

La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales

por **Jaume SARRAMONA**
y **Víctor SANTIUSTE**

Universidad Internacional de La Rioja

1. Perspectiva actual de la enseñanza a distancia

Nadie podrá negar que las diferencias entre la denominada 'educación' o 'enseñanza a distancia' y la presencial se han ido diluyendo en los últimos decenios gracias al avance de las técnicas comunicativas. Actualmente quedan muy lejos algunos debates surgidos durante los años setenta y ochenta del siglo pasado, en pleno auge de la educación a distancia gracias a la proliferación de universidades e instituciones de índole diversa que adoptaban esta modalidad didáctica de manera exclusiva o preponderante. Las acusaciones que se hacían a esta modalidad de enseñanza de que no proporcionaba una interacción rápida se han eliminado definitivamente, y las dificultades de flexibilidad y actualización de los contenidos han quedado vinculadas a la voluntad de actuación de los gestores de los programas, que ya disponen de mecanismos ágiles para introducir cambios con suma rapidez. Incluso la clásica objeción de considerar que la educación a distan-

cia no hacía posible la interacción de los alumnos entre sí y la realización de tareas en grupo, ha quedado superada ante las posibilidades que ofrecen las redes sociales vinculadas al sistema formativo.

La conclusión de esta nueva situación resulta clara, tal como han destacado multitud de autores, las diferencias entre la tradicionalmente denominada 'educación a distancia' y la educación presencial se difuminan, quedando limitadas a la participación o no de un mismo espacio físico (aula) en el momento en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y la pregunta que inevitablemente se nos plantea ante la nueva situación es si se justifica en función de esa sola variable la diferenciación entre los respectivos sistemas didácticos. La respuesta no resulta sencilla pero sí ha quedado evidenciado que las diferencias entre una y otra modalidad didáctica se han reducido, de tal modo que más bien queda la opción de hablar de sistemas didácticos más o menos distantes, sin que este calificativo se

pueda aplicar estrictamente al contexto espacial; resulta ilustrativo, al respecto, que una universidad a distancia de Cataluña (UOC) se publicite como 'la universidad sin distancias'. Por lo tanto, solo resta como elemento diferenciador la relación *cara a cara* que ofrecen las aulas en comparación con un sistema a distancia que no contemplara esa relación de manera habitual, si bien muchos programas la establecen de manera periódica o como posibilidad complementaria, como es el caso de la UNED española.

El movimiento de la enseñanza a distancia ha ido variando en sus procedimientos desde la denominada era industrial a la actual, postindustrial, ca-

racterizada, esta última, por el uso de un tipo de aprendizaje colaborativo y constructivista, al tiempo que recurre a las tecnologías de comunicación más avanzadas. Estos modelos de aprendizaje inauguran una nueva era para efectuar los cambios que demanda una educación de excelencia que complementa el aprendizaje tradicional, basado en la escucha y la pasividad; se pasa de lo que se ha denominado «aprendizaje dirigido por el profesor» (A.D.P.) a un «aprendizaje dirigido por el alumno» (A.D.A.) (Gibbons, 2002). No obstante, los dos tipos de aprendizaje mencionados mantienen una vinculación a través de la función que ejerce el profesor. Esta relación se produce siguiendo los parámetros de la Tabla 1.

TABLA 1: *Características básicas del aprendizaje dirigido por el profesor o por el alumno.*

Aprendizaje dirigido por el profesor (A.D.P.)	<ul style="list-style-type: none"> — El profesor decide el contenido y ritmo del programa. — El profesor presenta el curso o programa dividido en sucesivas lecciones. — El profesor desarrolla personalmente la materia y los ejercicios prácticos necesarios para completar el estudio. — El profesor evalúa el trabajo de los alumnos.
Aprendizaje dirigido por el alumno (A.D.A.)	<ul style="list-style-type: none"> — El profesor anima al alumno a plantearse sus propios fines y, al menos, parte de los contenidos. — El alumno hace sus propios planes de trabajo y dirige su propio ritmo de avance. — El profesor guía a sus alumnos para hacer actividades autodirigidas. — El profesor completa y revisa la autoevaluación de su trabajo.

No se puede afirmar estrictamente que la primera opción se corresponda con la enseñanza presencial y la segunda con la enseñanza a distancia, pero la segunda está mucho más próxima del autoaprendizaje, aunque el docente facilite materiales de estudio y oriente el conjunto del proceso.

En América Latina siempre se ha empleado la denominación 'educación a distancia', en España la más común ha sido la de 'enseñanza a distancia', quizás para no entrar en la polémica de si la educación es posible que tenga lugar a distancia; aunque ello no ha sido óbice para que la primera universidad a distancia se denomi-

nara 'Universidad Nacional de Educación a Distancia' (UNED). Esta terminología pudiera parecer una cuestión meramente formal pero con el sentido profundo que desde la Pedagogía se otorga al concepto de educación, la diferenciación respecto a *enseñanza* no sería una cuestión baladí. No lo era en el pasado y cabría analizar cuál es la situación actual. ¿Ha eliminado la tecnología vigente los límites del pasado para poder hablar de educación con pleno derecho en instituciones a distancia? El tema merece una cierta reflexión.

