativo (una misma cualificación) se ejerzan en distintos momentos de la vida actividades o trabajos que supongan contenidos distintos y, por tanto, competencias específicas distintas. Este requisito de movilidad se solventará a través de dos medios principales:

1. Haber desarrollado una competencia básica de aprender a aprender, lo que permitirá a la persona titulada obtener los conocimientos y habilidades necesarias para su nueva ocupación.
2. Haber sido entrenado previamente (en el momento inicial de su formación superior) en una serie de competencias genéricas, necesarias para todo trabajo de ese nivel y que le permitirán generalizar sus capacidades a cualquier trabajo de ese tipo. Es lógico, por tanto, que el dominio de estas competencias genéricas sea lo más demandado por los empleadores.

Tanto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Europeo, a través del proyecto de Selección y Definición de Competencias (SeDeCo), como la propia Comisión Europea a través del Proyecto *Tuning* de definición de competencias transeuropeas para las distintas titulaciones, trabajaron en modelos de competencias genéricas (Colás y de Pablos Pons, 2005). Puesto que el Proyecto *Tuning* es una de las bases de las que partió el modelo de EEES, trabajaré según el listado propuesto por este grupo de trabajo que incluye tres grandes bloques de competencias genéricas.

El bloque de competencias instrumentales está dirigido, en realidad, a desarrollar un conjunto de herramientas útiles para el (auto)aprendizaje y la formación, es decir, valora el nivel de formación de la persona titulada. Por su parte, el conjunto de competencias interpersonales son capacidades destinadas a garantizar la calidad de la relación laboral como la relación personal con terceros, incluyendo en esto la capacidad de trabajo en equipo. Por último, las competencias sistémicas son instrumentos y habilidades que fomentan una visión global del contexto de trabajo y que permiten gestionar de una manera adecuada (con una gran calidad) el conjunto de la actuación profesional de la persona, lo que supone poner en práctica competencias instrumentales e interpersonales.

De todo este amplió listado de competencias, el Proyecto Tuning concluyó que las 10 competencias más importantes son, en orden de relevancia, las siguientes (véase González y Wagenaar, 2003):

- a) Análisis y síntesis.
- b) Capacidad de aprender.
- c) Resolución de problemas.
- d) Aplicación de los conocimientos a la práctica.
- e) Adaptación a nuevas situaciones.
- f) Preocupación por la calidad.
- g) Gestión de la información.
- h) Capacidad para trabajar autónomamente.
- i) Capacidad para trabajar en equipo.
- j) Organización y planificación.

Estas 10 competencias fundamentales se obtuvieron mediante la ordenación conjunta de las relaciones de relevancia establecidas de modo separado por empleados (titulados superiores recientemente incorporados a sus trabajos), empleadores y profesorado universitario (formadores). Dada su importancia, los programas formativos deberían garantizar que la adquisición de estas competencias está asegurada. De entre esta relación, 4 competencias son de carácter instrumental (a, c, g, j), 5 sistémicas (b, d, e, f, h) y sólo una interpersonal (i). Parece, por tanto, que se concede más importancia a las competencias instrumentales y sistémicas que a las interpersonales. Por otra parte, es difícil dirimir la relevancia entre las dos primeras, ya que si bien hay más competencias sistémicas incluidas entre las 10 primeras, la relevancia de las instrumentales es ordinalmente mayor, ya que entre las tres primeras, dos son de esta clase.

En el caso de Derecho, el estudio sobre las competencias genéricas más valoradas en el libro blanco de la titulación daba unos resultados parecidos a los generales del Proyecto Tuning (Alarcón Caracuel,). De todos los criterios utilizados en dicho informe, el más clarificador es el de la frecuencia relativa (porcentaje) de respuestas de valor extremo³ de una competencia dada por la muestra de profesionales en ejercicio que contestaron al cuestionario.

Este criterio se usó para valorar las tres clases de competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y tres tipos de competencias específicas denominados académicos (conocimientos o saber), disciplinares (hacer) y profesionales

³ La escala usada oscilaba entre 1 y 4, de modo que la respuesta 4 indicaba el máximo valor de la competencia.

(saber hacer o actitud), que en el caso del derecho se ligaba a la actuación en una profesión concreta dentro del ámbito jurídico.

Para las competencias de tipo instrumental las más valoradas fueron la comunicación oral y escrita (en la lengua nativa), la capacidad de resolución de problemas, análisis y síntesis y la capacidad de decisión (todas ellas por más del 70% de la muestra).

Entre las de tipo interpersonal, la más valoradas fue el compromiso ético (91%), seguida del razonamiento crítico (66%) y la capacidad de relación interpersonal con un 30% (pero con un 61% de puntuaciones 3, importancia alta, pero no extrema).

La competencia sistémica más valorada fue el interés por la calidad (65%), así como la sensibilidad hacia la realidad social (55%), la adaptación a nuevas situaciones (48%) y al aprendizaje autónomo (40%).

Al parecer, las particularidades del Derecho orientan a esta titulación hacia un gran compromiso ético y hacia una buena capacidad de comunicación (características esperables dada su naturaleza), pero minimizan la importancia del trabajo en equipo (en comparación con otros títulos superiores).

Respecto a los tres tipos de competencias específicas, los resultados indicaron que las competencias menos valoradas eran los conocimientos (competencias académicas), que sólo tuvieron un 23% de respuestas extremas y un 41% de respuestas altas, mientras que las competencias profesionales (actitudinales, estilísticas o de profesión concreta) fueron las consideradas más relevantes (66% de respuestas extremas y 22% de altas), seguidas de las disciplinares (hacer) con un 50% de respuestas extremas y un 44% de altas. Este último resultado es comprometido, ya que una formación de grado debe estar más orientado a competencias cognitivas y profesionales (aplicativas), es decir, de perfil profesional general que de competencias de perfil profesional específico, más propio de un máster. Otra cosa es entender estas competencias profesionalizantes como estilos de trabajo, que sí pueden ser entrenados en un nivel de grado.

Llegados a este punto, es necesario comentar que todas las competencias (tanto genéricas como específicas) tienen una orientación muy marcada hacia la tarea y que los aspectos relacionales y personales están bastante descuidados en el conjunto de la programación basada en competencias. Es cierto que esa orientación se compensa, aunque solo en cierta medida, con algunas competencias actitudinales (criterios éticos profesionales, criterios de adecuación al tipo de cliente) e interpersonales (habilidades interpersonales) que sirven para fomentar una mejor relación con otras personas y una mejor orientación de tipo social y ciudadano. Pero sigue siendo cierto el sesgo hacia la

tarea en detrimento del sesgo hacia la persona y la relación. Las competencias, como ya he comentado, están enmarcadas en un contexto laboral, profesionalizante y, sea justo o no, su foco en la tarea tiñe casi completamente cualquier actuación relacionada con las mismas.

Desde un punto de vista operativo, el profesorado se puede plantear una duda: ¿se debe centrar la formación del estudiante universitaria en el dominio de estas competencias genéricas además de en las específicas relacionadas con su título? La respuesta es que la pregunta está mal planteada. Tanto las competencias específicas como las genéricas deben ser entrenadas, pero no además de, sino conjuntamente.

Si se estudia detenidamente el listado de competencias genéricas, se puede observar que son competencias *formales*, es decir, casi cualquier contenido serviría para adquirirlas (García Martínez, 2007a, b). Lo importante es que se dominen los estilos de trabajo que suponen dichas competencias, no el procedimiento o actividad concreta a través de la cual se aprendan y asienten. De este modo, es relativamente fácil plantear una serie de tareas que partiendo de conocimientos, instrumentos y actitudes específicas sirvan como excusa o, mejor, vehículo para conformar las competencias genéricas. Por ejemplo: plantear un trabajo en grupo que consista en recoger datos de información de las bases de datos habituales en el mundo del Derecho, organizar dicha información para plantear a un potencial cliente una serie de salidas jurídicas y planteárselas de modo que se respeten los criterios deontológicos típicos de la profesión, podría ser una buena forma de entrenar las competencias genéricas de organización y gestión de la información, aplicar el conocimiento a la práctica, trabajo en equipo y respecto a los criterios éticos.

