

Guía de la Asignatura

Orientaciones para cumplimentarla

Identificación

1. Nombre de la asignatura:
2. Área: Titulación:
3. Tipo *Troncal* *Obligatoria* *Optativa*
4. Créditos (ECTS):

Descripción:

Se recomienda introducir una breve descripción (dos párrafos) sobre el propósito de la materia en el contexto de la formación de la titulación, qué aporta, cómo se relaciona con los otros conocimientos y con el perfil profesional de la titulación. Sería de interés especificar la principal finalidad del curso.

También se recomienda redactarlo en términos comprensibles para los estudiantes.

1. Módulos, bloques, temas o apartados (que estructuren y organicen el desarrollo de los contenidos de la materia):

1. Bloque 1:
2. Bloque 2:
3. Bloque 3:

Los contenidos de una materia o de una actividad de conocimiento se pueden presentar y desarrollar de diversas maneras. La más conocida es el sistema de repertorio lógico de conceptos, el programa clásico. Pero también se pueden articular según otras modalidades: por bloques temáticos en relación a algún tipo de funcionalidad; de manera jerarquizada según un determinado criterio de priorización, adoptando un modelo de árbol; por problemas y casos que articulen diversas estructuras conceptuales y procedimentales, etc.

2. Bibliografía comentada:

Es importante orientar a los alumnos mediante listados específicos de materiales, comentando los apartados más significativos y orientaciones que los guíen en la búsqueda de información. Cada vez son más interesantes las referencias de webs, audiovisuales, etc. para complementar la bibliografía.

3. Referencias para estructurar el trabajo del alumno

En este apartado se describen las pautas que pueden orientar al alumno en el seguimiento de la asignatura (la elaboración de trabajos, exposiciones, etc.) y marcar los criterios que se tendrán en cuenta en su valoración.

Ejemplo:

En la realización del informe del caso práctico se valorará:

- *El análisis de la información recogida a partir de los instrumentos aplicados (integración y relación de los datos).*
- *La coherencia y lógica en la argumentación de la interpretación de los resultados.*
- *Uso de un lenguaje adecuado*
- *Etc.*

Nota: Se deberían especificar las diversas actividades mediante las cuales se validarán los aprendizajes de la materia.

4. Competencias a desarrollar (Ver Anexo)

Se recomienda adoptar como referente de la materia los indicadores seleccionados por la comisión de titulación, para cada una de las competencias del perfil de formación adoptado. Ver en el ejemplo que se presenta a continuación cómo se han especificado los indicadores para dos competencias genéricas.

Ejemplos parciales adaptados y seleccionados de las propuestas planteadas por Geografía y Publicidad:

Competencia	Indicadores específicos de la competencia
Desarrollo del autoaprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Mostrar capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.- Saber organizar actividades que impliquen tareas de investigación.- Mostrar recursos para responder a situaciones o demandas no previstas.- Diseñar y gestionar proyectos.
Científica	<ul style="list-style-type: none">- Aplicar el método científico al describir, analizar, diagnosticar, imaginar, organizar, demostrar y validar las diversas situaciones específicas del campo de conocimiento correspondiente a la publicidad y las relaciones públicas.- Aplicar la metodología de investigación científica en aspectos sociales, fundamentalmente en los grupos sociales.- Saber plantear hipótesis relativas a la comunicación publicitaria y las relaciones públicas.

	- Conocer y saber aplicar los conocimientos científicos de otras áreas (psicología, sociología, economía, filología, derecho...) para el mejor conocimiento de la propia área.
--	--

Tabla de estimación del tipo de logro a conseguir en las diversas competencias en una materia.

<i>Competencia de la titulación asumida desde la <u>materia que imparto</u>.</i>	<i>¿Cómo lo pretendo conseguir? ¿Cómo lo concretará el estudiante?</i>
Indicador. 1 Mostrar capacidad de aplicar conocimientos a la práctica (Desarrollo del autoaprendizaje)	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><i>Considerar la forma como se concretará (en términos de aprendizaje, de producto elaborado, de conductas), en esta materia y en el curso donde se impartirá, la resolución de cada uno de los indicadores anteriores.</i></p> </div>
Indicador. 2 Diseñar y gestionar proyectos (Desarrollo de autoaprendizaje)	
Indicador. 3 Saber plantear hipótesis relativas a la comunicación publicitaria y relaciones publicas. (<i>Científica</i>)	

Algunas referencias como la siguiente pueden ayudar en la toma de decisiones:

Pauta para la elaboración de una propuesta formativa, actividades y tiempo asignado.

Contenido /Actividades a desarrollar.	Tipo de actividad de aprendizaje del alumno	Modalidades de evaluación	Tiempo asignado
Tema /Bloque 1	Recordar, aplicar, indagar, elaborar proyectos, practicar, resolver casos y/o problemas. Elaborar i desarrollar problemas / proyectos. Aprendizaje presencial, autónomo, en equipos pequeños.	Continuada, puntual; a través de pruebas de opción múltiple, de preguntas abiertas, cerradas, de elaboración de esquemas, mapas conceptuales, informes, proyectos, etc.	
Tema /Bloque 2			
Etc.			
Etc.			

Para valorar el tiempo necesario de los aprendizajes podemos considerar el cuadro siguiente: “¿cuánto tiempo le supone a los alumnos ...?”

Actividad: Leer un texto de 20 hojas.

Nota: En función de cada opción el tiempo puede variar. No hace falta mencionar que a más elaboración más tiempo le habrá de dedicar.

Propósito posible:

- Informarse, conocerlo / entenderlo, aplicar lo que dice a un procedimiento, hacer una síntesis para sí mismo o para comunicarlo a otras personas, analizarlo, relacionarlo con otros textos o conocimientos...

Posibles actividades de aprendizaje (en función de cada propósito anterior):

- Leerlo una vez, subrayar, hacerse un esquema, hacerse un mapa conceptual, relacionarlo con otras informaciones previas, analizarlo, ... para hacerlo comprensible, para hacerlo comprensible a otros, para explicarlo públicamente, etc.

Evaluación

Bloque/Apartado/tema	Descripción	Peso
	<p>Actividades de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prueba/entrevista diagnóstica inicial, 2. Informe de progreso, 3. Pruebas, ejercicios, problemas, de proceso. 4. Autoevaluación (individual, en grupo) de proceso, según pauta, 5. Observaciones de proceso 6. Valoración final de informes, trabajos, proyectos, etc., (individual, o en grupo), 7. Pruebas finales (escritas, orales), 8. Pruebas finales de opción múltiple, 	<p>.....%</p> <p>.....%</p>

Ficha de la asignatura.

Identificación

1. Nombre de la asignatura
2. Área Titulación
3. Tipo *Troncal* *Obligatoria* *Optativa*
4. Créditos (ECTS)

Descripción

5. Finalidades / propósitos de la formación : _____

6. Módulos, bloques, temas o apartados:

1. tema1
2. tema2

7. Bibliografía comentada:

○

8. Competencias a desarrollar

Competencia	Indicador específico de la competencia

Evaluación

Bloc/Apartado/tema	Peso	Descripción
1.		

Plantilla de la asignatura

Contenido por bloques temáticos	Competencias escogidas	Actividades docentes			Horas destinadas		Actividades de evaluación
		Presenciales	Dirigidas	Autónomas	Profesor	Alumno	
1	A						
2	B						
3	C						
Etc.							

Ficha de la actividad docente

1. Información respecto la asignatura

- Título _____
- Tema, modulo etc. _____

2. Descripción de la actividad

- Actividad
Perfil, objetivos: _____

- Metodología: *Individual* *grupal*

3. Tipo de recursos necesarios

- Documentación _____
- Multimedia (Informática, audiovisuales) _____
- Trabajo de campo _____
- otros _____

4. Período y fecha de presentación: _____

5. Evaluación: _____
_____ Peso:¹ _____

3. Distribución de competencias a desarrollar (de entre las seleccionadas desde la materia)²

-
-
-

4. Objetivos en relación a la competencia. (en función de los objetivos de la actividad y las competencias seleccionadas)

¹ Pes de l'activitat en el total de l'avaluació de la assignatura

² Es recomana no més de 3 competències per tal de poder-les treballar i avaluar correctament.

5. Indicadores de observación de las competencias. (que observar en la evaluación de cada competencia).

competencia	Indicadores o descriptores de la competencia

6. Desglose de las horas requeridas por la actividad³

	t. estimado	t. validado
Horas de preparación (profesor)		
▪ Buscar o idear la práctica		
▪ Adaptarla a los objetivos, secuenciación y adaptación a la asignatura		
▪ Elaboración de material (dossier, bibliografía i referencias, etc.) para los alumnos		
▪ Evaluación		
▪ Coordinación entre profesores		
Horas de aula		
▪ Exposición y planificación del ejercicio a los alumnos		
▪ Clases dirigidas		
▪ Tutorías individual/grupal		
▪ Exposición final		
▪ Debate / Seminario		
Horas de trabajo de los alumnos		
▪ Búsqueda de información		
▪ Planificación del trabajo y del grupo (si es necesario).		
▪ Estructuración y ejecución de la actividad.		
▪ Preparar la evaluación		
▪ Auto evaluación		
▪ Elaborar el portafolio o carpeta del alumno.		
<i>Actividades de Evaluación</i>		
▪ Tipo de evaluación (Exposición oral, Trabajo escrito, Defensa intergrupal)		

7. Evaluación versus los objetivos establecidos: grado de cumplimiento de los objetivos marcados en esta actividad.

Mucho

Bastante

Poco

Nada

Observaciones generales respecto del funcionamiento de la actividad:

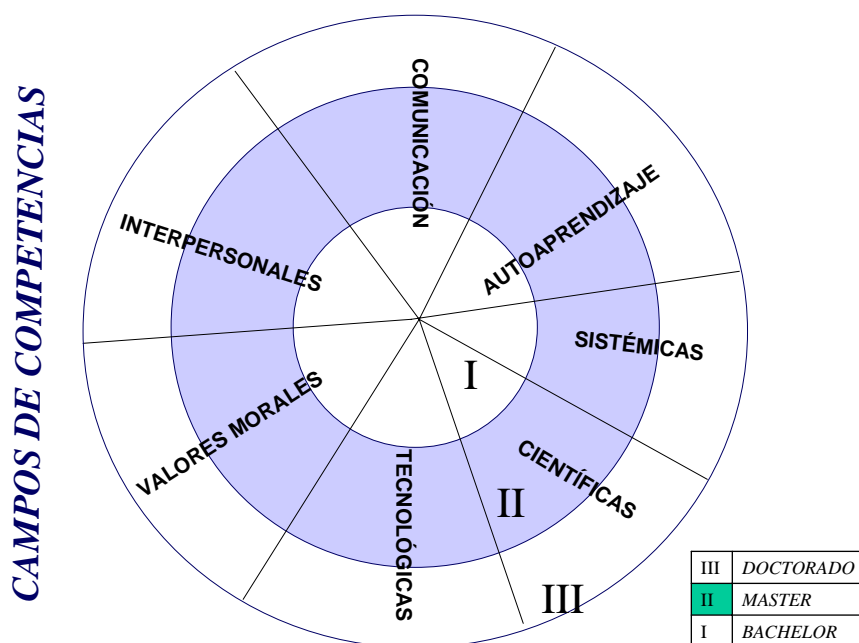
³ **Crédits ECTS:** (hores d'aula + hores autònomes / 25 = X ECTS)

Anexo:

De Rué, J., (2007), *Enseñar en la Universidad*, Narcea, Madrid.

Una dificultad práctica con la que nos encontramos en nuestra experiencia era cuando los coordinadores trataban de confeccionar los borradores de perfil para sus titulaciones, a partir de la propuesta Tuning. La selección de propuestas de competencias era muy extensa y la distinción entre tipos de competencias allí contemplada no hacía sino complicar las cosas y la comprensión de lo que se estaba haciendo. Ante esta dificultad, propusimos a los coordinadores emprender un nuevo camino, algo que fue aceptado. Este camino era adoptar un modelo de clasificación de competencias, de raíz antropológica, y con el que ya había trabajado con anterioridad, adaptado de Lawton⁴.

Figura 4.3. Campos de competencias en la fundamentación de una propuesta curricular



En la figura 4.3 se presentan los ocho grandes campos de competencias que se adoptaron. En las páginas siguientes se explica su significado. La idea de fondo es relativamente sencilla de explicar. Cualquier persona formada necesita desarrollarse en los distintos campos del conjunto de ocho. Por lo tanto, el perfil de competencias de una titulación debe reunir un grupo significativo de dichos campos. El origen de la fuente de selección de las competencias que van a definir cada campo es indistinto.

⁴ En Rué, 2002.

En el empleo de esta propuesta generativa no se pretendía tanto seleccionar competencias específicas como campos de ellas. En realidad, configura una tipología que cubre distintos aspectos de la naturaleza humana, un aspecto congruente con la tesis de partida, de que el perfil de la titulación debía servir para el desarrollo personal de los profesionales. Por esta razón una formación que tenga a la persona como primer referente no puede centrarse sólo en uno de los campos. Tiene que incidir en diversos de entre ellos, para incrementar el potencial de complejidad o para proporcionarle al estudiante el nivel requerido por la formación propuesta. Cuántos campos se escogen, cómo y hasta dónde se desarrollan es una cuestión que debe ser debatida y deliberada por quienes formulan la propuesta.

El modelo propuesto permite integrar las tres posibles fases de la formación superior, desde el grado hasta los Máster y, eventualmente, el doctorado hasta que la legislación no se modifique. Así, una competencia concreta puede ser considerada fundamental en el Grado y de orden secundario o ser explotada en un ámbito determinado en el Máster, etc. No obstante, a tenor de las experiencias seguidas en distintas universidades, la actual elaboración de las propuestas de Máster parece desarrollarse bajo la lógica de la “fragmentación”, en la que cada pieza del complejo de la formación se diseña desde unos referentes propios y para sí misma, en vez de pensarla articulada en una noción de conjunto o de itinerario.

El empleo de aquella tipología de campos de competencias tenía otra propiedad. Permitía que los coordinadores y sus comisiones de titulación comprendieran y pudieran explicar mucho mejor la idea de perfil y su delimitación en un grupo de competencias determinado. Por otra parte, también permitía observar el peso relativo de competencias correspondiente a cada sector, lo que facilitaba un análisis global de la propuesta realizada. Es decir, la propuesta aportaba las claves del por qué se proponía la selección que se presentaba y ello permitía argumentar a los líderes la respectiva orientación formativa en cada titulación que lo adoptó.

En cualquier caso, volviendo a la propuesta de los diversos campos, ésta se acompañó con una definición de los mismos con el fin de facilitar un grado de acuerdo que permitiera profundizar y trabajar en la búsqueda de acuerdos en el seno de cada titulación. Asimismo, se acompañó de un anexo con una relación de competencias elaboradas por distintas universidades y clasificadas de acuerdo con la propuesta anterior.

*Tabla 4.4. Campos para la generación de competencias y su especificación*⁵

⁵ En Rué, J., Martínez, M., (2004), *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*, IDES, UAB, pp.23-25.

<p style="text-align: center;">1 Comunicación</p>	<p>Este campo engloba todo aquello que se ha relacionado con la expresión y la comunicación de mensajes a través de cualquiera de los medios culturalmente disponibles y en los diferentes contextos y situaciones en las que se pueda desarrollar el aprendizaje del alumnado.</p> <p>El desarrollo de las competencias relacionadas con la comunicación incluye potenciar habilidades para la empleo de todo tipo de medios verbales, iconográficos, informáticos, cinéticos, tablas, gráficos, diagramas, etc., que puedan ayudar a expresar y comprender mejor un mensaje, cualquiera que sea su nivel y registro.</p> <p><i>La competencia comunicativa verbal se puede adquirir en una segunda o tercera lengua, en el contexto de la libre circulación de profesionales y de estudiantes en Europa.</i></p>
<p style="text-align: center;">2 Científico</p>	<p>La competencia científica se caracteriza por la actitud de indagar sobre las propiedades de alguna cosa o fenómeno. Ello requiere confianza en la propia actividad imaginativa e información relevante. Este razonamiento, no obstante, se genera y desarrolla a partir de unos determinados pasos caracterizados por un determinado grado de rigor y por su comunicabilidad y posibilidad de falsación. Los pasos, a su vez, requieren un uso apropiado y funcional de ciertos instrumentos.</p> <p>Así, describir, organizar los datos del tipo que sea; analizar, diagnosticar, verificar las aplicaciones realizadas; imaginar, organizar y validar secuencias de razonamiento; hacerlo de acuerdo con una lógica validable; llegar a soluciones plausibles, demostrar, evaluar o identificar situaciones relevantes, son aspectos estrechamente vinculados al razonamiento de tipo científico.</p> <p>Este tipo de razonamiento puede tener varias modalidades de concreción, sea matemática, lógica, gráfica, intuitiva, etc., y cada uno de ellos deberá emplear los recursos específicos de cada campo del conocimiento.</p>
<p style="text-align: center;">3 Artístico y de la Creatividad</p>	<p><i>Las competencias artísticas se basan en la aptitud para transmitir la propia visión de la complejidad del mundo a través de la intuición, la acción subjetiva y la implicación personal. Se fundamenta en la seguridad de que la comunicación interpersonal de representaciones (re)elaboradas es posible mediante la “imagen”.</i></p> <p>Las mismas tendrán diversas formas de desarrollo y de expresión; visual, mental, auditiva, táctil, etc. Habrá que desarrollar conocimientos específicos para cada campo artístico.</p> <p><i>Supone, también, fomentar el uso de la creatividad y desarrollar la imaginación y la fantasía.</i></p>

<p style="text-align: center;">4 Tecnológico</p>	<p>En las competencias de tipo tecnológico predominan las situaciones de aplicabilidad de principios y de esquemas, para describir o recrear la lógica interna de su funcionamiento en un modelo determinado. Las competencias de tipo tecnológico se interrogan fundamentalmente por saber cómo, el qué, cuándo y dónde.</p> <p>Estas competencias pueden requerir la utilización de mecanismos y sistemas de transformación y de aplicación energética.</p> <p>Para desarrollar estas competencias es fundamental el dominio de esquemas y modelos, la resolución de cálculos; de medidas y fórmulas; de algoritmos de todo tipo.</p>
<p style="text-align: center;">5 Interpersonales</p>	<p>Las competencias que engloba este campo se desarrollan mediante las relaciones interpersonales, tanto en el trato social como en las distintas situaciones de aprendizaje y de trabajo en las cuales la interacción con los demás sea un principio de procedimiento fundamental.</p>
<p style="text-align: center;">6 Competencias sistémicas: - Comprensión social y histórica - Comprensión económica</p>	<p>Este campo se caracteriza por saber buscar las claves interpretativas de cualquier fenómeno social, (sea relacional, económico, productivo) y vital en una contextualización dada: sea relativa a un medio físico, económico, social, histórica, etc. Requiere el desarrollo de capacidades asociativas entre diferentes procesos y sistemas para trabajar con referentes de diferentes procedencias culturales, disciplinarias, ideológicas, etc.</p> <p>Supone también la capacidad de comprender que cualquier fenómeno humano es generado en el tiempo por agentes, por relaciones sociales; por necesidades e intereses; por acciones racionales, etc.</p> <p><i>La comprensión de las relaciones de naturaleza económica puede ser importante para comprender determinados fenómenos y las relaciones entre diferentes partes de los sistemas analizados.</i></p>
<p style="text-align: center;">7 Comprensión ecológica</p>	<p>De modo semejante al campo anterior, se trata de desarrollar aquellas competencias necesarias para poder actuar y proyectar intervenciones desde el punto de vista de la complejidad de las interacciones entre el medio humano - en sus distintas dimensiones, económica, social, política, etc., - y el medio natural</p>
<p style="text-align: center;">8 Valores morales</p>	<p>Este campo de competencias está relacionado con la capacidad de aprender a explicitarse a un mismo el sentido otorgado a las acciones propias y a las de los demás, así como a los procesos deliberativos que se siguen para tomar las decisiones y adoptar los referentes que las justifican ante sí y ante los demás. En el ejercicio de los valores de este campo se aprende a someter la funcionalidad de las soluciones a criterios de juicio más universales.</p>

9 Valores estéticos	<p><i>Las competencias estéticas desarrollan el sentido de las acciones bien ejecutadas o de las que pueden adoptar un mayor sentido de la belleza en su ejecución, de acuerdo con determinados parámetros de referencia, tanto personales como sociales.</i></p> <p><i>Desarrollan el sentido poético en la comunicación de todo tipo –verbal y no verbal- y en la estructura y resolución de los mensajes.</i></p> <p>Supone, también, desarrollar las capacidades empáticas y potenciar la inteligencia emocional para la valoración de las situaciones, de los objetos y de los entornos.</p>
10 Desarrollo del autoaprendizaje	<p>Aprender a trabajar con autonomía significa desarrollar un conjunto amplio de competencias vinculadas con la gestión eficiente del tiempo disponible; con la planificación funcional y realista de la propia actividad de aprendizaje o de actuación, así como con la capacidad para fijarse objetivos realistas y que supongan un determinado grado de reto personal.</p> <p>Supone aprender a desarrollar una gestión eficiente de la información, saber usar las posibles fuentes de información, emplear los medios tecnológicos para acceder a ellas, etc.</p> <p>Implica, también, desarrollar habilidades de trabajo, de estudio, de investigación, tanto personal como en equipo y potenciar la capacidad autocrítica necesaria para recapacitar sobre el que se realiza, para generar nuevas acciones y sobre las acciones mismas.</p> <p>Requiere la maduración de actitudes como la flexibilidad, la imaginación, la apertura a nuevas informaciones, a nuevas situaciones y metodologías.</p>

Las fuentes para la selección de competencias por parte de los diversos coordinadores pueden ser muy variadas, aunque en nuestro ejemplo primaron dos, indicadoras del modo cómo funciona el circuito de la información en el seno de la Universidad: el proyecto Tuning y variaciones del mismo a partir de documentos que circulan dentro de determinados ámbitos universitarios como las Áreas de conocimiento o los Departamentos, a partir de trabajos previos de expertos dentro de ellos. También circularon propuestas halladas en Internet, procedentes de diversas universidades europeas, entre ellas el Marco Nacional para las titulaciones elaborado en la República de Irlanda en 2003⁶. Desde nuestro trabajo de asesoría se hizo una selección variada de competencias las cuales se clasificaron en los distintos campos. Ello tenía un doble objeto, realizar una primera validación de nuestro modelo y facilitar la toma de decisiones de los coordinadores y las respectivas comisiones. Dicha relación de ejemplos pueden verse en las tablas que siguen, la 4.5 y la 4.6.

⁶ Véase una versión actualizada del mismo en:
<http://www.nfq.ie/nfq/en/TheFramework/DiagramTheNationalFrameworkofQualifications/larger/>

Tabla 4.5. Ejemplos de formulaciones de competencias, clasificadas en los campos del modelo adoptado.

<i>Campos de competencias</i>	<i>Formulación de las Competencias</i>
<i>Comunicación</i>	<p>Expresión escrita de trabajos, informes, toma de apuntes. (Luton University, UK, 2000)</p> <p>Expresión oral en presentaciones y debates en clase. (Luton University, UK, 2000)</p> <p>Comunicar y presentar argumentos orales y escritos. (Sheffield Hallam University, UK, 2000)</p> <p>Expresión visual: ayudas visuales a, pósters, diagramas y portfolios de trabajo visual. (Luton University, UK, 2000).</p> <p>Conocer las normas de cortesía y corrección en la comunicación por la red.</p>
<i>Científico Resolución de problemas</i>	<p>Capacidad para analizar y sintetizar (Tuning)</p> <p>Resolución de problemas: analizar, sintetizar, evaluar e identificar problemas y soluciones. (Sheffield Hallam University, UK, 2000)</p> <p>Generar, resolver problemas en los trabajos de una asignatura, ejercicios de clase y problemas aplicados al contexto del alumno. (Luton University, UK, 2000)</p> <p>Toma de decisiones (Tuning)</p>
<i>Razonamiento matemático</i>	<p>Tratamiento de datos (lectura, interpretación y presentación de datos y números) y realización de cálculos (cálculos, medidas y utilización de fórmulas). (Luton University, UK, 2000)</p> <p>Interpretar y presentar información numérica relevante. (Sheffield Hallam University, UK, 2000)</p> <p>Capacidad para idear demostraciones</p> <p>Capacidad para resolver problemas con técnicas matemáticas</p>
<i>Desarrollo del autoaprendizaje</i>	<p>Gestión de la información: Búsqueda y utilización de información para trabajos de la asignatura y sesiones de clase. (Luton University, UK, 2000)</p> <p>Acceso autónomo a fuentes de información relevantes</p> <p>Acceso y uso de bases de datos, comunicación vía Internet,</p>

	<p>búsqueda de información y on-line.</p> <p>Habilidad para trabajar de forma autónoma (Tuning) Preocupación por la calidad (Tuning)</p> <p>Iniciativa y espíritu emprendedor (Tuning)</p> <p>. Mejorar el propio aprendizaje y la propia actuación, desarrollar habilidades de estudio y de investigación, búsqueda de información y capacidad para planificar y gestionar el propio aprendizaje y recapacitar sobre el mismo. (Sheffield Hallam University, UK, 2000).</p> <p>. Aprendizaje de nuevas cosas o a través de nuevos métodos, o mejora de los métodos de aprendizaje utilizados. (Luton University, UK, 2000)</p> <p>. Gestión de la carrera, organización del trabajo y del tiempo: cumplimiento de los plazos establecidos, preparación para las clases y organización del tiempo de estudio social/doméstico. (Luton University, UK, 2000)</p>
--	---

A partir de las anteriores referencias, los coordinadores de titulación, apoyados por sus respectivas comisiones, podían avanzar en la especificación de un perfil plausible y relevante para la misma.

4.3.3. La definición de un perfil relevante para la titulación.

Entre los aspectos a resolver en este apartado destacan: la selección relevante de un conjunto estratégico de competencias correspondientes a distintos campos, su definición y la selección de indicadores de adquisición o de comportamientos relativos a las mismas. Todo ello, realizado en dos niveles, en el nivel general de la titulación y en el de cada curso y materia dentro de la misma.

Se habrá observado que tratamos de huir de tipologías de competencias como las transversales, las generales, las específicas, etc., por entender que es una conceptualización alejada de los propios usuarios. Nada hay más transversal que lo que realmente se coordina. Nada hay más específico que lo que se hace en un ámbito de aprendizaje determinado. No hay mejor indicador que el de quién lo formule y lo vaya a desarrollar o a evaluar. Este es el punto de vista adoptado. La desventaja de ser poco canónico se vuelve en ventaja en la medida que refuerza la comprensión y dominio por parte de los que lo van a utilizar. Naturalmente, en este punto de vista se considera la posibilidad de contrastar, de corregir, de mejorar, como hemos visto más arriba. La razón es que un cambio de modelo no rinde plenamente sus frutos hasta que los agentes que trabajan en él no se van familiarizando con el mismo.

Cuadro 4.1 Pasos a dar en la definición del perfil de competencias de una titulación,

De acuerdo con el proceso propuesto, serían los siguientes:

- Seleccionar los campos más relevantes para derivar competencias de ellos.

- Buscar/ generar referentes de competencias deseadas para cada uno de ellos, a través de experiencias o documentación relevante: Proyecto Tuning, ejemplos de otras universidades, agencias tipo 22@, etc.
- Tratar de delimitar una selección de competencias para la titulación que sea realizable y controlable, unas 10-12, como convención. Cabe recordar que estamos refiriéndonos a un perfil, es decir, a aquello que se va a priorizar de entre todo lo posible.
- Asignar/ distribuir, como propuesta inicial, dichas competencias entre los cursos y materias de la misma.
- Finalmente, y muy importante, buscar elementos de contraste o de validación externa a la propuesta formulada, tal como ya habíamos propuesto.

Es interesante recordar que el perfil finalmente elaborado es siempre una resultante de las diversas propuestas, las de la coordinación, la de la comisión o lo aportado por ciertos profesores, lo cual va a ir más allá de la propuesta inicial. El perfil resultante es el que debe priorizar la integración de todas las especificaciones elaboradas más relevantes, de acuerdo no tanto a unos deseos abstractos como a la capacidad de acción real de los agentes implicados en dicha titulación. Un perfil, por lo tanto, no es un listado de posibles opciones, sino un referente estratégico y específico para el desarrollo de una titulación dada.

En este sentido, es relevante asumir y trabajar a partir de que:

- Todas las selecciones, de campos, de competencias, tienden a ser expansivas, por lo que hay que reconducirlas y reducirlas en número. Para ello es fundamental tener una “narrativa”, una fundamentación clara y relevante.
- Los coordinadores del proceso tienen que ir recordando los referentes de fondo. Ellos constituyen el hilo conductor de la memoria de un proceso complejo que tiende a ramificarse. Es importante asumir que este tipo de procesos tienden a ser más *rizomáticos*⁷ (Amorim, Ryan, 2005) que lineales.
- Reducir significa negociar y acordar prioridades, de acuerdo con los referentes establecidos.
- Una vez decidida la selección, habrá que adaptarla a cada curso, a cada tipo de materia, etc., por lo que el perfil puede desdibujarse de nuevo (Véase la tabla 4.6.). Analizadas las propuestas de las materias deberá verificarse que el perfil resultante se corresponda con la intención inicial. De otro modo, se deberá proceder a un nuevo ajuste.

⁷Amorim, Antonio Carlos, Ryan Charly, (2005) Deleuze, action research and rhizomatic growth, *Educational Action Research*, Routledge, Taylor & Francis Group Vol. 13, 4, December, pp.581-594.