La educación abarca de manera integral a la persona, incluyendo tanto la dimensión intelectual como la afectiva y social; la educación supone, ante todo, socialización. No cabe pensar en la educación de una persona sin relación con los otros; sería imposible. Y la educación es un proceso permanente, puesto que entraña perfeccionamiento y éste se puede lograr a lo largo de toda la vida, mientras las células cerebrales permitan aprender e integrar lo aprendido. Hecha esta breve disquisición, podemos retomar la pregunta acerca de la pertinencia de hablar de educación tratándose de un sistema didáctico a distancia. Y lo primero que cabría considerar es la edad de los destinatarios.

Cuando un sistema didáctico a distancia se ha dirigido a niños y adolescentes de manera exclusiva siempre ha sido a modo de suplencia, ante la inexistencia de una institución (escuela) que proporcionara la necesaria dimensión socializadora que debe acompañar a la simple instrucción; ello aparte de la socialización que proporciona la familia y el entorno de los

escolarizados, por supuesto. Lógicamente, si la familia y el entorno proporciona una socialización adecuada a los niños y adolescentes implicados, entonces tiene sentido plantearse si la instrucción sería posible mediante un sistema didáctico exclusivamente a distancia. Pero aún ante tal posibilidad, cabe la duda sobre el logro real, fuera de la escuela, de una socialización plena, que prepare efectivamente para ser ciudadano en una sociedad compleja y democrática, precisamente lo que justifica la obligatoriedad de la escolarización para el conjunto de los miembros jóvenes de la sociedad. Por ello, quienes desean una sociedad distinta o quieren vivir al margen de ella —sean sectas, grupos o comunidades diversas— son quienes primero optan por la educación al margen del sistema escolar establecido (*education at home*); pero no seguiremos por este camino, que nos aparta del núcleo de la reflexión iniciada.

Como se decía, los sistemas didácticos a distancia en etapas tempranas del desarrollo sólo son una suplencia de la escolarización escolar institucionalizada y tienen viabilidad en la medida que el sujeto educando reciba la acción socializadora que precisa a través de la familia y su entorno próximo. Pero, ¿qué ocurre cuando se trata de sujetos adultos insertados plenamente en el contexto social en que viven?; ¿tiene lógica que en esta situación se demande a la institución que ofrece instrucción avanzada o formación profesionalizadora que se responsabilice de todas las dimensiones de la educación integral? Si la respuesta fuera positiva equivaldría a decir que quienes no acceden a tales instituciones no alcanzarán ja-

más los logros que la educación pretende. Miguel Escotet, quien fue vicerrector académico de la UNA de Venezuela y perfecto conocedor de la metodología a distancia, defendía la función educativa de la universidad presencial, afirmando que:

«el aprendizaje no sólo ocurre en el aula, a través de los libros de texto, sino en ese ecosistema físico y vivencial que se extiende desde los pasillos universitarios, la cafetería, la biblioteca, las actividades deportivas y culturales, hasta el diálogo con los profesores, el intercambio de experiencias con sus compañeros, en los reclamos pacíficos o violentos» (Escotet, 1980).

Así es en efecto cuando se trata de los jóvenes universitarios que hacen del estudio su actividad principal si no exclusiva, pero cuando se trata de jóvenes o adultos que optan por una modalidad a distancia, porque están insertos en el mundo laboral y tienen responsabilidades sociales de diversa índole, los citados ambientes universitarios son sustituidos por otros: familia, barrio, lugar de trabajo, organizaciones sociales diversas..., que cumplen la función de la progresiva socialización que justifica hablar con propiedad de educación a lo largo de la vida.

La población eminentemente adulta a la que se dirigen los programas a distancia, especialmente los universitarios, tiene como preocupación principal la preparación cultural y/o profesional, y en menor medida la dimensión más socializadora a la que alude la educación en su sentido integral. Podría incluso parecer ridícula la pretensión de una institución que ofrece

programas presenciales o a distancia el pretender socializar (educar) a unos estudiantes que ya ejercen plenamente sus derechos y deberes en la sociedad adulta. Ello no excluye, por supuesto, la programación de actividades compartidas, la realización de trabajos en equipo y la organización de encuentros colectivos donde se pueden establecer relaciones sociales de intercambio y mutuo conocimiento, pero todo ello no resulta requisito obligado para el logro de las metas pedagógicas institucionales, sino como una posibilidad más entre las que el conjunto de la sociedad ofrece a sus miembros para avanzar en el camino del perfeccionamiento personal permanente. Cuestión aparte será la socialización inherente a la actividad profesional para la cual pretenda preparar la institución que imparta la enseñanza a distancia. Esto merecerá otras consideraciones que se afrontarán más adelante. Otra cuestión son las consecuencias sociales de la introducción de sistemas formativos no presenciales.

Los estudios universitarios viven una eclosión de nuevas universidades no presenciales, preferentemente *on line*, que se justifican básicamente por la reducción del costo de la matrícula y el uso generalizado de los medios T.I.C. El nacimiento de estas nuevas universidades es debido, en gran parte, a los proyectos de la educación y formación continuas de alumnos poseedores de una carrera cursada en universidades presenciales pero que, por motivos personales o sociales, se plantean cursar una nueva carrera universitaria como complemento de la que ya tenían y venían desempeñando, por ejemplo médicos o economistas cursan frecuentemente la especialidad

en psicología, en busca de una carrera complementaria los primeros o de una carrera humanista los segundos. Otros simplemente desean profundizar su cultura. Así se explica la eclosión de los cursos masivos, abiertos y en línea, los denominados MOOC, por sus siglas en inglés: *Massive Open Online Courses*, que se expanden en plataformas compartidas por multitud de universidades (Bartolomé y Steffens, 2015). Todo ello en la línea de una decisión personal madura y situada en el marco de una educación a lo largo de la vida.