Solo hay un problema adicional, la evaluación no debería centrarse únicamente en los resultados, es decir, en lo correcto que sea el informe final presentando, sino que debería computar también aspectos formales: control de cómo ha trabajado el grupo (no sólo de su producto final), control de la corrección del proceso de obtención de datos, control de la forma en que se presentan los datos al potencial cliente y control de que la garantía ética está realmente salvaguardada. Por tanto, los procedimientos y criterios de evaluación deberán cambiar para ajustarse tanto al contenido de la formación en competencias como a los criterios formales de las mismas.

4. La programación de competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los procesos formativos que plantea el EEES deben ser más activos, lo que supone que se centrará más en el aprendizaje del estudiante que en la actividad del profesorado, definiendo de forma clara las actividades y tareas que debe realizar el

estudiante y partiendo del nivel que este tenga. El propósito es que el estudiante aprende a organizarse y autorregularse, adquiriendo progresivamente autonomía y capacidad de aprendizaje que le sirvan para obtener nuevos conocimientos sin necesidad de la intervención del profesorado. En esto, de nuevo la forma es más relevante que el contenido. Este proceso de aprender a aprender estará basado en la adquisición de competencias genéricas y específicas que definan el título en el que el se halle inscrito el alumno o alumna. La programación de actividades formativas deberá tener en cuenta una serie de criterios:

1. Usar metodologías activas que permitan entrenar y adquirir tanto competencias instrumentales como actitudinales y no sólo metodologías que fomenten el estudio pasivo y aislado de conocimientos. Conocer algo no determina que se sepa utilizar, saber utilizar algo no significa que se conozca ni se puede valorar críticamente.
2. La piedra de toque deben ser los resultados, más que los conocimientos o elementos que se consideran básicos para impartir. Lo importante es que se garantice la adquisición de los objetivos formativos (competencias) y no tanto los contenidos a través de los cuáles se logra consolidar dichas competencias. Muchos procedimientos garantizar la consolidación de los mismos objetivos, con independencia de que un contenido concreto haya sido impartido o no;
3. Fomentar la adquisición tanto en conceptos como herramientas de aplicación de los mismos. Es decir debe pasarse de una enseñanza conceptual a un estilo de aprendizaje mucho más orientado a la práctica y a la crítica de conceptos.;
4. Centrarse en la necesidad del estudiante. Por tanto, elegir los saberes básicos y las herramientas fundamentales que permitan por un lado, fomentar el proceso de autoaprendizaje y, por otro, garantizar el desempeño futuro de un trabajo relacionado con su formación. Dicho de otra manera: prescindir de la paja e ir al grano.
5. Transversalidad, en el sentido de que la formación debe estar programada para ir de menos a más, de lo básico a lo complejo, del entrenamiento fundamental al entrenamiento experto. Esto supone que la programación se debe planificar a lo largo del título y no curso a curso ni, mucho menos, asignatura a asignatura de modo aislado.
6. Fomentar el espíritu de trabajo en equipo y el manejo de grupos tanto como el trabajo individual. En la actualidad el modelo de aprendizaje es casi exclusivamente individual.

7. Evaluar con criterios consecuenciales. Es decir, todo trabajo debe tener consecuencias, de manera que los procesos y procedimientos de evaluación han de tomar en consideración muchos más aspectos que el nivel de conocimiento que se pueda tener (aunque éste criterio también ha de contemplarse).

Para conseguir todo esto es necesario lograr un mayor nivel de coordinación entre todo el equipo de profesorado que imparta docencia en una misma titulación. La titulación pasa, de este modo, a ser la unidad docente fundamental. Dicho de otro modo, los objetivos a alcanzar deben estar planificados a largo plazo: desde que el estudiante ingresa en la carrera hasta que obtienen el diploma.

Pero esa planificación debe tener unos objetivos mediatos, por tanto, habrá que definir el grado con que distintas competencias se consolidarán nivel a nivel (curso a curso o semestre a semestre, según la parcelación de las unidades temporales del programa). Por tanto, se han de definir una serie de objetivos para cada nivel. El curso se transforma así en una herramienta al servicio de la titulación. Y lo mismo se puede decir de la asignatura.

Así se formulan una serie de objetivos que no son más que la concreción operativa de las competencias en cada paso de la programación educativa. Los objetivos se alcanzarán desarrollando una serie de actividades o tareas. Dichas actividades son las que componen los módulos y unidades de las asignaturas y son también lo que se evalúa para determinar si los resultados se han alcanzado. Las actividades son el medio para adquirir y entrenar competencias.

Cada asignatura estará programada para contribuir a alcanzar determinados objetivos. Pero esos objetivos deben estar coordinados para consolidar un determinado avance en cada nivel, de modo que las asignaturas del mismo curso han de estar coordinadas entre sí. A su vez los distintos cursos deben estar planificados para conseguir que el dominio de todas las competencias previstas se alcance a lo largo del conjunto de la titulación.

Es necesario recordar que tanto las asignaturas como los cursos y, naturalmente, toda la titulación no son más que medios para alcanzar un fin último: la consolidación de las competencias específicas que definen el título y de las genéricas que se requieren en toda formación superior. Por tanto a la hora tanto los objetivos como las actividades de cada asignatura y cada curso deben derivarse de las competencias que se les hayan adscrito.

En definitiva, se parte de las competencias para definir objetivos, se diseñan actividades que permitan alcanzar estos y se concretan mecanismos de evaluación que acrediten el grado (en cantidad absoluto y/o en forma de progreso) en que dichos

objetivos se han alcanzado a través de las citadas actividades. Si los objetivos se han alcanzado, podemos garantizar que las competencias se han entrenado, puesto que aquellos son la concreción de estas.

Lógicamente, esta elaboración de competencias-objetivos-actividades-evaluación deberá ser retocada casi continuamente, curso a curso, en función de los resultados obtenidos, es decir, en función de si el grado de entrenamiento previsto de las competencias se alcanza o no. Como en toda nueva tarea, los primeros años los retoques serán más intensos que en momentos posteriores, en los que el grado de dominio de la programación será mucho mayor

La programación de objetivos y actividades debe tener en cuenta, al menos, tres grandes tipos de aspectos:

- a) Limitaciones institucionales (número de alumnos y número de horas).
- b) Limitaciones coyunturales (características e intereses de los estudiantes).
- c) Limitaciones sociales (entorno en el que se encuentra el centro y, si lo hay, perfil ideológico del mismo).

Un último aspecto a tener en cuenta, en la actualidad el grado de ajuste de una asignatura específica al título en el que se imparte es relativamente escaso. Si una asignatura se imparte en dos titulaciones habrá de programarse desde las competencias que definan cada una de esas dos titulaciones, lo que supondrá su ajuste en una programación a largo plazo completamente diferente y la definición de objetivos y actividades diferentes también. Además, habrá que considerar el nivel de los estudiantes (nivel coyuntural), no se puede entrenar con la misma intensidad una competencia específica en estudiantes de primero que en estudiantes que estén listos para preparar el trabajo fin de grado. A la hora de calificar a los estudiantes, un resultado muy bueno en un estudiante de primero, debe ser considerado pobre en otro de último curso, ya que el grado de entrenamiento en esa competencia es mayor en el segundo de estos estudiantes.

5. Un ejemplo de programación de competencias.

En esta sección voy a indicar un posible ejemplo de programación de competencias siguiendo la lógica de trabajos anteriores (García Martínez, Cano García y Antuña Bellerín, 2008).

Las competencias son en realidad propósitos abstractos y bastante generales que solo se alcanzan a través del cumplimiento global de un programa formativo. Por tanto, la asignación de competencias a una asignatura supone llevar a cabo un proceso de concreción que se puede pautar en cuatro pasos (García Martínez 2007c; Villar Ángulo y Alegre de la Rosa, 2004):

1. Hacer operativas las competencias en una serie de objetivos instructivos.
2. Diseñar unas tareas o actividades que permitan alcanzar dichos objetivos
3. Esas tareas deben generar una serie de productos que puedan ser evaluados.
4. Definir unos procedimientos de evaluación que sean acordes con los objetivos y coherentes con la naturaleza de las tareas.

Obviamente, hay un paso previo, alguien debe asignar las competencias a la asignatura y ese proceso debe ser coordinado. Dado que las competencias son de la titulación, lo más adecuado es que sea una comisión de título o centro, la encargada de generar un modelo general de distribución de competencias, si bien éste luego puede –y debe– ser matizado por los equipos docentes que se responsabilicen de cada asignatura.

Evidentemente no se pueden entrenar todas las competencias en una sola asignatura, de modo que es preferible centrarse en unas pocas que puedan hacerse operativas de una forma clara. Eso no quiere decir que el resto de competencias no estén presentes en absoluto, sino que su nivel de concreción está lejos de lo que sería deseable y, por tanto, difícilmente pueden establecerse objetivos instruccionales, tareas o criterios de evaluación para las mismas.

Si seguimos pensando en el caso del Derecho, habría que partir del supuesto de que algunas de las 17 competencias del libro blanco (véase anexo 1) han sido adscritas a una asignatura en concreto, por ejemplo derecho del trabajo. Sólo se considerarán competencias adscritas las que vayan a tener un grado intenso de entrenamiento en esa asignatura. Evidentemente entre las competencias adscritas (que son siempre específicas) pueden haber competencias conceptuales (académicas), procedimentales y/o actitudinales. Por ejemplo, se asignan a la asignatura las competencias 2 y 6 del anexo 1 (conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos y capacidad de leer e interpretar textos jurídicos)

A la hora de concretar las competencias en objetivos instructivos hay que tener en cuenta que cada una de las competencias adscritas se traduzca al menos en un objetivo. Es bueno diseñar una tabla o gráfico que conecte competencias con objetivos. Por ejemplo, entender la conexión entre las sentencias de los tribunales laborales y el ordenamiento jurídico general y conocer el ordenamiento general del derecho laboral. Ambas pueden estar relacionadas con la competencias 2, ¿dónde está la 6, entonces?. La 6 es una competencia de específica del tipo habilidad o destreza y que a su vez es una concreción de la competencias genéricas comprensión de textos y análisis y síntesis. Por

tanto, tiene un carácter más formal que de contenido. Eso quiere decir que probablemente se entrene más a través de tareas.

En un tercer momento, hay que planificar una serie de actividades que se plantean como vía para alcanzar cada uno de dichos objetivos. Una misma actividad puede valorar diferentes contenidos y entrenar distintas competencias. Por ejemplo, se plantea un seminario en el que se van a valorar sentencias judiciales, leyes y algunos textos de carácter científico todos relacionados con una disciplina concreta, todas ellas asociadas con el derecho del trabajo. Otra tarea, puede ser un examen final o la presentación de un portafolio sobre síntesis de lecturas. Estas tareas son actividades adecuadas para alcanzar los objetivos planteados. El examen puede vincularse a ambas competencias y el portafolios y el seminario especialmente a la de interpretación de textos jurídicos).

Es necesario tener en cuenta en este momento las características del grupo de estudiantes con el que se va a trabajar (número alto o bajo de estudiantes, curso en el que están, si hay o no otra materia relacionada posterior en la que algunas competencias se entrenarán más intensivamente, etc.).

La calificación final debe establecerse en función de pesos relativos, asociados siempre al tiempo estimado de preparación de cada tarea. Es decir, cuanto más costosa sea la tarea más debe valorarse, aunque también deben considerarse el grado de relevancia de cada objetivo. Esto quiere decir que hay que programar el número de créditos europeos que tomará cada tarea.

Siguiendo con el ejemplo y asumiendo que tenemos tres tareas: examen final, portafolios y seminario y suponiendo que la asignatura tenga asignados 6 créditos europeos, una distribución tentativa sería esta: seminario 2 créditos (lo que supone que las sesiones presenciales de participación seminario, las horas dedicadas a la preparación de lecturas y trabajo asociado a esto y la sesiones presenciales de presentación de resultados deben tomar en conjunto no más de 50 horas), portafolio 1 crédito (lo que supone que el tiempo de lectura de los textos asignados y la realización de los resúmenes no debe exceder de las 25 horas). Por otro lado, el conjunto de sesiones teóricas y los textos de preparación del examen final deben poder superarse en no más de 75 horas. El problema aquí es elegir textos lo suficientemente asequible y pedir informes lo suficientemente sencillos como para que puedan ser realizados en ese tiempo y no en más. Lógicamente este proceso no está exento de ciclos ensayo-error hasta ajustar los tiempos a las tareas. Si se comprueba que una tarea es excesivamente exigente en términos de tiempo debe ser sustituida por otra.

La gran limitación es que no podemos exigir tareas que tomen más tiempo que créditos europeos hay asignados, porque si eso ocurre, no terminamos de entrenar las competencias.

El paso final es la evaluación que debe contemplar tanto aspectos conceptuales como procedimentales (estilo de exposición de la presentación del seminario, corrección de los resúmenes del portafolio, incluyendo aspectos sintáctico-gramaticales, adecuación científica o de interpretación jurídica, examen final abierto o de prueba objetiva, etc.). Obviamente, la decisión acerca de cuanto debe valer cada aspecto de la evaluación es una decisión del equipo docente.

Resumen.

En este artículo se define el concepto de competencias y se describe la relevancia que estas tienen en el proceso formativo propio del EEES. Igualmente, se indican los distintos tipos de competencias y su concreción en el caso del grado de derecho. Por último, se detalla una posible estrategia de programación de competencias.

Referencias.

- Alarcón Caracuel, M. R. (Coord.) (2005). *Libro blanco del título de grado de derecho*. Madrid: ANECA.
- Cano García, E. (2004). *El portafolios del profesorado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Colás Bravo, P. y de Pablos Pons, J. (Coords). (2005). *La Universidad en la Unión Europea: el Espacio Europeo de Educación Superior y su Impacto en la Docencia*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Comisión Europea (2002). *Shared dublín descriptors for the bachelor's, master' and doctoral awards*. Documento de trabajo. Dublín.
- Comisión Europea (2005). *European qualifications framework*. Documento de trabajo. Bruselas.
- Conferencia de Ministros de Educación (1998). *Declaración de bolonia*. Bolonia.
- García Martínez, J. (2007a). Las competencias y la nueva organización de la enseñanza. En M. R. León Benítez. *La Licenciatura de derecho en el contexto de la convergencia europea*, pp. 163-178. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- García Martínez, J. (2007b). El entrenamiento en competencias como foco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Perficit*, 27 (1), 93-114.
- García Martínez, J. (2007c). Una estrategia para la enseñanza basada en competencias. Ponencia invitada en el *X Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 6-9 de febrero.

- García Martínez, J; Cano García, F. J. y Antuña Bellerín, M. A. (2008). Entrenamiento de competencias en psicología de la personalidad. En VV.AA. *Actas de las I Jornadas sobre Experiencias Piloto de implantación del Crédito Europeo en las universidades andaluzas*, pp.45-52. Cádiz: Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gobierno de España (2003). Real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece *el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE de 18 de septiembre.
- Gobierno de España (2007). Real decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece *el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. BOE de 18 de septiembre.
- Gobierno de España (2007). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE 260, de 30 de octubre, 44037-44038.
- González, J y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Omerger, G. (2002). *Enciclopedia de recursos humanos*. Madrid: Artegraf.
- Tudela, P. (coord.). (2003). *Competencias en el nuevo paradigma educativo para europa*. Granada: Universidad de Granada.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Anexo 1: Competencias específicas de la titulación de Derecho según el Libro Blanco.

1. Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.
2. Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
3. Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
4. Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
5. Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
6. Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
7. Capacidad de redactar escritos jurídicos.
8. Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).
9. Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.
10. Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
11. Adquisición de valores y principios éticos.
12. Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
13. Capacidad de negociación y conciliación.
14. Conocimientos básicos de argumentación jurídica.
15. Capacidad de creación y estructuración normativa.
16. Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto.
17. Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual.