

Diseño de un Currículo Integral por competencias en el ámbito universitario

*José M^a. Ruiz Ruiz**

*María R. Belando Montoro***

Recibido: 9 de abril de 2012

Aceptado: 10 de mayo de 2012

Design of an Integral Curriculum by skills in the university academic field

Palabras clave: Currículo integral, Educación superior, Competencias, Formación del profesorado, Europa.

Resumen

El artículo identifica una gama de elementos clave del currículo integral por competencias básicas en la educación superior. El currículo en el ámbito universitario se está enfrentando a un nuevo paradigma llamado dialógico-participativo como alternativa al paradigma narrativo positivista. Este marco teórico facilita el desarrollo de las competencias básicas en un currículo integral por medio de la internacionalización y la globalización.

Tomando como referencia las cualificaciones que requiere la economía del conocimiento propuestas por la Comisión Europea (2011), nos centraremos en las competencias transversales. Su definición y su concreción conlleva una necesaria reflexión sobre preguntas tales como: ¿Qué competencias transversales debe tener un profesor? ¿Cómo seleccionarlas? ¿Cuáles son las prioridades? ¿Cómo evaluarlas? Algunas ideas importantes (Belando, 1999) en relación con las competencias que debe tener un profesor como profesional de la enseñanza.

Abstract

This paper reviews and examines issues related to the evolution of the concept of curriculum in the twenty-first century to sustain the alternatives of the higher education curriculum. The article identifies a range of key elements of the comprehensive curriculum for basic skills in higher education. The curriculum at the university is facing a new paradigm called participatory dialogical-narrative as an alternative to positivist paradigm. This framework facilitates the development of basic skills in a comprehensive curriculum through internationalization and globalization.

Its definition and its realization involves a necessary reflection on questions such as: Which transferable competences must a teacher have? How do you select those competences? What are the priorities? How to evaluate them? These are important ideas (Belando, 1999) based on the skills that a teacher must have as teaching professional.

Key words: Curriculum, Higher education, Competences, Teacher training, Europe.



Introducción

La sociedad actual está llegando a un punto crítico en su larga evolución como productora y difusora del conocimiento en el orden global. Las nuevas orientaciones en la construcción del currículo integral por competencias en la enseñanza universitaria permiten comprender algunos de los desafíos que las sociedades del siglo XXI plantean a unas instituciones educativas que se resisten a abandonar las herencias recibidas en el siglo XIX y principios del XX.

La obra con la que Kuhn cambió la idea de la evolución de la ciencia nos ha llevado a replantear los mitos con los que se ha guiado durante muchos años el progreso acumulativo del conocimiento y, por otro lado, a preguntarnos por la necesidad de incorporar factores epistémicos en las explicaciones del desarrollo. En este periodo resultó especialmente interesante la introducción del concepto de paradigma, como una nueva noción que diseña el conocimiento y nos ayuda a ordenarlo por ser más amplia que la de teoría.

Pero, ¿qué entendemos por paradigma? Este concepto se ha definido como el conjunto de hechos, interpretaciones y cosmovisiones que comparte una comunidad científica sobre su actividad en un momento histórico dado. Cuando ese paradigma es lo suficientemente comprensivo y no se ve afectado por demasiadas anomalías aglutina el trabajo de esa comunidad en lo que se llamaba “*ciencia normal*”. Por tanto, el paradigma es también una forma de percibir y entender

la realidad a partir de los elementos de los que se dispone. Y en este sentido, podemos pensar que nos encontramos en un periodo de crisis en el que el viejo paradigma, aún dominante, presenta excesivas anomalías y disfunciones que son comprendidas y desbordadas por uno nuevo, emergente, que intenta transformar nuestras ideas y nuestras prácticas sobre la educación universitaria. La resistencia al cambio es entendida así como la tendencia a conservar el único mundo que se conoce. Desde el nuevo paradigma, por el contrario, las limitaciones del anterior son manifestaciones y se perciben con claridad las ventajas de la nueva alternativa.