Los principios de organización y tecnología de la educación a distancia, la amplitud de su acceso, la independencia en el tiempo y la interacción individualizada (Haughey, 2010) y las diversas formas de aprendizaje (estudio a domicilio, teleconferencia, telecursos...), fundamentan la provisión de flexibilidad para el alumno. Esta flexibilidad significa algo más que el libre acceso a los cursos y programas. Significa que los alumnos adultos tengan los medios para superarlos fundamentalmente gracias a su iniciativa personal, unida a la posibilidad de consulta y al aprendizaje cooperativo con el grupo de compañeros que comparten los estudios en cuestión. Por consiguiente, los estudios a distancia constituyen un factor favorecedor de la realización personal y de la equidad social, y una ayuda evidente para las personas que desean promocionar en su trabajo. Baste recordar las tesis de A. Maslow (1982), que hacen referencia a tres ámbitos de la acción humana: el de las relaciones sociales, el más individual emotivo-sentimental y el de la vida laboral. Los tres se pueden ver favorecidos por una metodología flexible y adaptada

a la realidad de cada sujeto en cuanto a los ritmos de aprendizaje y las variables personales de espacio y tiempo.

2. La modalidad a distancia en el contexto de la renovación metodológica universitaria

En el caso de Europa, la renovación metodológica universitaria ha quedado enmarcada en el denominado 'Espacio Europeo de Educación Superior' (EEES), surgido tras los acuerdos de Bolonia de 1999, firmados por 29 países y posteriormente ratificados en sucesivas reuniones —Praga, 2001; Berlín, 2003; ... Viena, 2014— por la comisión de seguimiento que se reúne cada dos años. Otro tanto sucede en América Latina, puesto que los propósitos del EEES son ampliamente compartidos por universidades de uno y otro lado del Atlántico. No se entrará ahora en el conjunto de medidas e implicaciones que tal proyecto de reforma de la educación superior comporta, basadas principalmente en la posibilidad de reconocimiento mutuo de las titulaciones y en la circulación e intercambio de los estudiantes y profesionales. Solamente centraremos la atención en los cambios metodológicos que se han aplicado a las titulaciones universitarias a raíz de tales acuerdos.

Entre los cambios metodológicos más significativos que ha comportado el EEES está la consideración de que el peso asignado a cada materia, en el conjunto de los programas de grado o de postgrado, debe medirse en función del número de horas que se exigen a los estudiantes para lograr los aprendizajes previstos, y no en función del número de horas que el profesorado

ha de impartir docencia en las aulas. La consecuencia ha sido el diferenciar entre el horario de docencia presencial y no presencial, con el consiguiente desarrollo de plataformas digitales, campus virtuales, etc. para cubrir la parte no presencial, donde los estudiantes encuentran materiales, instrucciones, acceso a redes sociales,... Sin duda tal actividad fuera de las aulas ha existido siempre y, de hecho, de ella dependía el éxito mismo de los estudios, pero los docentes raramente la programaban, tutelaban y evaluaban, como ahora se demanda dentro de las aplicaciones del EEES a los títulos universitarios actuales. Y la conclusión de tal situación no puede ser otra que afirmar que la modalidad didáctica a distancia, que hace unos años estaba refugiada en universidades específicas, ahora ha penetrado en todo el sistema universitario. El desarrollo de la tecnología ha sido decisivo al respecto, pero aún más la convicción de que la docencia presencial clásica no es suficiente ni resulta válida para el logro de metas de aprendizaje de tipo complejo, que adoptan forma competencial, donde el *saber hacer* resulta fundamental. Actualmente se advierte que la mayoría de los estudios realizados sobre los programas *on line* los realizan docentes e investigadores de las universidades convencionales, precisamente en el marco de los estudios formateados de acuerdo al marco del EEES (Aguaded y Cabero, 2002; Marcelo y otros, 2002; Verdú y otros, 2010; ...)

Todas las universidades actuales, por lo tanto, han introducido la enseñanza a distancia, del mismo modo que la mayoría de las universidades a distancia introdujeron en un momento actividades —obligatorias

o no— de tipo presencial. Resulta ilustrativa la red de Centros Asociados con que cuenta la UNED española, donde se imparten clases convencionales, se realizan seminarios, conferencias, etc., actuando en la práctica como una universidad clásica, aunque tales centros no tienen responsabilidad en las decisiones respecto a los contenidos, materiales didácticos y evaluaciones. Las nuevas exigencias del marco europeo y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación plantean nuevos desafíos tanto a la enseñanza presencial como a la no presencial, ampliando posibilidades y también advirtiendo nuevas debilidades.

Uno de los puntos que claramente ha diferenciado la enseñanza presencial de la no presencial ha sido la imposibilidad de actuación de manera improvisada en esta última. En las aulas la improvisación suele ser algo habitual, tanto por exigencias de las situaciones no previstas como por falta de una preparación previa rigurosa de las sesiones a cargo de los docentes. La enseñanza a distancia no permite la improvisación porque la oferta didáctica ha de estar elaborada previamente a través de los correspondientes materiales didácticos, de modo que el estudiante pueda disponer de todo lo necesario para su aprendizaje; sólo quedarían al margen de tal preparación previa los diálogos tutoriales realizados vía teléfono, correo electrónico, redes sociales,... Esta necesidad de planificación previa permitió y exigió que las instituciones de enseñanza a distancia desarrollaran modelos didácticos apropiados para sus programas y materiales, especialmente las universidades, donde se aplicaron los modelos curriculares más elaborados (Casas, 1987; Sarra-

mona, 1973; UNA, 1977; ...) Bastaría con revisar los documentos constitutivos de dichas instituciones para identificar tales modelos, inicialmente en base conductista y posteriormente evolucionando hacia concepciones más abiertas y complejas. Esto no significa que todos los materiales didácticos respondieran plenamente a los modelos teóricamente adoptados por las respectivas instituciones, a veces muy complejos, pero eran una guía de referencia. Y tanto era así que los docentes propios y ajenos que elaboraban los materiales didácticos —básicamente en forma de textos impresos— se veían obligados a formarse adecuadamente para responder a las exigencias institucionales. Todo ello suponía una importante dificultad para encontrar autores dispuestos y preparados en el terreno didáctico de la enseñanza a distancia. El recurso fácil, como se sabe, es poner un manual convencional y aplicar también una evaluación convencional a un programa, como ocurre con muchas de las asignaturas que hoy se imparten en la UNED española. ¿Y qué sucede ahora en las universidades presenciales que imparten sus titulaciones según las directrices del EEES y que tienen parte de sus enseñanzas por vía no presencial?

La realidad muestra que no se ha generalizado la exigencia de una formación docente que responda a la aplicación de posibles modelos didácticos para la elaboración de los materiales de las correspondientes plataformas digitales dirigidas a que los estudiantes realicen sus aprendizajes por modalidad no presencial; todo lo más ha habido una preparación técnica para colocar tales materiales y una cierta preparación formal para cumplimentar

los protocolos curriculares de las respectivas asignaturas. Y es que las propias universidades no tienen conciencia de la necesidad de entrar en el terreno de los modelos autoformativos, como si el acceso a las informaciones y documentos ya fuera suficiente por sí mismo para el logro de los aprendizajes requeridos. Ante esta panorámica, muchos docentes reaccionan culpabilizando a la metodología instaurada en el EEES del bajo rendimiento, de la desorientación que manifiestan los estudiantes ante la falta de criterios claros y bien estructurados en el conjunto de las actividades que deben desarrollar en las respectivas asignaturas. Podemos afirmar, por tanto, que la necesidad de planificación ha entrado en todas las universidades para armonizar y hacer congruentes el conjunto de actividades que conforman el aprendizaje a realizar por los estudiantes, pero una planificación que se limita a la armonización de los diversos elementos confluyentes en los programas y asignaturas, y no tanto a la estructura didáctica de los mismos.

Las directrices del EEES han afectado a todo el sistema universitario y si hasta aquí se han analizado algunas consecuencias para las universidades presenciales, también hay implicaciones importantes para las propiamente a distancia. Entre ellas están las que se refieren a los objetivos curriculares y su evaluación, que se demanda que adopten la forma de competencias profesionales. Esto plantea un fuerte desafío para las carreras universitarias estrictamente a distancia, tanto en lo que se refiere a la confección de materiales didácticos pertinentes como a la planificación de tareas que debieran ser congruentes con la

naturaleza de tales competencias profesionales. Las prácticas de cariz profesional se presentan como imprescindibles para una preparación competencial de los estudiantes, lo que supone una implicación directa del profesorado de las universidades a distancia con entidades del mundo laboral para su adecuada realización y seguimiento. Veamos con un poco más de detalle lo que implican las competencias profesionales de nivel universitario.

3. Las competencias profesionales como propuesta pedagógica universitaria

Tratar de las competencias profesionales equivale a hacer referencia al logro de profesionales competentes. Aquí confluyen dos conceptos que no son sencillos de definir, si bien en el lenguaje cotidiano son habituales y se utilizan sin excesivas reticencias. Se aplica el calificativo de *profesional* a la persona que es capaz de resolver ciertos problemas específicos, aplicando conocimientos y técnicas, con lo cual puede obtener ciertos beneficios económicos y/o reconocimiento social. Un profesional es capaz de dar razones de sus decisiones que resultan inteligibles y compartidas por el grupo de profesionales al que pertenece. La complejidad de los conocimientos y las técnicas determinarán el nivel de la profesionalidad; así se habla de profesionales de grado medio o de grado superior, advirtiendo que dentro de estos últimos pueden darse titulaciones universitarias o no. En nuestro contexto, las universidades emiten titulaciones que habilitan por sí solas para el ejercicio profesional de nivel superior, aunque en algunos casos se demanden colegiaciones profesionales o formaciones complementarias para

acceder al sector público, como en el caso de la Medicina y el Derecho.

En todo caso, las universidades, en tanto que instituciones responsables de la formación inicial de profesionales de nivel superior, se han visto forzosamente implicadas en el proceso de determinar las características que debieran tener tales profesionales para ejercer sus funciones de manera competente. Esto, unido a la necesidad de reconocimiento internacional de las titulaciones en el marco de la Unión Europea, llevó en su momento a proclamar la necesidad de establecer para cada título profesional las atribuciones profesionales para las cuales se formaba, lo que no es otra cosa que las competencias profesionales correspondientes. De este modo penetraron las competencias en el ámbito universitario.

El hito de referencia en este ámbito fue la Declaración de Bolonia de 1999 (http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf), que posteriormente se complementó con acuerdos diversos que han servido de referencia para el ordenamiento de las titulaciones de grado y de postgrado universitario actualmente vigentes. Las directrices que han emanado de la Unión Europea para construir el denominado Espacio Europeo de Educación Superior se podrían resumir en los apartados siguientes:

- Definir perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas para cada una de ellas.
- Describir una serie de competencias comunes a todas las titulaciones.

— Diseñar proyectos formativos adecuados al desarrollo de los perfiles profesionales identificados.

— Diseñar currículos en referencia al trabajo del alumno y no al trabajo docente (un crédito europeo EEES equivalente a unas 25 horas de trabajo del alumno).

— Elaborar diseños metodológicos que lleven al aprendizaje activo y a la calidad de los procesos de aprendizaje y de los resultados logrados.

Sería pretencioso afirmar que todas y cada una de estas directrices se han llevado a la práctica con total escrupulosidad, pero formalmente en España se han tenido en cuenta en el momento de planificar y desarrollar las titulaciones de grado y de postgrado universitarios. Es así que en los papeles legales se pueden encontrar,

por ejemplo, las competencias genéricas y específicas de cada titulación, vinculadas a los correspondientes perfiles profesionales que se pretender formar. Otra cuestión será el modo real de cómo se materializan las propuestas curriculares.

Respecto a las competencias denominadas ‘genéricas’ o generales, válidas para todas las titulaciones de nivel superior, se cuenta con la aportación del Proyecto Tunning, que se inicia en el año 2000 y fue desarrollado por las universidades europeas de Deusto y Göttingen, que hicieron la propuesta de agruparlas en tres capítulos: instrumentales, interpersonales y sistémicas (<http://www.deusto-publicaciones.es/index.php/main/libro/843/es>). La naturaleza de esas competencias es de carácter transversal y han de servir de base para las específicas de cada titulación o carrera universitaria. La relación completa es la que se muestra en la Tabla 2.

TABLA 2: *Relación de las competencias genéricas del proyecto Tuning europeo.*

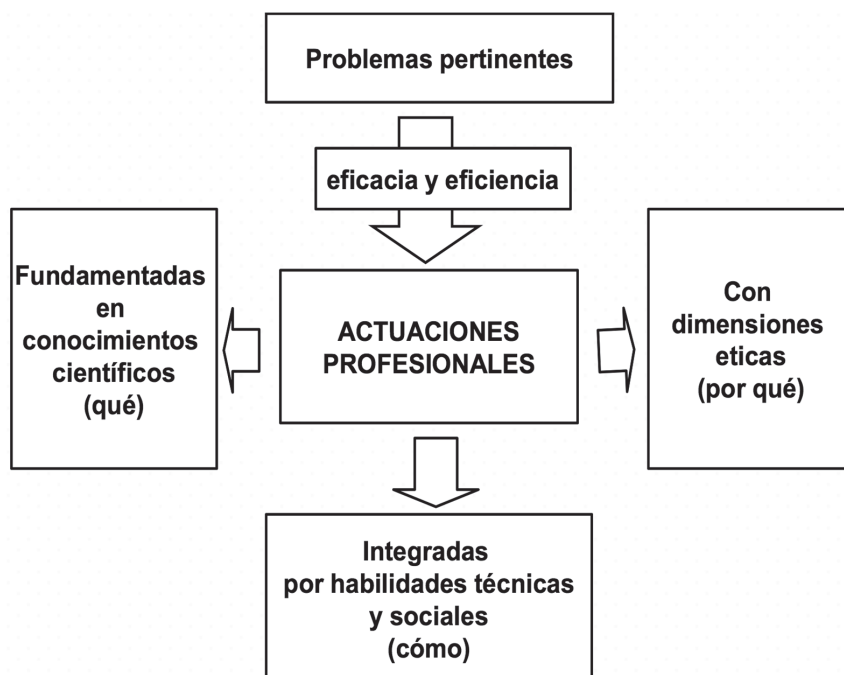
Competencias Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> — Capacidad de análisis y de síntesis — Capacidad de organización y de planificación — Conocimiento general básico — Conocimientos clave de la profesión — Comunicación oral y escrita en la lengua nativa — Competencias elementales en informática — Habilidad de gestión de la información — Resolución de problemas — Toma de decisiones
Competencias Interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> — Habilidad de crítica y autocrítica — Trabajo en equipo — Habilidades interpersonales — Habilidad de trabajar en un equipo interdisciplinar — Habilidad de comunicarse con expertos de otros campos — Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad — Habilidad de trabajar en un contexto internacional — Compromiso ético

Competencias Sistemáticas	<ul style="list-style-type: none"> — Capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica — Habilidades de investigación — Capacidad de aprender — Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones — Capacidad de generar nuevas ideas — Liderazgo — Comprensión de las culturas y costumbres de otros países — Habilidad de trabajar autónomamente — Gestión y diseño de proyectos — Iniciativa y espíritu emprendedor — Preocupación por la calidad — Voluntad de tener éxito
----------------------------------	---

Sin entrar ahora en detalles formales, es fácil advertir que el enunciado de tales competencias no responde a los requisitos que en su momento se presentaron como propios de las metas de carácter competencial, por lo cual más bien cabría considerarlas como conceptos a tener presentes en el momento de formularlas adecuada-

mente. De lo que no cabe duda es de su influencia tanto en el continente europeo como americano y asiático en el momento de diseñar las titulaciones en base a competencias. En el caso de América Latina, por ejemplo, el listado europeo se amplió con alguna competencia genérica más (<http://www.tuningal.org/>).

FIGURA 1: *Dimensiones de las actuaciones profesionales de nivel superior.*



Pero donde las competencias profesionales muestran toda su potencialidad es en el ámbito de las específicas, de las propias de cada carrera, aunque dentro de este grupo también se podría distinguir entre algunas que son compartidas por más de una profesión o titulación y las que son exclusivas de una de ellas.

Para mejor comprender la naturaleza de las competencias profesionales específicas resultará útil analizar en qué consiste el quehacer profesional de nivel superior, aquel que se diferencia de lo que pueda hacer una persona simplemente habilitada en un ámbito de actuación. Un profesional es capaz de identificar los problemas que le incumben y actuar frente ellos para resol-

verlos de manera eficaz y eficiente, aplicando técnicas pertinentes, fundamentadas en conocimientos científicos, y advirtiendo las consecuencias éticas que toda actuación profesional comporta (Figura 1). Todo ello se sitúa en el marco del saber profesional compartido, que avanza constantemente gracias a la investigación de nuevos conocimientos y a la validación de nuevas técnicas. El conjunto de los problemas que son susceptibles de ser resueltos por una profesión conforman el perfil profesional de la misma.

Una síntesis de las implicaciones que tienen las competencias sobre la planificación general de una carrera profesional y sobre los programas de las asignaturas se muestra en la Tabla 3.

TABLA 3: *Implicaciones de las competencias profesionales sobre los programas y la organización de la carrera.*

Consecuencias de las competencias profesionales	
Sobre la organización de la carrera	Sobre los programas de las asignaturas
<ul style="list-style-type: none"> — Determinan el curriculum académico de la carrera — Constituyen los objetivos finales de carácter profesional de la misma — Determinan la naturaleza de las actividades prácticas — Condicionan la graduación del conjunto de los aprendizajes — Facilitan la acreditación internacional de la carrera 	<ul style="list-style-type: none"> — Exigen coordinación entre todas las materias — Condicionan los objetivos y contenidos curriculares — Condicionan la temporalización de las diversas asignaturas a lo largo de la carrera — Los criterios de evaluación han de abarcar tanto los objetivos didácticos como las competencias referenciadas

La evaluación de las competencias profesionales difícilmente se puede vincular con una sola materia de la carrera, de modo que exigen una evaluación de carácter interdisciplinar. Esta exigencia choca con la tradición fuertemente arraigada de que cada materia universitaria plantea

su propia evaluación al margen de las demás. La estructura metodológica en base a módulos multi-áreas exige que dentro de los mismos se deban coordinar diversos docentes para la evaluación, pero difícilmente se va más allá. Solamente la existencia de una coordinación efectiva entre

las materias o módulos podría garantizar la evaluación adecuada de las competencias profesionales, tanto las específicas como muchas de las genéricas.

La consideración de las competencias profesionales específicas como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes puestas al servicio de la solución de los problemas propios de la profesión no deberá en ningún momento perder de vista la dimensión ética que toda profesión plantea ni los contextos sociales en que debe desarrollarse. Aquí surge, por ejemplo, la perspectiva de las denominadas *competencias laborales integradas*, que se vincularán, inevitablemente con aprendizajes complejos (Huerta, J. y otros, 2014).

Los aprendizajes de cariz competencial plantean sus propias exigencias didácticas para ser alcanzados. No se trata tanto de una revolución metodológica cuanto de enfatizar ciertos aspectos que en la enseñanza no competencial no son especialmente considerados. Centrados en el nivel universitario, resulta imprescindible tener bien presentes principios como los siguientes:

— En el proceso de enseñanza-aprendizaje el énfasis se pone en el aprendizaje. La enseñanza como actividad general se diversifica en multitud de tareas todas ellas encaminadas a facilitar la consecución de un determinado tipo de aprendizaje. Por consiguiente, lo importante no es tanto el responder a la pregunta de qué hacer como docente —que, por supuesto, siempre ha de estar presente— cuanto

el responder la pregunta de qué hacer para lograr que el discente abandone la tendencia a utilizar un aprendizaje meramente superficial o estratégico y efectúe un aprendizaje profundo y crítico. Y la respuesta a esta pregunta tiene planteamientos de tipo general, estrategias que son congruentes con la naturaleza de los aprendizajes a lograr, pero también respuestas pertinentes con las características de los discentes en particular.

— Centrados en las competencias profesionales, toda metodología didáctica diseñada para su logro deberá tener muy presente cómo es la práctica profesional vinculada a esas competencias. Y ello como garantía de que la formación tendrá las necesarias dosis de realismo y proximidad con la profesión para la cual prepara. Los docentes implicados, por tanto, no pueden ser desconocedores del mundo profesional vigente. De este modo, contenidos, tareas, materiales, ritmos, etc. se deberán aproximar al mundo real profesional. Lógicamente esa aproximación tiene las limitaciones propias de cada caso, las aulas y talleres no son idénticos a los espacios de las fábricas, empresas, oficinas, laboratorios, etc., pero entonces las necesarias simulaciones buscarán la mayor proximidad posible con el mundo para el cual se prepara; simulaciones que podrán realizarse de modo diverso según la naturaleza de los aprendizajes a lograr, desde el *papel y lápiz* a la realidad virtual.

— En la línea de lo dicho en el párrafo anterior cabe situar el tema de

las prácticas (los habitualmente denominados *prácticums*). Tales prácticas deberán ser en muchos casos el lugar idóneo para la observación y entrenamiento en la resolución de problemas, aunque lógicamente esto se hará bajo la atención y ayuda de los profesionales correspondientes. La determinación y seguimiento de estas prácticas han de encontrar su justificación en las competencias profesionales de la carrera, por lo que demandan una atención especial por parte de los docentes universitarios y la colaboración directa y coordinada de los tutores o responsables en los respectivos ámbitos laborales. Los contextos de prácticas han de proporcionar también, en muchos casos, la ocasión más idónea para la evaluación interdisciplinar de las competencias.

— El contexto de las instituciones formativas nunca será igual al de las propiamente profesionales, aunque deban buscar la mayor proximidad que les sea posible para lograr aprendizajes pertinentes. Sentado este principio, por demás evidente, toda formación situada fuera del estricto campo profesional, en especial la inicial, se basará en la potencialidad transferencial que tengan los aprendizajes pretendidos. Durante la formación se prepara para que, llegada la situación real del ámbito profesional, el formado sea capaz de resolver los problemas que se le planteen, gracias a la competencialidad lograda en el período formativo. Porque nunca la formación podrá agotar la diversidad de situaciones con que

deberá enfrentarse el profesional. Precisamente, ser competente en un ámbito profesional significa ser capaz de resolver situaciones diversas, incluso inéditas.

La introducción de los criterios emanados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), concretado en los créditos universitarios para la consecución de un título académico y las implicaciones de las competencias profesionales sobre la metodología docente, han llevado a las universidades a elaborar estructuras organizativas —guías docentes— donde se combinan diversas modalidades de confluencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De modo general, se puede diferenciar entre situaciones de enseñanza-aprendizaje de tipo presencial, realizadas en las aulas, talleres y laboratorios; situaciones de tipo dirigido, que se materializan dentro y fuera de la institución académica; y trabajo autónomo del alumno. La adecuada ponderación temporal de estas tres modalidades dependerá de las materias, si bien las universidades suelen dar unas directrices básicas para facilitar el uso de los espacios académicos y valorar la dedicación docente. La justificación general debiera venir dada por las exigencias que plantean los logros que se pretenden en cada materia o módulo académico.

La ponderación que se asigne al trabajo académico presencial, guiado o autónomo, debiera venir determinado por la potencialidad didáctica que tiene cada una de las modalidades susceptibles de ser aplicadas. En la Tabla 4 se presenta una síntesis de tal funcionalidad.

TABLA 4: *Funcionalidad didáctica de las principales modalidades organizativas de enseñanza-aprendizaje.*

Modalidad Organizativa	Finalidad
Sesiones expositivas	Presentación de información a un grupo
Seminarios y talleres	Búsqueda y construcción del conocimiento mediante la interacción social
Prácticas internas	Hacer demostraciones (profesor) y practicar habilidades en situación de laboratorio (alumnos)
Prácticas externas	Desarrollar las competencias profesionales en situaciones reales bajo la atención de expertos
Tutorías	Situación de orientación individual o colectiva
Trabajo en grupo	Estudio y elaboración de conocimiento de forma compartida
Trabajo individual (autónomo)	Búsqueda de información, estudio y elaboración de conocimientos de forma individual

4. La adquisición de competencias profesionales en las universidades no presenciales

En modo alguno cabe pensar que las universidades a distancia no están en condiciones de dar respuesta a las nuevas exigencias de los títulos profesionales; se trata de considerar que, de la misma manera que las tradicionalmente presenciales se han visto obligadas a introducir elementos de la autoformación, las universidades a distancia se ven obligadas a hacer otro tanto respecto a la realización de tareas complejas e interdisciplinares, que en muchos casos demandarán un cierto grado de presencialidad. Porque la profesionalización competente requiere en buena medida del contacto con los paradigmas profesionales que ofrecen los expertos. Ciertas carreras e instituciones, de hecho, ya iniciaron hace tiempo este camino pero ahora se hace exigible para todas ellas. Así se confirma nuevamente el principio señalado inicialmente de que en la actualidad no

se puede separar la enseñanza a distancia de la presencial, como si se tratara de modalidades didácticas opuestas, sino que en cada programa y situación constituyen un continuo con mayor o menor grado de presencialidad y de autoformación.

Del mismo modo, la realidad profesional con la que es preciso entrar en contacto directo mostrará que actualmente el uso de las tecnologías de la información y la comunicación forman parte ineludible de la misma. Resulta muy difícil, por no decir imposible, encontrar una actividad profesional calificada que no requiera de las TIC. Ello implica que entre las competencias profesionales de toda profesión aparece el dominio de las TIC, lo cual justifica que figure en la relación de competencias genéricas del Proyecto Tuning. Y no hay mejor manera de lograr ese dominio en el ámbito profesional que emplearlas en el proceso mismo de la formación, tal como hace actualmente la enseñanza a distancia en todas sus aplicaciones.

El empleo de las TIC en la formación profesional a distancia no sólo posibilita la interacción entre alumnos y docentes y de los alumnos entre sí, permitiendo el trabajo en grupo y la creación de redes de aprendizaje, sino que fomenta la adquisición de una cultura tecnológica que resulta necesaria en el ejercicio de la profesión que, tal como señala Miklos (2012:12), «involucra la adquisición de competencias tecnológicas, así como la adopción e internalización de una manera novedosa para vivir y trabajar». Sobre esta cuestión también insiste Manuel Moreno, rector de la universidad virtual de Guadalajara, cuando afirma que «con la educación a distancia en ambientes virtuales, además de estar en mejor contacto con entornos lejanos, por su flexibilidad, se está también en mejor contacto que la formación áulica con la cercanía de la vida cotidiana» (2012: 26).

La constatación de esta necesidad no debiera ocultar las consecuencias no deseables que el uso indiscriminado de la tecnología, especialmente de los fáciles accesos a informaciones no fiables, puede tener para un trabajo riguroso, tal como ha señalado Nicholas Carr (2010), crítico con internet y cuanto implica. Pero ir contra la tecnología es ir contra el devenir de los tiempos y más en el ámbito profesional; hoy no es posible imaginar la actividad profesional sin ella. Será precisamente un objetivo de la formación competente el mostrar su utilidad a la vez que sus posibles derivaciones no deseables y ello, insistimos, solo será posible insertándola en el proceso formativo mismo. Serán precisamente las instituciones que emplean las TIC como recurso habitual de formación las inicialmente mejor preparadas para insertarlas en el proceso mismo

del aprendizaje, si bien deberán tomar las correspondientes precauciones para evitar que en ese mismo aprendizaje se materialicen algunas de las derivaciones no deseables de su empleo, como el hecho de realizar exposiciones plagiadas directamente de las fuentes de internet, sin las debidas citas y adaptaciones. La misma tecnología también cuenta con programas apropiados para detectar tales hechos.

Dirección para la correspondencia: Jaume Sarramona. UNIR. c/ Almansa, 101. 28040 Madrid. Email: jaume.sarramona@unir.net.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20. I. 2015.

Bibliografía

- AGUADED, J. I. y CABERO, J. (2002) *Educación en red. Internet como recurso para la educación* (Málaga, Aljibe).
- BARTOLOMÉ, A. R. y STEFFENS, K. (2015) ¿Son los MOOC una alternativa de aprendizaje?, *Comunicar*, 22:44, pp. 91-99.
- CARR, N. (2010) *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains* (London, W. W. Norton).
- CASAS, M. (1987) *Universidad sin clases. Universidad a distancia en América Latina* (Caracas, Kapelusz-OEA-UNA).
- ESCOTET, M. A. (1980) *La educación superior a distancia en Latinoamérica: mito y realidad de una innovación*. IX Reunión de GULERPE, Brasilia, diciembre 1980. Documento mimeografiado.

GIBBONS, M. (2002) *The Self-directed Learning Handbook* (San Francisco, John Wiley and Sons).

HUERTA, J. y otros (2014) *Pensamiento complejo en la enseñanza por competencias profesionales integradas* (México, Universidad de Guadalajara, Editorial Universitaria).

MARCELO, C. y otros (2002) *E-Learning. Teleformación* (Barcelona, Gestión 2000).

MASLOW, A. (1982) *La amplitud potencial de la naturaleza humana* (México, Trillas).

MIKLOS, T. (2012) Prólogo, en MORENO, M. (coord.), *Veinte visiones de la educación a distancia* (Guadalajara, UDGVIRTUAL) pp. 11-14.

MORENO, M. (2012) Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad, en *Veinte visiones de la educación a distancia* (Guadalajara, UDGVIRTUAL) pp. 17-30.

SARRAMONA, J. (1973) Todo sobre la Universidad Nacional de Educación a Distancia, *Didascalía* (Madrid) 28:4, enero, pp. 13-33.

SARRAMONA, J. (2000) Los retos de las nuevas tecnologías para la educación a distancia, *Teoría de la educación*, 12, pp. 13-27.

VERDÚ, E. y otros (2010) *A new learning paradigm: competition supported by technology* (Barcelona, Sello Editorial).

Resumen:

La formación no presencial ante el reto de las competencias profesionales

Las metodologías denominadas ‘a distancia’ se han insertado en las tradicio-

nalmente presenciales de modo que actualmente todas las instituciones de nivel superior utilizan una combinación de ambas. El peso de unas u otras debiera estar determinado por su idoneidad en la consecución de las competencias profesionales que se pretendan, advirtiendo que el uso de la tecnología resulta transversal a todas ellas. Las TIC se presentan no sólo como un medio didáctico sino como un componente más de la formación profesional actual, que demanda su empleo en la realización de tareas profesionales cualificadas.

Descriptores: Enseñanza a distancia, enseñanza *on line*, competencias profesionales.

Summary:

Distance training and the challenge of professional competencies

The methodologies called ‘distance learning’ have been inserted into the traditional classroom so that now all tertiary institutions use a combination of both. The weight of one or the other should be determined by their suitability in achieving professional competences that are intended, warning that the use of technology is transversal to all. ICTs are presented not only as a teaching strategies but as a component of the current professional training, which demand use in performing tasks qualified professionals.

Key Words: Distance learning, teaching *on line*, professional competences.