Esta reflexión, llevada al campo del contexto universitario, nos indica que el currículo en el ámbito universitario ha estado dominado por un *paradigma narrativo-racional (Positivista)*, en el que, hasta ahora, había estado claro qué cabía esperar de la universidad y qué cabía hacer en ella. En este contexto universitario, el desarrollo curricular se desenvuelve en espacios poco facilitadores para la innovación curricular, porque las variables están perfectamente delimitadas, desarrollando las actividades en un contexto colectivo. Esto último a tal punto que en la propia organización física de las aulas se evidencia la organización curricular propia del paradigma narrativo-positivista.

Pero, en la percepción de la realidad educativa y de los retos a los que se enfrenta la universidad, ha surgido ese nuevo paradigma, lla-

mado dialógico-participativo, como alternativa al paradigma dominante anterior. En este nuevo paradigma *interactivo-participativo*, los papeles, las funciones y los contenidos curriculares son recibidos y percibidos de forma distinta, advirtiéndose que las formas de relación en la clase y la cultura institucional responden a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento. Este marco teórico facilita el desarrollo de las competencias básicas en un currículo integral por medio de la internacionalización y la globalización. Es en esta perspectiva que debe asumirse la concepción de un currículo.

Cómo crear un currículo integral sostenible para la universidad del siglo XXI

El modo de comprender el conocimiento en este trabajo se inspira en nuestro sistema educativo, que comparte los principios teóricos de los estudios procedentes del mundo anglosajón y que se gestan básicamente en Inglaterra y Estados Unidos. Se trata de una corriente educativa muy diversa, que ha influido y que se ha dejado influir por una gran variedad de teorías y tendencias e intenta desvelar la ideología de la práctica educativa. Este movimiento irrumpe con fuerza en la vida pública a finales de la década de los 70 (Young, 1971; Bernstein, 1977; Bowles y Gintis, 1976; Appel, 1977).

El objetivo de estas corrientes y movimientos críticos en torno al currículo es fundamentalmente la explicación de los procesos mediante

los que los diferentes grupos sociales participan en la educación, seleccionando los conocimientos y las creencias que deben incluirse en el nuevo marco curricular y en la forma como sus discursos pasan a formar parte de la universidad. Los estudios en relación con el currículo integral sitúan, así, a la universidad como una institución social que legitima los mecanismos de producción del conocimiento curricular sostenible.

El currículo universitario se ha cristalizado en el paradigma científico-racional, que se basaba en la atomización del conocimiento, en la que las fronteras curriculares eran infranqueables y la saturación de lo conceptual en ellas era tan intensa que casi solo admitía como forma de evaluación el examen tradicional, cuyo interés principal estaba en la certificación, es decir, en su valor de cambio. El nuevo paradigma se desarrolla en cambio en un currículo flexible propio de los campos del saber, del hacer y el ser, es decir, en el hecho de valorar el mundo exterior a la escuela, integrando lo axiológico y lo epistémico, y justificándose principalmente no en el valor de cambio de la acreditación, sino en el valor de uso de una formación funcional.

En este paradigma las interacciones son mucho más complejas, con trabajos cooperativos y relaciones multidireccionales, lo que define unas instituciones mucho más contextualizadas y permeables a las realidades del entorno. Su finalidad es la formación integral de todos.

**Notas diferenciadoras entre enfoques
(Adaptado de Ruiz, 2012)**

	Paradigma narrativo-racional	Paradigma interactivo-participativo
Alumno	Receptor de información.	Participación en el proceso de aprendizaje y auto-aprendizaje.
Profesor	(Re) transmisor de información y medidor de las conductas observables y medibles.	Dinamizador de procesos de interacción educativa.
Currículo	Homogéneo y cristalizado. Predomina lo epistémico. Con valor de cambio.	Flexible y en reconstrucción continua. Integra lo epistémico y lo axiológico. Práctico actual.
Relación educativa	Lineal y unidireccional. Institucional.	Reticular y multidireccional. Contextualizado. Orientador de la educación.

Frente al currículo tradicional que trata de proporcionar una nueva articulación de los contenidos, de los procedimientos de trabajo y de las relaciones en el aula, en el nuevo paradigma interactivo, dialógico, de corte cooperativo, el desarrollo curricular se hace a través de los trabajos cooperativos y las relaciones multidireccionales que desbordan la clásica presentación seriada de los diferentes tipos de contenidos. El tipo de aprendizaje en este nuevo enfoque curricular se basa en el aprendizaje participativo, el cual fomenta el desarrollo de las capacidades de tipo creativo, relacional y democrático, e intenta formar a personas para una nueva sociedad según sus exigencias y necesidades. Los distintos sentidos de la idea de participación también son aplicables a la relación. Para ello es necesario articular formas de organización de los contenidos educativos y de interacción en las aulas, dirigi-

das hacia una verdadera alfabetización científica, que incluya, por tanto, el aprendizaje de la participación en las diferencias y debates curriculares. Porque ya no se trata solo de aprender conceptos y ni siquiera de adquirir los procedimientos y técnicas algorítmicas. Más allá de esta dimensión fáctica y conceptual de los aprendizajes, se hace necesario una formación básica integral que incluya los elementos valorativos presentes en los dilemas de nuestro tiempo, que permita a los ciudadanos aprender a enjuiciarlos y a tomar parte en los procesos que facilitan la evaluación y el control democrático no solo del ser del conocimiento curricular, sino principalmente de su deber ser.

Bajo este marco teórico, podemos señalar que la finalidad de la educación es transformar más que transmitir; es decir, ofrecer oportunidades de aprender, conocer, indagar, construir, provocar y motivar. Así, el currículo define y se desarrolla en un contexto en el que tiene lugar el aprendizaje y es preciso contextualizar las experiencias que llevan a generalizaciones más amplias. Un currículo puede concebirse como un espacio amplio y diverso en el que todos estos elementos pueden unirse.

De este modo, se puede afirmar que el planteamiento del currículo integral se basa y se crea en gran medida a partir de la capacidad que tiene para generar conocimiento localizado, ya sea a través de la búsqueda individual o del trabajo en equipo. Esta idea es interesante y presenta desafíos, pues con frecuencia el currículo univer-

sitario focaliza su esfuerzo en el conocimiento mecánico del aprendizaje analítico y sistémico de la materia, olvidándose de las dimensiones personales y particulares del conocimiento, que incluyen los elementos emotivos, artísticos, personales y psicológicos (Heron y Reason, 2001). Estos elementos son fundamentales en el proceso de regeneración del currículo integral para que los protagonistas se puedan convertir en agentes de transformación del currículo universitario, es decir, para que los alumnos se conviertan (los que aprenden) realmente en agentes del cambio efectivo, ya que serían más conscientes de los factores internos del aprendizaje y que en otros casos lo impiden.

La construcción del currículo universitario de corte integral se debe basar en la comunicación de su propio conocimiento, de forma que facilite un diálogo abierto y participativo, interactuando entre los diferentes agentes del cambio curricular.

Nuestra propuesta de desarrollo curricular ha tenido en cuenta algunas reflexiones prácticas de Skilbeck (1984). Este autor describe cinco pasos al respecto: *análisis del contexto, diseño de objetivos, planificación, implementación y evaluación*, sabiendo que hay que tener en cuenta que el centro del desarrollo curricular es el alumno. Estos pasos nos permiten apoyar los aspectos que deben permanecer en el desarrollo curricular base en la enseñanza universitaria. Nuestro planteamiento curricular integral también se apoya en orientaciones con una base participativa e in-

teractiva del desarrollo curricular (Taylor, 2003), entendiendo esta como la única manera de mantener un equilibrio participativo en las diferentes fases del desarrollo curricular.

De manera general, puede considerarse que un currículo integral es el marco explícito en el que se reproducen las relaciones culturales, económicas y sociales, mientras que refuerza y nutre las ideologías dominantes y los sistemas de creencias. Sabido esto, en el nuevo currículo, ¿cuál es la mejor manera de enseñar? Pensamos que las estrategias de enseñanza del currículo deben orientarse hacia un aprendizaje transversal, es decir, que desarrolle las diferentes capacidades (cognitivas, afectivas, motoras, sociales y comunicativas), mediante la incorporación de estrategias basadas en la indagación, en la confrontación, en la búsqueda y en la resolución de problemas. Además, en el desarrollo del currículo, se deben aplicar formas de conocimientos y prácticas holísticas para que el aprendizaje sea más comprensivo y menos mecánico. Y por último, el currículo integral facilita el aprendizaje al estudiante de forma más interdisciplinar si desarrolla una amplia gama de técnicas, actividades y prácticas sociales dentro de un currículo general.

Detrás de este enfoque está la teoría de enseñanza constructivista de nuestro sistema, y, en concreto, su idea de conocimiento. La orientación semántica y epistemológica de la corriente crítica del currículo recibe la influencia de la nueva sociología, enfoque que ha sido analizado por Penalva (2006).

Orientaciones generales en el diseño de un currículo integral

Una de nuestras preocupaciones en el enfoque que vamos a dar al currículo integral, a través de la educación formal-práctica, consiste en que dicho currículo permita introducir innovaciones que faciliten un aprendizaje holístico, es decir, que sea capaz de desarrollar valores sociales, cívicos y plurales. Asimismo, debe desarrollar habilidades y destrezas instrumentales amplias y ser un canalizador en la adquisición del conocimiento de las lenguas extranjeras, así como en el uso de las TIC en una sociedad globalizada, idea que ya se vislumbraba en el Informe Delors (1996).

En un periodo de diversificación e internacionalización, así como de cambio en los currículos universitarios, debemos estar muy pendientes de no cargar de información y de datos, ya que esta información puede obtenerse a través del desarrollo de las TIC en los diferentes contextos universitarios. Sin embargo, el currículo formal-práctico debe ocuparse en reflexionar sobre las experiencias prácticas aplicativas, que sirven para transformar la realidad a través de la reflexión y la acción comunitaria que les permitirá introducir cambios emergentes que mejoren las relaciones interactivas de poder y transformar los sistemas socio-comunicacionales y financieros.

Entendemos que el enfoque transformacional en el currículo puede ayudar a que la educación superior, a través de sus componentes,

sea la creadora y constructora de su propio conocimiento científico y no relegar su función a una “acumulación de conocimiento” de forma a-crítica. En esta línea, ya se ha confirmado el carácter instrumental de la enseñanza universitaria como memorística, mecánica y jerárquica (Bawden, 2004; Mott, 2005).

El currículo debe apuntar a un cambio social, a través de la dotación de herramientas de aprendizaje por competencias, que permita elaborar estrategias para el aprendizaje colaborativo y el auto-aprendizaje constructivo, de manera que deje instrumentalizar a los futuros profesionales en una sociedad dinámica y emergente (Ruiz, 2012).

Ahora bien, ¿qué tipo de “conocimiento” se debe construir en una propuesta de un currículo integral? En nuestro modo de ver, el conocimiento es el resultado de la construcción por parte de un grupo de alumnos, y es entendido como contenido curricular, basado en conceptos, ideas, hechos, principios, argumentos, capacidades, habilidades, destrezas, técnicas, valores, normas, actitudes, etc., que cada asignatura se va construyendo. Pero como el conocimiento y la información-formativa son dinámicos, estos deben ser constantemente revisados, reactualizados y finalmente reelaborados por el alumno, a través de las relaciones interactivas que se establecen entre este y el profesor. Aquí estaremos frente a la construcción real del conocimiento significativo para el alumno.

Cabe afirmar que los contenidos curriculares no solo se fundamentan en la naturaleza de las cosas, sino que además están cargados de orientaciones, enfoques e interpretaciones y mensajes ideológicos. Porque los “hechos”, “datos” y “verdades” de los conocimientos que propone el currículo son relativos, en la medida en que están en función de una ideología de la clase hegemónica.

Para Sánchez (2001), el conocimiento de los “conocimientos curriculares” está bajo el poder de una clase social. Así que conocimiento y poder están intrínsecamente relacionados.

Estas reflexiones nos llevan a proponer que el currículo integral debe implantar una nueva forma de construcción del conocimiento, a partir de la propia acción y en convivencia con los protagonistas del aprendizaje, movilizándolo los esquemas de conocimiento.

La universidad española ante las nuevas competencias y el cambio en el currículo integral

La grave crisis económica que atraviesa la región europea requiere grandes esfuerzos de todos los sectores y el de la educación es uno de los más abocados a ello. En concreto, las universidades están llamadas a tomar las riendas, diseñando y llevando a cabo proyectos de compromiso con los problemas sociales, laborales, económicos y de todo tipo. En este sentido, desde la Comisión Europea (2011) se ha apoyado un aumento en el presupuesto dedicado a

la educación, la investigación y la innovación. Asimismo, se ha resaltado el papel fundamental de la educación superior en la formación de capital humano altamente cualificado, necesario para generar empleo e impulsar el crecimiento económico. Sin embargo, también se reconoce que las posibilidades que estas instituciones tienen para contribuir a la prosperidad en Europa no son aprovechadas al máximo.

Las cualificaciones que requiere la economía del conocimiento son: “competencias transversales, competencias electrónicas para la era digital, creatividad y adaptabilidad, y un sólido conocimiento del ámbito elegido (por ejemplo, en Ciencias, Tecnología, Ingeniería o Matemáticas)” (Comisión Europea, 2011, p. 2). Pero se han detectado dificultades para encontrar personas preparadas para responder a unas necesidades que cambian constantemente.

Estas necesidades ya habían sido identificadas unos años antes en el Informe Mundial de la Unesco, “Hacia las sociedades del conocimiento”, en el cual se afirmaba que los títulos académicos tendrán fecha de caducidad para “contrarrestar la inercia de las competencias cognitivas y responder a la demanda continua de nuevas competencias” (Bindé, 2005, p. 64). Y es que, como se explica en este mismo documento, “los empleos del futuro se caracterizarán cada vez más por la producción, el intercambio y la transformación de los conocimientos” (*Ibid.*, p. 64).

Una de las cuestiones esenciales para las ins-

tituciones de educación superior que la Comisión Europea (2011, p. 7) identifica para hacer frente a estos desafíos consiste en “introducir incentivos para que las instituciones de educación superior inviertan en el desarrollo profesional continuo de su personal, contraten a suficiente personal para desarrollar las disciplinas emergentes y recompenen la excelencia en la enseñanza”. Sin duda, la capacitación y la motivación de los profesores universitarios es fundamental para esta reforma, pero el problema sigue siendo, en la práctica, que las universidades españolas están sufriendo importantes recortes presupuestarios que afectan, entre otros, al apartado de personal. Y una de las consecuencias que esto acarrea es la falta de oferta de nuevas plazas de personal docente, especialmente de profesores funcionarios (titulares y catedráticos), que son los que aportan estabilidad y amplia experiencia, elementos importantes para hacer frente a los nuevos desafíos que tiene la universidad española en la actualidad.

Evidentemente, todo ello está afectando al trabajo diario del profesor universitario español, quien sufre cada vez con más carga y labora con la presión de más funciones y más responsabilidades. En el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, los criterios de evaluación establecidos son los siguientes: a) Actividad investigadora; b) Actividad docente o profesional; c) Formación académica; y d) Experiencia en gestión y administración educativa, científica, tecnológica y otros méritos. Y en cada uno de ellos se incluyen diversos ítems.

Esta multiplicidad y complejidad de funciones está afectando negativamente a los profesores universitarios, quienes, progresivamente, se ven obligados a adquirir nuevas competencias para hacer frente a esta diversidad de tareas. El docente universitario debe, por tanto, participar de un proceso continuo de formación que le prepare para adaptarse tanto a los nuevos estudiantes y a sus necesidades de aprendizaje en una sociedad cambiante, como a los nuevos métodos de trabajo y a las nuevas competencias en el ámbito de la investigación y la innovación. No obstante, cabe preguntarse: ¿cómo logrará la universidad responder a todos estos retos cuando está afectada por graves recortes presupuestarios y cuenta con un personal que se siente presionado o, cuando menos, desmotivado? ¿Cómo se puede garantizar así una enseñanza y una investigación de calidad?

A pesar de todos los problemas que afectan a la universidad española, no cesan de surgir los programas y las iniciativas que buscan aumentar la eficacia y eficiencia docente e investigadora, así como su competitividad. Un ejemplo de ello es la Estrategia Universidad 2015, promovida por el Gobierno de España para trabajar sobre los ejes estratégicos de mejora y modernización de la Universidad propuestos por la Comisión Europea. Esta labor se realiza en el actual marco de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y del Espacio Europeo de Investigación.

Es precisamente en dicho marco donde se ha

apostado hacia un mayor protagonismo y compromiso del estudiante en su proceso de formación y, al mismo tiempo, por un modelo docente que promueva un aprendizaje autónomo en el que el estudiante aprenda a aprender, lo que es básico para la formación por competencias.

Esta reforma que se nos está demandando, y que ya se ha iniciado, implica una redefinición de modelos y una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, a la vez que una adaptación al entorno cambiante y a las demandas sociales. Probablemente hubiera requerido una formación específica para los docentes pero, sobre todo, era necesario un cambio no solo en los planes de estudios sino en la planificación de cada una de las materias en las que las competencias han pasado a ocupar un papel protagonista.

Como se ha indicado anteriormente, la Comisión Europea (2011) ha identificado las competencias necesarias en la sociedad del conocimiento, entre ellas las cada vez más cotidianas competencias electrónicas. Pero cada campo profesional requiere, asimismo, unas competencias más específicas. Adentrándonos en el ámbito de la formación del profesorado, el diseño del curriculum supone un trabajo de gran complejidad que exige también a los responsables universitarios de un estudio exhaustivo de las necesidades de formación y de las competencias que un buen profesor debe tener hoy.

Tomando como referencia las cualificaciones que requiere la economía del conocimiento

propuestas por la Comisión Europea (2011), nos centraremos en las competencias transversales. Su definición y su concreción conlleva una necesaria reflexión sobre preguntas tales como: ¿Qué competencias transversales debe tener un profesor? ¿Cómo seleccionarlas? ¿Cuáles son las prioridades? ¿Cómo evaluarlas?

Un punto de partida general, si bien aceptado ampliamente por la comunidad académica, para el diseño de competencias son los cuatro pilares de la educación a lo largo de la vida que Delors (1996) propuso en su informe a la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos pilares podrían considerarse como válidos a la hora de elaborar un catálogo de competencias transversales aplicables a cualquier ámbito. Ahora bien, en lo que aquí concierne, en el ámbito de la formación del profesorado, es preciso delimitar sus áreas de trabajo más concretas y a partir de ahí especificar cuáles son esas competencias básicas.

Al respecto, retomamos y recreamos algunas ideas que sugerimos hace algún tiempo (Belando, 1999) en relación con las competencias que debe tener un profesor como profesional de la enseñanza. En aquel momento nos referíamos al profesor universitario, ahora a los profesores de cualquier nivel educativo:

- Mostrar estabilidad emocional y seguridad en sí mismo. Debe ser una persona autónoma.
- Tener capacidad de adaptación a situaciones diferentes y apertura ante las distintas opiniones e ideologías.

- Mostrar un pensamiento creativo. Esto conlleva una capacidad de cuestionar las diversas teorías, paradigmas y modelos e incluso las propias ideas o creencias.
- Inducir a la reflexión. El profesor debe adquirir un compromiso para que sus alumnos “aprendan a aprender”, alentarlos a innovar y a investigar.
- Valorar la importancia de la participación, compromiso activo, y responsabilidad en las distintas etapas del proceso a desarrollar “en” y “con” la comunidad educativa. Es fundamental que el centro educativo tenga una estrecha relación con su entorno.
- Estar abierto a la participación en proyectos europeos e internacionales que le den la posibilidad de conocer otras realidades educativas.
- Consolidar una formación pedagógica y científica en su especialidad, además de una amplia y rica cultura general.
- Demostrar un buen conocimiento de la metodología, recursos y técnicas necesarias para el desempeño óptimo de su trabajo.
- Tener iniciativa y creatividad en la búsqueda y construcción de recursos dentro y fuera del centro educativo.
- Poseer capacidad de diagnóstico y de evaluación crítica.
- Demostrar sensibilidad social y capacidad para el análisis crítico de la sociedad.
- Promover la capacidad de diálogo y de trabajo en equipo. Hoy más que nunca es imprescindible el trabajo interdisciplinar.

Esta relación es una propuesta abierta y flexible que puede ser adaptada a los diversos contextos y niveles educativos. A continuación, se presenta una concreción de competencias transversales que se diseñaron especialmente para los futuros maestros de educación primaria.

Un currículo adaptado al EEES. Las competencias transversales en el título de Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid

Con la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior, se han diseñado en España nuevos títulos adaptados a esta situación. Concretamente, en el ámbito de la formación del profesorado de los primeros niveles de enseñanza, se han diseñado dos títulos de Grado, uno para la educación infantil y otro para educación primaria. Y en este último se ofrecen a los alumnos menciones que sustituyen a las diferentes especialidades que existían anteriormente.

El plan de estudios propuesto por la Universidad Complutense de Madrid para dichos grados incluyó competencias generales, competencias transversales y competencias específicas, que más tarde fueron introducidas y adaptadas a las diferentes asignaturas. En la siguiente tabla se ha recogido un ejemplo asociado a la asignatura “Didáctica e Innovación Curricular”, que se imparte en el primer curso del Grado de Educación Primaria. En ella se han insertado las competencias transversales, pues son las que, en mayor medida, reflejan el objetivo del currículo integral.

Competencias transversales de la asignatura Didáctica e Innovación Curricular de la titulación “Grado de Maestro en Educación Primaria” de la UCM (Plan de estudios 2009/2010)

- CT1. Conocer la dimensión social y educativa de la interacción con los iguales y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y la responsabilidad individual.
- CT2. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- CT3. Analizar de forma reflexiva y crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a: el impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible.
- CT4. Dominar estrategias de comunicación interpersonal en distintos contextos sociales y educativos.
- CT7. Valorar la importancia del trabajo en equipo y adquirir destrezas para trabajar de manera interdisciplinar dentro y fuera de las organizaciones, y desde la planificación, el diseño, la intervención y la evaluación de diferentes programas o cualquier otra intervención que lo precisen.
- CT8. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.
- CT9. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas.
- CT10. Conocer y utilizar las estrategias de comunicación oral y escrita y el uso de las TIC en el desarrollo profesional.
- CT11. Adquirir un sentido ético de la profesión.
- CT12. Conocer y aplicar los modelos de calidad como eje fundamental en desempeño profesional.
- CT13. Adquirir la capacidad de trabajo independiente, impulsando la organización y favoreciendo el aprendizaje autónomo.
- CT15. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes para procurar un futuro sostenible.
- CT16. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico.

Como se puede observar en las competencias transversales que aparecen en la anterior tabla, se ha abarcado el desarrollo de los elementos que caracterizan el currículo integral, como son:

- a) Valorar el mundo exterior a la escuela, las relaciones multidireccionales y los nuevos procedimientos de trabajo (CT1, CT2, CT7, CT9 y CT13).
- b) Fomentar valores sociales, cívicos y plurales (CT2, CT11, CT15 y CT16).
- c) Promover habilidades y destrezas instrumentales amplias (CT4).
- d) Canalizar la adquisición del conocimiento de las lenguas extranjeras y el uso de las TIC (CT3 y CT10).
- e) Reflexionar sobre las experiencias prácticas aplicativas (CT8 y CT12).

Conclusiones

La conclusión principal de estas reflexiones y propuestas es que, a pesar de que desde las diferentes administraciones con competencias en educación así como desde la Unión Europea, se está defendiendo e incentivando desde hace años el trabajo por competencias en todos los niveles educativos, y especialmente en el ámbito de la educación superior, la realidad muestra que las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del docente en las aulas universitarias dificulta la puesta en práctica de este nuevo enfoque.

En el apartado anterior, hemos visto cómo en el diseño de los nuevos planes de estudios, adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias, y en especial las competencias

transversales, responden al modelo de currículo integral que aquí defendemos. Sin embargo, obstáculos como la presión cada vez mayor en el desarrollo del trabajo y, sobre todo, en la evaluación de las distintas funciones del profesorado universitario, la masificación de las aulas universitarias o la escasa –ausente, en algunos casos–, formación ofrecida al respecto a los profesores sobre este nuevo enfoque, han dificultado y continúan siendo elementos que entorpecen la necesaria implantación del curriculum integral por competencias en el ámbito universitario. Por tanto, a pesar de la prolija literatura que aborda este tema, desde la investigación científica hasta las reflexiones y análisis de perspectivas teóricas, pasando por las recomendaciones de organismos internacionales, como puede ser el caso de la Unión Europea, lo cierto es que esta nueva forma de trabajo sigue siendo un atractivo, pero complejo y difícil reto, para la universidad española.

Referencias

- Appel, M. (1977). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul (trad. cast.: *Ideología y currículo*, Torrejón de Ardoz: Akal, 1986).
- Bawden, R. (2004). «Engagement, reflexive scholarship and the learning turn within the academy». Comunicación presentada en el 6º Congreso Mundial ALARPM, Sudáfrica, 21-24 de septiembre de 2003.
- Belando Montoro, M. R. (1999). Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), pp. 99-106.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bindé, J. (Dr.) (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento: Informe mundial de la UNESCO*. París: UNESCO.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Nueva York: Basic Books. (Trad. Cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid: Siglo XXI, 1985).
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Comisión Europea (2011). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Apoyar el crecimiento y el empleo –una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa–*. SEC(2011) 1063 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:ES:PDF>
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO.
- Heron, J. y Reason, P. (2001). «The practice of co-operative inquiry: research with rather than on people». En: P. Reason y H. Bradbury (Eds.) (2001). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. Londres: SageHeron, J y P.

- Mott, A. (2005). «University education for community change: a vital strategy for progress on poverty, race and community building». Washington: Community Learning Project.
- Pettit, J. (2006). Power and Pedagogy, Learning for Reflective Development Practice. *IDS Bulletin*, Vol. 37, No. 6, november.
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.
- Ruiz, J. M. (1996, 2000, 2005, 2012). *Teoría del Curriculum: Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Universitas.
- Sánchez, I. (2001). La tradicional sociología de la ciencia en el discurso pedagógico actual: valoración de algunas cuestiones pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 219, 285-310.
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. Londres: Sage.
- Taylor, P. (2003). *How to Design a Training Course: A Guide to Participatory Curriculum Development*. Londres: Continuum.
- Taylor, P., Pettit, J. y Stackpool-Moore, L. (2007). «Learning and teaching for transformation: Insights from a collaborative learning initiative». En: Guerstein, P. y Angeles, N. (Eds.). *Learning Civil Societies: Shifting Contexts for Democratic Planning and Governance*. Toronto: Toronto University Press, pp.173-195.
- Young, M. (Comp.) (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan.