

Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos

Juan M. Escudero Muñoz

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Resumen

Las competencias profesionales tienen múltiples facetas, epistemológica, sociológica, política y práctica; por ello reclaman una perspectiva multidimensional e integral de los aprendizajes. La comprensión, el juicio y la movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos constituyen la estructura interna de una competencia, así como la capacidad de aprender a aprender, que es esencial para captar su carácter cambiante y evolutivo. Una determinada concepción de las competencias puede tener implicaciones para el diseño de las titulaciones. En el artículo se aboga por el modelo de proceso, pues permite integrar mejor que el modelo de objetivos los contenidos, las capacidades, las metodologías y la evaluación de los aprendizajes.

PALABRAS CLAVE: competencias profesionales; controversias teóricas y prácticas sobre competencias; dimensiones de la estructura interna de la competencia; diseño curricular en base a competencia (modelo de objetivos); diseño con competencias (modelo de proceso).

Summary

The professional competencies are related to epistemological, sociological, political and

practical issues that should be worked from a multidimensional and integral learning perspective. Understanding, interpreting and contextual applying of different cognitive, personal, social and ethical resources represent the internal structure of the competence, so as the learning to learn abilities for the competences change and improvement could be developed over time. The competencies theoretical framework adopted could have practical implications for the career design at the university. This article claims for a process design model as it offers a more balanced and integrated approach than the objective model for dealing the contents, the competencies, the teaching and learning strategies and the evaluation in a interactive way.

KEY WORDS: professional competencies, theoretical and practical issues; competencies internal dimensions; competencies based curricular design (objectives model), curriculum design with competences (process model).

1. Introducción

La utilización de enunciados que describen el aprendizaje de los estudiantes en términos de objetivos, competencias, o estándares en el contexto anglosajón, no es una no-

vedad. No lo es, en efecto, en las políticas de regulación y administración de la educación, tampoco en la historia de la teoría del currículo y la enseñanza ni en la elaboración de diseños, planificaciones o proyectos por los centros y el profesorado. Aunque la referencia explícita al aprendizaje de los estudiantes representa algo más y algo potencialmente más provechoso que limitarse a escribir programas de contenidos, áreas o asignaturas, siempre ha sido un tema de debate y de discusión teórica de qué manera pueden ser descritos los aprendizajes pretendidos y cuáles han sido o pueden ser algunos de sus efectos colaterales. También se ha investigado y evaluado el valor y la incidencia que los llamados modelos de diseño por objetivos tienen sobre las prácticas, así como el grado en que ese enfoque del diseño resulta provechoso para el trabajo cotidiano del profesorado con sus estudiantes. Una buena parte del debate histórico y actual permitiría afirmar que el modelo de objetivos, a pesar de su expansión e influencia desde la primera mitad del siglo pasado, no ha quedado bien parado. Ha recibido críticas teóricas severas, así como también constataciones de que no cuadra tanto con la naturaleza y el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica como con las necesidades administrativas de regular, precisar y supuestamente controlar qué se hace, cuándo, cómo y de qué forma se puede evaluar.

Las competencias profesionales de las que ahora se está hablando tienen un indudable parentesco, al menos en las formas, con el modelo de objetivos: describen qué es lo que se espera que lleguen a aprender los estudiantes de una titulación, son el estandarte del cacareado giro que ha de darse desde el foco en la enseñanza al foco en el aprendizaje desde un esquema medios-fines, con un riesgo claro de minimizar los contenidos o entenderlos como algo instrumental. Hay indicios, además, de que se están desplegando como un dispositivo de regu-

lación y control administrativo, por no decir burocrático, de las titulaciones, guías, procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe plantear, no obstante, la duda de si, apariencias aparte, las competencias quieren resucitar los viejos objetivos aunque con un lenguaje que los camufla, o son de nuevo cuño y, entonces, a pesar de las apariencias y de que ciertamente ponen el énfasis en enunciar aprendizajes deseables, son algo diferente y algo con lo que operar de acuerdo con criterios, principios y prácticas sustantivamente distintas a las del modelo de diseño en base a objetivos precisos, conductuales, jerárquicos y fácilmente evaluables, según los cuales los contenidos educativos o son desdeñables o tienen tan sólo un valor instrumental.

En el trasfondo de las competencias, por lo demás, no sólo está el problema que se acaba de referir. El énfasis que ahora se está poniendo en ellas no se podría entender a menos que nos remitamos al contexto social, cultural, económico y político en el que surgieron y bajo cuya presión se vienen desarrollando. También la historia del currículo y de las reformas educativas ofrece un buen escenario de fondo para apuntar tan sólo a algunas claves. En efecto, las reformas basadas en competencias –reformas basadas en estándares sería la expresión más genuina y originaria tal como surgió, una vez más en EEUU, es quizás la ola reformista más actual. Fue precedida por otras desplegadas sucesivamente en los países más desarrollados en los que, sobre todo desde mediados del siglo pasado, el reformismo ha sido una constante, con focos cambiantes. Al énfasis en el diseño del currículo fuertemente centralizado, le siguió la preocupación por la dignificación y la formación del profesorado. Poco después, al filo de los ochenta, surgió con fuerza la descentralización y la autonomía dando lugar al denominado movimiento por la reestructuración de los sistemas educativos. Al reconocer el

hecho de que decretar reformas desde arriba tiene un poder muy limitado para estimular cambios, así como por la presión hacia nuevas formas de gobierno en la política, se centró el foco en potenciar espacios delegados de reconstrucción, gestión y responsabilidad hacia abajo. Al filo de los noventa, sin embargo, los efluvios de la descentralización entraron en crisis y empezaron a surgir nuevos vientos recentralizadores, lo que terminó por convertirse en una nueva ola reformista, dentro de la que se sitúan las reformas basadas en estándares o competencias. La urgencia por los resultados, la elevación niveles, la evaluación y el control de la educación por parte de los Estados en el contexto de la globalización competitiva y la primacía de las demandas del mercado son, desde luego, factores influyentes en el despliegue actual de las competencias.

Como quiera que los sistemas educativos y las políticas reformistas son permeables a los cambios ambientales, ninguno de los movimientos citados ha sido ajeno a tensiones, problemas, urgencias o prioridades de las políticas sociales y económicas dominantes. La ola que ahora está inundando las costas de los sistemas educativos tiene dos lógicas bien diferentes. Una de ellas discurre por un mayor reconocimiento del papel y el valor de la educación en la sociedad del conocimiento y buscar reconstruir los sistemas educativos de forma radical, con el objetivo de garantizar a todas las personas una educación de mayor calidad, más justa y equitativa al mismo tiempo. La otra, en la que también se reconoce el valor estratégico de la educación en la economía del conocimiento, lo que se busca es la excelencia, el sometimiento de la formación a los imperativos de la globalización económica y la demandas del mercado, la innovación y la competitividad mercantil, la racionalización, eficiencia y eficacia de los sistemas escolares en todos sus niveles, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, pero insistiendo más

en el trabajo (empleabilidad) y en la individualización de las necesidades que en la vida y la cohesión social.

Aunque pueda sonar extraña una introducción como ésta a un texto sobre competencias, creo que no lo es en absoluto. Como uno de los elementos, quizás central, de los cambios en perspectiva, el modo con el que las pensemos y las políticas que las desarrollen van a estar sometidas a esa doble tensión: representar un recurso al lado de otros para una educación mejor, más democrática y equitativa, o ser una estrategia abierta o sutil para ajustar la educación, en particular la universitaria, a la globalización neoliberal, a los imperativos del mercado depredador, al establecimiento de criterios de excelencia y distinción, a la separación entre quienes saben y están destinados a empleos, salarios y una vida digna y los que no saben y están casi condenados a la precariedad laboral, personal y ciudadana (Brine, 2006).

2. La entrada inicial de las competencias en la enseñanza universitaria

Las competencias han aparecido de golpe en la universidad a través de los Libros Blancos realizados por las diversas Comisiones creadas por ANECA con el propósito de establecer inicialmente las líneas directrices de la reforma de las titulaciones. Una determinada concepción de las competencias como la sostenida por el Proyecto Tuning (<http://unideusto.org/tuning/>) ha sido la que ha determinado e influido no sólo sobre aquellos primeros documentos, sino también en otras muchas actuaciones como las experiencias piloto o el diseño de diferentes guías de cursos y materias. Y, al menos en algunos casos, parece que ésas serán las coordenadas conceptuales y operativas con las que deberá afrontarse esta última etapa del diseño generalizado de titulaciones y de la ense-

ñanza, en la que ahora habrá de implicarse todo el profesorado, no sólo unos cuantos voluntarios.

A la cultura y tradición universitaria le ha caído, así, una tarea bastante novedosa y con muchas urgencias, como parte de los cambios del EEES. De entrada, es bastante ajena a aquello que más se ha valorado e incentivado dentro de esta institución, así como a muchos de los supuestos y prácticas sostenidos en relación con la docencia y el aprendizaje de los estudiantes. Entre las inquietudes que todos los cambios provocan –también la convergencia– las competencias seguramente no figuran en el primer plano. Hay otros más estructurales e inciertos respecto a una nueva recomposición de fuerzas y equilibrios, prioridades y formas de gobierno, así como aquellos que todavía no están despejados sobre el profesorado, las condiciones de trabajo y los recursos y, desde luego, acerca del tipo de universidad que se quiere construir, como empieza a denunciar, ya de forma mas visible, algún colectivo como el agrupado bajo el lema de la Plataforma Universidad por el Conocimiento (<http://firgoa.usc.es/drupal/node/38098>)

Llama la atención, con todo, que las competencias, llamadas a representar uno de los buques insignias de la renovación pedagógica perseguida, no estén recibiendo quizás la atención y reflexión que merecen. Parecería que, una vez adoptado el modelo Tuning en las alturas, se asume que no hay nada más que discutir ni que aclarar. Lo cierto es, sin embargo, que al lado del uso práctico que ya se ha hecho de las competencias, han surgido también algunas voces críticas, tanto sobre la convergencia en su conjunto como sobre este aspecto en particular (Martínez Bonafé, 2005; Escudero, 2007; Escudero y otros, 2007; Bolívar, *en prensa*). De momento, estos análisis son menos populares que otros más posibilistas, e incluso pueden ser valorados en ocasiones como resistencias diletantes, poco justifica-

das. Además de adhesiones y algunas críticas, una parte considerable se mantiene entre el escepticismo o la mofa fácil. Casi siempre ocurre algo parecido con las reformas. Como ha circulado estos días por la lista de mi universidad, también alguna presentación recuerda aquellas reacciones de las que fue objeto la jerga de la LOGSE y que, por lo visto, ahora le tocan a la convergencia. La plataforma por el conocimiento, antes citada, representa no ya una resistencia diletante, sino un ejemplo de controversias, denuncias y conflictos a los que hay que prestar atención.

Las competencias se están aplicando, pero, como decía, poco sabemos acerca de sus significados, usos e implicaciones. Hay algún estudio sobre metodologías (Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006) y propuestas interesantes sobre algunas metodologías que habrían de desplegarse de acuerdo con el nuevo modelo de enseñanza (De Miguel, 2006), pero, además de relacionar estrategias de enseñanza y competencias, se da por bueno el marco oficial sobre las mismas, eludiendo un tratamiento específico acerca de sus diferentes sentidos y posibles implicaciones.

Coincido en que las competencias son tan sólo un árbol que tiene que ser visto dentro del bosque, relacionándolas con todos los demás elementos de las titulaciones (concepción de las profesiones, contenidos de la formación, metodologías, evaluación, etc.). Y, abriendo bien el angular, no pueden desgajarse de ese telón de fondo al que se hizo mención más arriba. Desde mi punto de vista, reclaman algo más de atención teórica que la que se les está prestando. Por lo que tienen detrás y porque, en caso de plantearlas como un mero embalaje o procesos sin sustancia, reducirlas a decisiones administrativas o a prácticas de copiar y pegar desde la lista oficial, sería una provocación a una “institución inteligente” como la universidad. Es inexcusable, por el contrario, explorar el sig-

nificado y las contribuciones potenciales de las competencias no sólo en relación con cómo y cuáles hay que formular, sino discutiendo el marco teórico preciso para clarificar su naturaleza y sus relaciones con los demás componentes de una titulación.

Y lo primero que hay que asumir es que el término competencia es un concepto difuso, de usos diferentes y, por lo tanto, controvertido. Todavía carece de marcos teóricos de referencia que puedan servir para orientarnos, particularmente en el ámbito de la formación especializada universitaria. La discusión existente ya permite, no obstante, formular algunos interrogantes que son pertinentes y pueden servir a modo de pistas para ir explorando el terreno. Aquí me voy a centrar en estos tres: ¿Cuál es la naturaleza de las competencias? ¿Es pertinente un enfoque del diseño *en base a* competencias o podría ser adecuado uno de diseño *con* competencias? ¿Requieren las competencias del aprendizaje de los estudiantes otras competencias institucionales y docentes complementarias?

3. ¿Cuál es la naturaleza de las competencias?

Si quisiéramos sacarle algún provecho a la incorporación de competencias en el diseño de las titulaciones y el desarrollo de la enseñanza, no podemos eludir este interrogante. Omitirlo o cerrarlo por los pelos suponiendo certezas donde hay incertidumbres, podría llevar a cercenar algunas posibilidades que podrían llegar a tener bajo ciertas condiciones y presupuestos favorables.

Además de ese telón de fondo al que me referí más arriba, el diseño y la formación en base a competencias viene de una historia reciente que ha sido testigo de su aplicación en el ámbito de la formación profesional (Hyland, 1993) o la formación de adultos (Appleby y Bathmaker, 2006), en los que se ha constatado y cuestionado su de-

riva hacia el criterio tan en boga de empleabilidad que, incluso en esos ámbitos, puede reducir los contenidos y propósitos de la formación. Y, desde luego, tiene plena actualidad en otros niveles educativos de la práctica totalidad de países y reformas en curso, como es una muestra de ello el currículo de la educación obligatoria legislado en la vigente LOE (2006). A partir de Bolonia (1999) se urgió su presencia necesaria en la formación universitaria, principalmente ligada al concepto de economía del conocimiento, la innovación tecnológica y las demandas del mercado, cuyos desafíos y prioridades se encargó de proponer uno de los escasos textos más teóricos de la Comisión Europea (COM, 2003). Para un análisis bien documentado y crítico, puede verse Brine (2006). Desvela algunos de los presupuestos con los que se está operando al establecer una división entre sociedad del conocimiento y conocimientos y habilidades básicas, y economía del conocimiento y conocimientos y habilidades superiores, donde trató de situarse Bolonia (1999).

Desde análisis más globales y otros más específicos, puede extraerse la conclusión de que el concepto de competencia se refiere a un fenómeno que tiene múltiples dimensiones. En una revisión reciente de una parte de la literatura especializada (Escudero y otros, 2007) pudimos constatar que quizás por eso no existe una teoría integradora por el momento y que, por lo tanto, son todavía más pertinentes los interrogantes que las fáciles decisiones. En ello abundan diversas contribuciones como la de Weinert (1999), Barnett (2001), Eraut (1998; 2006); DeLamare y Winterton (2005). Cabría destacar ciertas dimensiones que dan pie a formular algunos interrogantes.

Epistemológica (¿qué relaciones establecen las competencias entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción, qué consideración permiten de los contenidos y en

qué grado valora y privilegia ciertos conocimientos y capacidades y margina otras?).

Ontológica (¿cuál es su estructura interna, sus elementos y relaciones, así como qué tipo de evidencias externas pueden valorarse como pruebas de su dominio?).

Sociológica (si las competencias se refieren a la capacidad de resolver problemas y situaciones complejas en contexto, ¿en qué sentido y con qué criterios seleccionarlas y valorar si representan adecuadamente los ámbitos del desempeño profesional?).

Político (¿quiénes y con qué tipo de criterios han de determinarlas, velar por que se realicen y acreditarlas?).

Si, además de explorar su naturaleza, se quiere relacionarlas con los posibles modelos disponibles para el diseño del currículo (titulaciones), podrían añadirse un par de aspectos y cuestiones también relevantes:

Modelo de diseño: ¿podrían pensarse que, teniendo en cuenta los modelos de diseño más conocidos, una determinada concepción de las competencias cuadraría mejor con unos que con otros?

Modelo de desarrollo: ¿cuáles podrían ser las condiciones y dinámicas requeridas para que un determinado modelo de diseño contribuyera a impulsar la renovación pedagógica deseable en la enseñanza y titulaciones universitarias?

4. Las competencias de ahora son de nuevo cuño

Aunque un abanico de interrogantes y dimensiones como el sugerido abre, quizás, demasiados frentes y, desde luego, muchos más que los que aquí se pueden tratar, sirve qui-

zás para dos propósitos. Uno, para reiterar que estamos tratando un asunto que tiene muchas caras y que, por lo tanto, debiera disuadir cualquier salida fácil, aunque tuviera la apariencia de ser práctica y operativa. Dos, que, tomando en consideración algunas de las claves teóricas con las que se está intentando comprender el tema escurridizo de las competencias, no lleva demasiado lejos una postura que lleve a demonizarlas sin más como herederas del clásico y denostado enfoque de objetivos. Tampoco procedería hacer otro tanto por la sospecha de que pudieran ser el caballo de Troya a través del cual se va a inundar la universidad con la ideología del operacionalismo (hagamos profesionales que sepan resolver problemas y no le demos tantas vueltas a su formación académica, obsoleta y abstracta), lo que llevaría a vaciar la formación universitaria del rigor sustantivo y científico al que no debiera renunciar. Barnett (2001) ha escrito argumentos bien fundamentados que alertan de este segundo riesgo y no debieran pasarse por alto, así como el hecho de que, aunque sean de nuevo respecto a los antiguos objetivos conductuales, la filosofía y presupuestos menos aceptables de ellos pudieran estar larvados bajo el ropaje diferente de las competencias.

Aprecio otros problemas de naturaleza algo diferente sobre los que me gustaría centrar la atención. Uno se refiere a si podemos contar con algún marco teórico del que extraer referentes bien fundamentados para acotar un significado aceptable del concepto polivalente de competencia. Dos, si, en caso de que lo hubiere, ofrece orientaciones suficientes y razonables para transitar desde la teoría al diseño del currículo, en nuestro caso, de las titulaciones.

5. Un par de referencias conceptuales

Así como el modelo de competencias promovido por el Proyecto Tuning ha recibido

críticas diversas, en concreto por su déficit teórico y por el abuso de una metodología empirista según la cual las opiniones de los “clientes” se erigen en el criterio que valida las que se han propuesto y su clasificación, el marco teórico y las propuestas del Proyecto DeSeCo (www.deseco.admin.ch/) han tenido una mejor acogida. Se trata de un proyecto que ha venido desarrollándose en el último lustro y, tanto por la metodología seguida como por los fundamentos teóricos de la propuesta realizada, ha tenido un eco notable en las políticas relacionadas con la evaluación del aprendizaje a ciertas edades, caso de Pisa, y también en nuevos diseños del currículo, como puede verse, además de en otros países europeos, en la actual LOE (2006). En ella aparecen las competencias básicas por primera vez en nuestra legislación curricular y son propuestas con la idea de que representan un norte de referencia común para el desarrollo de los aprendizajes escolares que debieran lograr los alumnos en la educación obligatoria.

Está fuera de mi intención hacer aquí una descripción del marco teórico y la propuesta de competencias de la ciudadanía que propone el Proyecto DeSeCo. Puede consultarse la página propia, donde se encuentra una amplia documentación, así como alguna publicación en castellano (Rychen y Hersh Salganik, 2006, con una buena introducción de Bolívar y Pereyra, 2006) o una exposición clarificadora sobre el particular por parte de Pérez Gómez (2007)¹.

Aunque dicho proyecto no está pensado para la enseñanza universitaria, su concepción de la estructura interna de las competencias es interesante, así como otra acotación, prácticamente coincidente, que se ha hecho pensando específicamente en la formación universitaria.

En el Proyecto DeSeCo se define la competencia como:

“un bagaje transferible y multifuncional de conocimiento, habilidades y actitudes

que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y constituir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida” (CERI DeSeCo, 2002:4).

Tomando como referencia el excelente trabajo que hace unos años escribió Weinert (1999), uno de los teóricos del proyecto anterior, se ha propuesto otra definición como ésta:

“La habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que, para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tienen que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes”. Schneckberger y Wildt (2005:30).

Estas dos referencias permiten subrayar que: a) la estructura interna de una competencia está compuesta por el conjunto de *recursos cognitivos* (saber, saber hacer, aprender a aprender...) y *actitudes* que contribuyan a que un individuo realice actuaciones adecuadas y responsables; b) las competencias operan y se relacionan en relación con y para resolver *situaciones o problemas complejos*; c) su desempeño en determinados contextos ha de satisfacer un conjunto de *criterios o estándares* establecidos, lo que determina, como dice Eraut (1998) que las competencias estén socialmente establecidas y construidas.

En suma, las competencias serían descripciones de los aprendizajes de los estudiantes incluyendo *múltiples ingredientes* (recursos cognitivos de diversa naturaleza, personales, sociales, valores), implican la capacidad de *movilizarlos e integrarlos*, en orden a *definir y responder* adecuadamente a *situaciones o problemas complejos en contextos* relativamente bien definidos, to-

mando en consideración *criterios sociales y éticos* establecidos.

Si se consideran los tres dominios en que el Proyecto DeSeCo organiza las competencias para la vida –*usar herramientas y recursos interactivamente* (capacidad de uso del lenguaje, la información y recursos del entorno simbólico, cultural y físico, competencia informativa y comunicativa y uso interactivo y reflexivo de las tecnologías), *capacidad de interactuar con otros en grupos heterogéneos* (relacionarse con los demás, cooperar y resolver conflictos), y *capacidad de actuar autónomamente* (actuar con visiones de conjunto, elaboración y desarrollo de proyectos personales, capacidad de hacer valer los propios derechos e intereses teniendo en cuenta los de los demás)– parece claro que, desde luego, no se está hablando de las competencias como objetivos conductuales, así como tampoco de una concepción de las mismas que las constriñe a la ideología operacional.

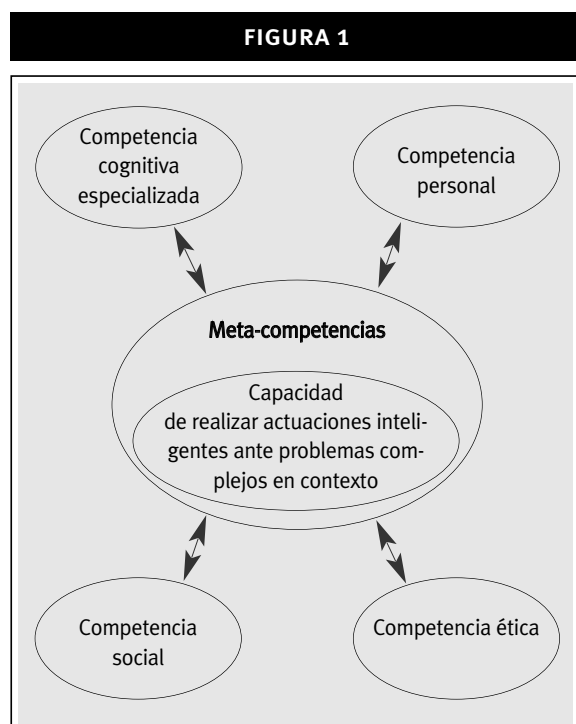
La cuidada elaboración de este enfoque, a pesar de que posiblemente es el más sólido desde un punto de vista teórico y conceptual, no resuelve todas las dimensiones que propusimos más arriba. Mientras que es un buen punto de partida al proponer una estructura interna (dimensión ontológica) que reclama la integración de múltiples recursos intelectuales y de otro tipo, y alude a relacionarlas con problemas complejos en contexto (con lo que apunta hacia la cara sociológica), pasa por alto la dimensión política (tema éste sobre el que, como dijimos, no están ausentes las polémicas, Brine (2006), y se limitan a reconocer, pero nada más, el lugar y la contribución de los contenidos (dimensión epistemológica). Expresamente se afirma que un individuo competente ha de interactuar con el lenguaje y diversos recursos simbólicos y cognitivos de forma que esté capacitado para “darle sentido” a la realidad, no sólo para actuar con o sobre la misma.

Ello significa, a fin de cuentas, que entre un determinado marco conceptual de carácter genérico sobre las competencias y el diseño del currículo hay un salto considerable que no es posible realizar sólo con una consideración de las mismas. Aunque algún teórico de las competencias como Perrenoud (2000) afirma claramente que las competencias no pueden dar la espalda a los contenidos, el marco DeSeCo y las competencias básicas del currículo de la educación obligatoria, que es el nivel de la formación para el que la propuesta en cuestión fue pensada, no facilitan las cosas como para resolver la cuestión de en qué sentido y cómo han de relacionarse recíprocamente contenidos y competencias². Si no se cuenta con un marco teórico equivalente para la enseñanza universitaria, podemos pensar que ese problema de fondo plantea interrogantes relevantes acerca de cómo se establecen y precisan las relaciones entre las competencias profesionales de los titulados que se quieren preparar y los contenidos científicos que hay que seleccionar y organizar para dotarles de una sólida y rigurosa formación intelectual, personal, social, ética.

En el contexto de la enseñanza universitaria, pensar en el desarrollo y aprendizaje de competencias entendidas como se está diciendo puede abrir vías de posibilidad, pero sólo a condición de ir más allá del discurso y los análisis propiamente centrados en las competencias. En ningún caso, las competencias nos pueden llevar a desconocer y ni siquiera minimizar las cuestiones perennes que hay que despejar al diseñar una titulación, en particular, los contenidos. Ya que, como se reconoce, las competencias no pueden dejar de lado los contenidos, pero no resuelven la inexcusable selección y organización de los mismos, es preciso contar con otros referentes que, por principio, permitan trabajar de forma simultánea e interactiva con las competencias, los contenidos, las metodologías y la evaluación de los apren-

dizajes. Tratar estos elementos de cualquier diseño curricular de forma simultánea, llevaría a cuestionar el uso ampuloso de ciertas competencias transversales y formalistas (competencias de análisis, competencias sistémicas, por citar algunos ejemplos de Tuning). La capacidad de análisis que se requiere de un cocinero para interpretar una receta de cocina es sustantiva y formalmente diferente de la que se refiere, ejemplo de un docente, para analizar e interpretar el contexto social, cultural y personal de sus estudiantes en orden a planificar adecuadamente la enseñanza. A su vez, las competencias sistémicas, con las que se alude a la capacidad de elaborar visiones globales de la realidad, no serían una categoría de competencias singulares, sino una característica esencial de cualquier aprendizaje que merezca el calificativo de competencias, procurando integrar, a su vez, el desarrollo de capacidades personales, sociales y éticas.

Con ese propósito elaboramos un mapa (Escudero y otros, 2007:13) como el que se presenta a continuación.



Veamos cómo se pueden entender cada uno de los elementos identificados y trataremos, en el punto siguiente, la cuestión relativa al posible modelo de diseño que pudiera ser más idóneo.

a) En el centro de la figura se alude al núcleo central de una competencia como “*capacidad de realizar actuaciones inteligentes ante problemas complejos en contextos*”. En línea con la naturaleza de las competencias antes comentada, se supone que el conjunto de las grandes capacidades a través de las cuales se represente adecuadamente una idea global de los profesionales universitarios ha de ir persiguiendo “acciones inteligentes”, esto es, definición y juicio de los problemas en contexto y elaboración de respuestas aceptables a los mismos. En la competencia como acción inteligente, no hay, como dice Barnett (2001), una situación a la que se responde *aplicando* una o varias habilidades, sino una situación que es definida y juzgada por el sujeto, de forma tal que el juicio es una parte sustancial de la habilidad competente. En ausencia de conocimiento y comprensión, la acción sería azarosa, mecánica, rutinaria, irreflexiva. En relación con problemas complejos, la interpretación y el juicio son elementos tan involucrados en un posible desempeño competente que, en alguna medida, lo preceden, acompañan su realización y tanto el juicio como la actuación son susceptibles de irse confirmando, afinando o modificando en la práctica y después de la misma, sometida a análisis, reflexión y crítica. De alguna manera, a ese juego, relación e interacción de componentes es a lo que D. Schon (1983) hizo referencia al caracterizar la estructura y las dinámicas del quehacer de los profesionales reflexivos. Si se tienen en cuenta el carácter multidimensional de una competencia, la integración de los diversos elementos que la constituyen y el sentido de globalidad, la serie de las que hayan de identificarse para representar una profesión en un determinado

ámbito y en relación con problemas complejos, no podría consistir en algo así como en listas telefónicas. Las tareas y aprendizajes complejos se resisten a ser atomizados de ese modo, la fragmentación atenta contra el carácter holístico de las competencias. Ir por esa dirección no sólo puede representar un estorbo para conectar el diseño de una titulación con la integración de los contenidos, metodologías y evaluación, sino para que los planes no lleguen a conectar coherentemente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el texto citado (Escudero y otros, 2007) se presentan algunos ejemplos de titulaciones diseñadas con competencias (título de maestros organizados alrededor de cinco grandes capacidades, o de trabajo social, en siete). El número es por sí irrelevante, pero en esos casos se puede apreciar bien la idea de globalidad e integración a la que se está aludiendo.

b) Alrededor del círculo central se representa otro que lo rodea, aludiendo a *meta-competencias*. Este término se refiere al desarrollo de capacidades meta cognitivas, ampliamente reconocidas en la teoría sobre el aprendizaje humano como un aspecto esencial en los procesos de autorregulación y modificación del aprendizaje autónomo por parte de los individuos (Brandsfor y otros, 1999; 2005). De ese modo se estipula el carácter evolutivo y cambiante de las competencias, la importancia que la capacidad de ampliar y enriquecer los repertorios de pensamiento y acción a partir de la reflexión y evaluación de la práctica, del ejercicio profesional, han de tener en la formación.

c) En la parte superior izquierda de la figura se habla de competencia cognitiva especializada. Es la ventana por la que, como hace Weinert (1999), entra en el esquema la formación científica especializada, los contenidos sustantivos, los procedimientos de trabajo y de construcción del conocimiento de cada ámbito del saber y las diferentes dis-

ciplinas que lo constituyen, así como las zonas y aportaciones interdisciplinar es.

Las competencias profesionales, y toda vía menos si se las tomara en sentido restringido y fragmentario, no nos ofrecen pautas decisivas para la selección de los contenidos. Para acometer esta tarea hay que disponer criterios derivados y validados a partir de las mejores, más actualizadas y relevantes tradiciones y contribuciones de las disciplinas como espacios epistemológicos de construcción del saber. Será difícil encontrar un modelo de competencias que pueda ser autosuficiente en esta materia. Y, desde luego, los profesionales que se formen en la universidad serán más o menos capaces de interpretar, enjuiciar y resolver satisfactoriamente los desafíos de sus respectivas tareas y situaciones, cuanto más rigurosos y mejor fundados sean los contenidos que se seleccionan, cuanto más poder tengan de ampliar las capacidades de entender, apreciar y cuestionar la realidad desde claves científicas, sociales, culturales, políticas y humanas. Los contenidos de la formación no pueden ser marginados; y no sería aceptable una perspectiva desde la que fueran tan sólo seleccionados en razón de su contribución instrumental al desarrollo de ciertas competencias. Hay contenidos relevantes que no tienen por qué ser filtrados bajo criterios pragmáticos de utilidad, y menos todavía bajo los que pudieran apelar a su “rentabilidad” en razón de las demandas del mundo del trabajo. Otra cosa diferente y tampoco aceptable sería si, en lugar del pragmatismo, el criterio que se aplique para decidir qué contenidos han de nutrir la formación no fuera otro que el academicismo corporativista o la inercia histórica del peso de unas u otras disciplinas. Valorar los contenidos en sí y no sólo por su carácter instrumental, y relacionarlos con competencias razonables y bien justificadas, será algo potencialmente más provechoso que separar, del modo que fuere, aspectos de la for-

mación que han de quedar estrechamente unidos, recíprocamente determinados. La consideración simultánea de contenidos y competencias puede ser el contenido de un diálogo necesario entre el rigor y la relevancia del conocimiento y el desarrollo del pensamiento (comprensión, juicio e interpretación, argumentación, comparación, creatividad, solución de problemas complejos y bien contextualizados. La formación de los profesionales no será buena formulando no sé cuántas competencias como algo pegado y yuxtapuesto. Pero tampoco lo será si, tal como los contenidos son seleccionados, organizados y trabajados, lo más que pueden desarrollar en los estudiantes es la capacidad de memorización sin comprensión, la erudición fragmentaria, la acumulación de datos y términos sin orden ni estructura. En la enseñanza universitaria también hay que atender al principio ilustrado de formar cabezas bien amuebladas en lugar de llenarlas de contenidos sin sentido. Bien entendidas y trabajadas, las competencias y los contenidos yendo de la mano, pueden ser una vía de posibilidad en esa dirección.

d) En el caso de tener resolver aceptablemente esos criterios, puede sacársele algún provecho a la propuesta del Proyecto DeSeCo, aunque adaptándolo al ámbito universitario. Por ejemplo, en las sugerencias que hace sobre el desarrollo de competencias comunicativas e informativas, así como en lo que se refiere al uso interactivo y reflexivo de recursos, no sólo nuevas tecnologías, que hay que desarrollar en cualquier ámbito profesional. Con un sentido parecido, pueden ser útiles las propuestas que hace respecto al *desarrollo de la autonomía personal y el trabajo con otros*, que es a lo que nos estamos refiriendo al recoger en la figura anterior las competencias personales y sociales. Sin poder entrar con más detalle en el tema, baste decir que el hecho de considerarlas expresamente significa, de un

lado, tomar nota de que también a la formación universitaria, no sólo le compete preparar profesionales competentes para una acción inteligente, sino también profesionales humanos. No sólo profesionales solitarios, sino miembros conscientes, dispuestos y capaces de pertenecer a comunidades en cuyo seno ejercen su trabajo discutiendo y compartiendo propósitos, coordinando actuaciones, dialogando y experimentando, desarrollando el sentido de pertenencia y los compromisos deontológicos que definen a colectivos profesionales responsables.

e) Y, desde luego, nos parece que la *competencia ética*, tal como se incluye en la parte inferior derecha de la figura anterior, tiene que ser tomada en consideración, es decir, ser sometida a discusión, reflexión y argumentación al diseñar las titulaciones. Siguiendo con la misma línea de razonamiento precedente, no sólo habría que preparar profesionales intelectualmente competentes, humanos y capaces de idear y hacerse responsables con otros de proyectos comunes, sino también profesionales pertrechados de conciencia ética, prestos a someter sus valores y actuaciones a criterios éticos defendibles. Se han escrito cosas interesantes sobre la ética profesional (Cortina, 2005; Martínez Navarro, 2006) y entiendo que este tipo de conocimiento también ha de presidir las tareas que tenemos por delante.

La propuesta que se acaba de describir permite precisar algunos aspectos sobre la naturaleza y la red de las competencias, pero, por supuesto, tan sólo abre un camino e incita, quizás, a fundamentar mejor las mismas coordinadas sugeridas. Si volvemos a la serie de interrogantes planteados en su momento, lo que hemos indicado incide más en las facetas epistemológica y ontológica, pero nada se concreta acerca de la sociológica (¿qué situaciones o problemas complejos seleccionar para la formación y con qué tipo de criterios validarlos?), ni tampoco la política

(¿quiénes y de qué manera han de participar en la determinación de las competencias, en su validación, en la aplicación de criterios de evaluación a efectos de acreditación de titulaciones, qué papel se ha de reconocer a las agencias de calidad y cómo debiera desempeñarse?) Son otras tantas cuestiones abiertas que habrá que seguir explorando.

6. ¿Un modelo de diseño “basado” en competencias, o un modelo de diseño “con” competencias?

Aunque haya de ser ya de manera más resumida, no me gustaría terminar sin aludir al tema planteado en este epígrafe. La pregunta planteada establece una disyuntiva entre un modelo de diseño *basado* en competencias u otro *con* competencias. Exige, pues, alguna reflexión acerca de si, tal como hemos descrito las competencias, el modelo de diseño por objetivo sería el más adecuado o, tal vez, lo sería el modelo de proceso. En otra ocasión me he referido a ello (Escudero, 2007a), argumentando que el diseño de las titulaciones dentro de la convergencia no debiera desconocer, o plantear las cosas como si no hubiera existido una ya larga historia del currículo en la que se ha generado y debatido un amplio cuerpo de conocimiento, propuestas y experiencias en la materia. Algunas referencias como Grundy (1987), Guarro (1999), Moreno (1999), Smith (2000), Zabalza (2003), entre otras muchas que pueden encontrarse en la literatura especializada, han descrito y valorado diversos modelos en lo que al menos destacan tres: el modelo producto o por objetivos, el modelo proceso, el modelo praxis. No pretendo complicar el panorama con nuevas jergas pedagógicas, pero sí hacer algunas consideraciones elementales, pues son muy pertinentes al tema que nos ocupa.

Suelo utilizar una metáfora para explicarles a mis alumnos los marcos teóricos disponibles para encarar el diseño de proyectos:

en el modelo de objetivos, a lo que más atención se presta es al “destino de un viaje” y lo que se diseña es el currículo como un producto; en el de proceso, es el viaje y determinados principios de procedimiento lo que constituye el eje del diseño y sus relaciones con la práctica de la enseñanza y aprendizaje como un trayecto bastante abierto, interactivo y reflexivo; en la tercera opción, que es muy similar a la segunda, se confiere mucha importancia, además del viaje y el modo de hacerlo, a un conjunto de valores y criterios éticos que han de ser discutidos y validados en tanto que contribuciones a conectar las prácticas con proyectos sociales, políticos y culturales de transformación, de emancipación humana y social. Grundy (1987) ha descrito de forma sencilla los presupuestos e implicaciones teóricas y prácticas de cada uno de esos modelos que, a la postre, representan opciones alternativas a la hora de racionalizar la acción.

En los tres modelos se asume que al diseñar hay que justificar y tomar decisiones sobre las cuestiones esenciales del currículo y de la enseñanza: valoración y análisis de contextos sociales, políticos, culturales, económicos, y organizativos, así como de los sujetos de la formación, finalidades, contenidos, metodologías, materiales y relaciones pedagógicas, evaluación. Pero cada uno de ellos representa diferentes racionalidades según las cuales entender su naturaleza de todos esos componentes, establecer relaciones entre los mismos y articular el diseño en cuestión. Aunque de forma esquemática, podemos contemplar algunas consideraciones.

El *modelo de objetivos* propone una racionalidad según la cual las decisiones del diseño han de adoptarse siguiendo un esquema medios-fines, jerárquico, lineal, con una secuencia que va desde ciertos referentes teóricos y el análisis de necesidades a la formulación de objetivos (es habitual descender a especificaciones muy detalladas de conductas, de habilidades disecionadas),

desde ahí se decide la selección y organización de los contenidos, las experiencias de aprendizaje y, en su momento, la evaluación.

Desde un punto de vista teórico, este esquema ha sido ampliamente cuestionado porque se apoya en un modelo de racionalidad instrumental de los medios (contenidos y metodologías) al servicio de los fines convertidos en objetivos, porque separa medios de fines y desconoce sus influencias recíprocas, porque asume presupuestos que llevan a dar por sentados ciertos contextos, valores y fines (están fuera de la racionalidad instrumental), lo que lleva a conferir al diseño un carácter eminentemente gerencial, de racionalización técnica, optimización y control.

Desde un punto de vista práctico y en alguna medida político, las mayores críticas se han centrado en denunciar que se trata, en esencia, de un modelo gerencial, obsesionado con la regulación y el control del currículo y la enseñanza, y de ahí su tendencia a la adopción de esquemas o formatos que pretenden dejarlo todo atado y bien atado, su afición a fragmentar las tareas y separar cada uno de los elementos desconociendo sus relaciones recíprocas. Al mismo tiempo, un modelo en base a objetivos presupone que, una vez establecido el diseño, a las prácticas y prácticos lo que les toca es aplicarlo, determinar el valor de lo que se haga en razón de su contribución al logro de destinos predeterminados (objetivos, competencias). De ese modo, no sólo son entendidos como algo instrumental los contenidos y las metodologías, también se piensa bajo esa misma perspectiva a los prácticos (docentes) y las prácticas (procesos e interacciones didácticas). La concepción de la práctica y los prácticos como un terreno y unos actores donde haya lugar a la interpretación personal y contextual, a la reflexión y la crítica, es algo ajeno. Las resistencias o los conflictos no es algo que reciba buena acogida; son un inconveniente, una forma de protección de intereses de quienes no quieren moverse, ni siquiera cuando se le trata de con-

vencer de la bondad de las buenas propuestas que desde arriba se les ofrecen.

Al poner el énfasis preferente en la determinación del destino del viaje (objetivos, competencias), y al presumir que los demás elementos (contenidos y metodologías) han de alinearse con ello y buscar la eficacia, al modelo de objetivos se le ha tachado de lineal, jerárquico, fragmentario, con querencias mal disimuladas por afanes de ordenar, regular, clasificar, ponerlo todo bajo unas y otras taxonomías. En aras del posibilismo y las urgencias de la acción, desconsidera los marcos teóricos, ideológicos y contextuales de la acción práctica, así como también la historia y las regularidades según las cuales las cosas han sido pensadas y hechas. Da más importancia al diseño de planes que a la realidad y las condiciones en las que los prácticos deciden y realizan la enseñanza y el aprendizaje; más valor a la alta especificación de lo que hay que lograr que al grado en que tales especificaciones representen adecuadamente el trabajo pedagógico con temas y contenidos abiertos y conflictivos, las operaciones y aprendizajes intelectualmente complejos, personalmente significativos y socialmente relevantes que, en efecto, habría que estimular. De hecho, una buena parte de la investigación didáctica sobre la enseñanza, en particular la que se llevó a cabo desde los setenta en relación con las dinámicas de pensamiento y acción que impregnan el quehacer docente, puso de manifiesto que el modelo de objetivos en cuestión no cuadra bien con los pivotes sobre los que los docentes, incluso los de otros niveles educativos diferentes al universitario, asientan su enseñanza. Aunque utilicen el modelo de objetivos al planificar, parece que lo hacen por imperativos administrativos y no tanto para organizarse sus actuaciones pedagógicas, que siguen otros esquemas diferentes (Clark y Peterson, 1986).

Para deshacer algunos equívocos posibles, estas valoraciones críticas del modelo

de objetivos no suponen defender que el currículo y la enseñanza sean prácticas insensibles a los objetivos del aprendizaje, o que no haya que buscar alguna forma de eficiencia y eficacia al pensar, diseñar y realizar formación en diversos contextos.

Donde se concentran las aportaciones alternativas es en el modo de entender la naturaleza de cada uno de los elementos del currículo (titulaciones), la forma de articular sus relaciones interactivas y recíprocas, las concepciones sostenidas sobre las relaciones entre los planes diseñados y su proyección sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la imposibilidad de separar el pensamiento y la acción, los medios de los fines, el diseño del currículo y el conjunto valores, opciones ideológicas y políticas que, por ser generalmente conflictivas y problemáticas, no puedan darse por sentadas.

El *modelo de proceso*, siempre presente en teorías y prácticas que entendieron la educación como una actividad humana, reflexiva y no técnica, cultural y no tanto gerencial, abierta y experiencial en lugar de cerrada, previsible o estandarizada, ligada a ideales de transformación social en lugar de a funciones de reproducción socioeconómica, no desapareció ni siquiera con la fiebre del culto a la eficiencia social. Más tarde, al filo de los setenta, tuvo uno de sus mejores exponentes en las contribuciones al currículo de L. Stenhouse (1983). Desde entonces, su consideración en la teoría curricular ha sido obligatoria y su proyección sobre el modo de entender la educación, diseñar y desarrollar proyectos formativos ha sido visible, aunque menos oficial que el anterior.

Retomando el símil del viaje, este modelo interpreta que lo decisivo es contar con una imagen global del trayecto que ha de realizarse y prestarle una consideración propia a cada uno de los elementos que han de ser pensados y decididos a partir de perspectivas que busquen la integración, las influencias recíprocas y la coherencia. Es evidente que hay

que reflexionar y decidir acerca de los aprendizajes. Pero eso no puede ocurrir como una tarea independiente o superpuesta a los contenidos. Sin sustancia cultural relevante y rigurosa, las competencias sólo serán procesos vacíos; sin condiciones, tareas y actividades –metodologías y relaciones pedagógicas– enunciados administrativos sin consecuencias pedagógicas. No procede entonces un esquema de pensamiento lineal, sino otro que ha de ser interactivo y lo más integral posible. No es conveniente separar medios de fines, pues unos y otros se crean y constituyen recíprocamente, tanto en la imagen que se tenga de lo que podrían ser los contextos de trabajo, de enseñanza y aprendizaje entre docentes y alumnos, como en la adecuada selección de los contenidos (rigurosos, pertinentes, profundos y relacionados, significativos y comprensibles) y el modo de trabajarlos (comprensión, capacidad de establecer relaciones, argumentación, resolución de problemas, creatividad, etc.).

Un currículo (titulación) no debiera verse, entonces, como un programa producto que hay que pautar y aplicar, sino como un encuentro intelectual y personalmente valioso entre determinados contenidos culturales, los estudiantes y los profesores. Al diseñarlos, será conveniente tomar buena nota de contextos marco y situaciones locales y personales que hay que conocer e interpretar, estudiar y echar mano de la reflexión para integrar el conocimiento y la experiencia disponible, procurando respetar un criterio de unidad e integración. No secuencias lineales y encadenadas entre objetivos o competencias desglosadas, sino búsqueda de interacciones entre contenidos bien seleccionados y organizados y la realización de experiencias y actividades que permitan entenderlos con profundidad, cultivar operaciones cognitivas superiores y construir sentido sobre lo que se aprende y sus conexiones con la vida, con situaciones y problemas complejos. De los actores implicados, docentes y estudiantes, no se espera tanto un

seguimiento fiel, sino una disposición y actividad reflexiva. No operaciones sobre piezas sin conexión clara, sino un trabajo de diálogo y conversación sobre unidades más amplias e integradoras. No existe obsesión con el control y la evaluación de aprendizajes predeterminados y su consecución en tiempos rígidos, sino seguimiento reflexivo de procesos y resultados, flexibilidad suficiente para atender e interpretar el desarrollo de los acontecimientos, apertura a temas y necesidades emergentes. El modelo de proceso presume que los contenidos, metodologías y aprendizajes quedan mejor comprendidos desde esquemas de pensamiento recursivos y abiertos. Han de traducirse, por lo tanto, en modos de hacer las cosas consecuentes. Si una imagen arbórea en la que prevalece la verticalidad permite visualizar el esquema de pensamiento y acción basado en objetivos, una imagen de pradera compuesta por múltiples raíces, tejida por conexiones entre las mismas y derivaciones múltiples, y por lo tanto horizontal, es la más apropiada al modelo de proceso. Por eso se habla de un modelo de diseño “con competencias” como alternativa a un modelo “basado en competencias”.³

El modelo de proceso, en suma, invita a prestarle mucha atención a la justificación del currículo (titulaciones), la elaboración de diseños alrededor de unidades globales e interactivas de contenidos, competencias y metodologías, operando con principios de procedimiento que orienten el viaje. Asume, asimismo, que la enseñanza y el aprendizaje basado en la reflexión, el diálogo y la conversación entre los sujetos y buscando el rigor intelectual y el desarrollo del pensamiento, son condiciones ineludibles en la buena formación universitaria. Si los contenidos seleccionados y organizados, las competencias trabajadas y las experiencias a través de las que se procure desarrollarlas consideran criterios éticos y referentes sociales y políticos que incluyan valores de cambio y transformación social y cultural

(democracia, justicia, equidad...) el modelo de proceso puede darse la mano con el modelo praxis (Grundy, 1987).

7. ¿Es preciso reclamar también competencias institucionales y docentes complementarias?

La sugerencia que acaba de hacerse a favor de un modelo de proceso precisa, al menos, un par de consideraciones adicionales. En primer lugar, no quiere darse a entender que cualesquiera otra práctica con el modelo de objetivos sea del todo improcedente en no importa qué ámbitos; tampoco se presume que cualquier práctica del diseño con ese esquema pudiera carecer de provecho para los docentes y estudiantes implicados. Cualquier propuesta teórica de diseño no sólo depende de la misma en sí, sino de una serie imprevisible de contextos y acciones por parte de los agentes implicados. Por ello, el mensaje de este texto es que, por principio, sería deseable tomar en cuenta que existen diversos esquemas posibles y alternativos para el diseño y el desarrollo de las titulaciones y que, por lo tanto, ello debiera disuadir de adoptar e imponer oficialmente alguno de ellos. Parece más razonable establecer requerimientos de carácter más general y mucho menos, incurrir en un exceso de reglamentaciones que no sólo transmiten un halo de burocracia estandarizada, sino que, por lo que sabemos, resulta poco práctica y menos acorde con las mejores intenciones de los cambios en perspectiva. Un esquema de planificación de titulaciones y asignaturas en las que las competencias van por un lado y con su lógica y los contenidos por los suyos, no ayudará a mejorar la formación. En realidad, lo que puede apreciarse en algunos esquemas que se están proponiendo como marcos de referencia es que, de un lado, se cumple con el trámite de enunciar competencias más o menos numerosas

y, de otro, se organizan módulos temáticos adosados tras cuyas formulaciones lo único que se ve es un reparto más o menos equitativo de áreas, departamentos y asignaturas existentes. No es necesario tener que echar mano de muchos argumentos para anticipar la lógica que, bajo esas condiciones, presidirá el diseño de las nuevas titulaciones y, luego, el su desarrollo en la práctica.

Aunque con muchos flecos que recoger y ampliar, la sugerencia planteada en la figura que hemos comentado más arriba y la apelación a un modelo de proceso podría, tal vez, dar lugar a otras dinámicas. En concreto, pensar y concertar a fondo el modelo de profesional correspondiente a cada titulación, esbozar grandes competencias nucleares y relacionarlas con los contenidos científicos que mejor puedan contribuir a precisarlas y desarrollarlas en la formación. Aprovechar las competencias en cuestión como un recurso para relacionar, vertebrar y coordinar mucho mejor que hasta la fecha las aportaciones de diferentes materias, así como para ser más coherentes en lo que se refiere a metodologías, criterios y procedimientos de evaluación, podría ser un trayecto a ir explorando reflexiva y críticamente, y no tanto para copiar y pegar competencias mientras las áreas o departamentos se pelean por la parte de la tarta que les va a tocar en los nuevos planes de estudio.

En segundo lugar, la pregunta que preside este último apartado es, como puede verse, bastante retórica. Está planteada en términos que, a fin de cuentas, sólo permiten una respuesta afirmativa. La cuestión menos obvia es la que se refiere a qué tipo de competencias y con qué contenidos han de nutrirse. Tan sólo, por lo tanto, alguna consideración para finalizar.

En otros momentos (Escudero, 2006; 2007a y 2007b) he insistido en que, procurando aprender de algunos conocimientos sobre los contenidos y dinámicas de los cambios en educación, no podemos suponer

que con tener aceptablemente bien dispuestos los aperos del viaje (cosa que no siempre se puede dar por supuesta), el trayecto irá por sí mismo y los viandantes lo harán expeditivamente. Nada más incierto. Los cambios, incluso cuando son legítimos, están bien armados y gozan de condiciones aceptables, no pueden hacerse sin las instituciones y sujetos que los piensen, dialoguen con ellos, los asuman reflexivamente y exploren nuevos territorios de sentido y acción con sus propuestas. En suma, sin competencias (por seguir con el término) institucionales y docentes, no será posible trabajar sacándoles provecho a las competencias, a sus relaciones con los contenidos y las metodologías, a lo que está siendo y podría llegar a ser la formación de los estudiantes universitarios. Una formación docente bien centrada en contenidos y procesos (no sólo en actividades acerca de cómo hacer las cosas), una consideración del liderazgo en los centros y las titulaciones, la creación de climas y contextos de deliberación adecuados y concertados para no hacer más de lo mismo, o la ampliación de la mirada hasta el punto de no presumir que, una vez que se hayan diseñado las titulaciones, estará cubierta la mayor parte del camino, son algunas de las diversas facetas relacionadas con competencias, disposiciones y compromisos institucionales y docentes con los cambios en perspectiva. Posiblemente, los avances o retrocesos en este ámbito van a influir poderosamente sobre avances o retrocesos en la materia del diseño y la realización de la formación que se vaya ofreciendo.

Referencias bibliográficas

- Appleby, Y y Bathmaker, A.M (2006) "The new skills agenda: increased lifelong learning or new sites of inequality?" *British Educational Research Journal*, 32(5) 703-717.
- Barnett, R. (2001) *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Bolíva, A y Pereyra, M. A (2006) "El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave". Introducción a la edición española, en Rychen, D.S. y Hersh salganik, L (comp.) (2006) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A (en prensa) "La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior. Un análisis crítico", *Rev. Educaçao Temática Digital*. Diciembre 2007.
- Bransford, J y otros (1999) *How People Learn*. Washington: National Academic Press.
- Bransford, J y otros (2005) "Theories of Learning and Their Roles in Teaching", en *Darling Hammond, L y Bransford, J* (eds) *Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brine, J (2006) "Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not – the discourse of the European Union". *British Educational Research Journal*, 32(5) 649-665.
- CERI (2002) *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper.
- COM (2003) *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*, Bruselas.
- http://www.mec.es/universidades/ees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf.
- Cortina, A (2005) "Profesionalidad", en P. Cerezo Galán (ed) *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- De Miguel, M (2006) (coord.) *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Delamare, F y Winterton, J (2005) "What Is Competence? Human Resource Development Inter Er aut, M (1998) Concepts of Competence", *Journal of Interprofessional Care*, 12(2) 127-139.
- Eraut, M (2006) "Learning Outcomes and Competencies: the approaches relation both in Higher Education". *Seminario RED-U*, Barcelona.
- Escudero, J. M (2006) *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia, ICE – DM.
- Escudero, J.M (2007a) "La Educación Social, repensar los contenidos y los procesos de la formación", en Congreso Estatal de Educadoras y Educadores Sociales: *La profesionalización: recorridos y retratos de una profesión*. Septiembre, Toledo.
- Escudero, J.M (2007b) "Claves para la adaptación del personal docente a las nuevas metodologías del EEES", en *La evaluación del profesorado dentro de los sistemas de garantía de calidad de las instituciones universitarias*. Universidad de Burgos y ANECA. http://www.aneca.es/servicios/serv_agenda_historico07_burgos.asp.
- Escudero, J. M y otros (2007) *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Facultad de Educación. Murcia.
- Goodley, D. (2007) "Towards socially just pedagogies: Deleuzoguattarian Critical Disability studies". *International Journal of Inclusive Education*, 11(3) 317-334.
- Grundy, Sh. (1987) *Curriculum: Product or Praxis*. Londres: The Falmer Press (hay traducción al castellano: Madrid: Morata).
- Guarro, A (1999) "Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico", en Escudero, J. M (ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis.
- Hyland, T (1993) "Competente, Knowledge and Education". *Journal of Philosophy of Education*, 27(1) 57-68.
- Martínez Bonafé, J (2005) "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3) 127-144.
- Martínez Navarro, E (2006): "Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía" *Revista VERITAS* nº 14 páginas 121-139 (www.emiliomartinez.net) (recuperado 11-12-07).
- Moreno, J. M (1999) "Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance", en Escudero, J. M (ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis.
- Pérez Gómez, A (2007) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Publicaciones/Cuadernos_Educacion_1.PDF.

Perrenoud, Ph (2000) "L'approche par competences, ¿une réponse à l'échec scolaire?" Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Université de Genève.

Rychen, D.S. y Hersh salganik, L (comp.) (2006) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Schneckerberg, D y Wildt, J (2005) *Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff*. Center for Research on Higher Education and Faculty Development, University of Dortmund. (www.ecompetence.info).

Schön, D (1983) *The reflective practionner*. Londres: The Falmer Press (hay traducción al castellano: Barcelona: Paidós).

Smith, M. K. (2000) 'Curriculum theory and practice' The *encyclopedia of informal education*, www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Weinert, F (1999) *Concepts of Competente*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich.

² En los Decretos de desarrollo de la LOE, en el caso español, las ocho competencias básicas tienen su propio desarrollo y la selección de los contenidos de las áreas de contenidos del currículo el propio y separado. Es de suponer que la integración de esos dos elementos habrá de ser llevada a cabo por los centros y el profesorado al diseñar el currículo y la enseñanza.

³ La imagen del diseño como pradera, que remite al concepto de rizoma de Deleuze y Guattari y ha sido tomado por Goodley (2007) para analizar la construcción teórica y práctica de la discapacidad, es muy sugerente también para imaginar un modelo de diseño y desarrollo de la enseñanza abierto, interactivo, emergente, conectado. Parece mucho más adecuado que el modelo lineal por objetivos para el desarrollo de competencias complejas, así como para aprovechar posibilidades que ahora más que nunca pueden permitir las nuevas tecnologías bien utilizadas por el profesorado y alumnado.

Notas

¹ A pesar de que desde un punto de vista teórico y metodológico el Proyecto DeSeCo merece una consideración positiva, deja de merecer debates y críticas como las de Brine (2006), así como el hecho de que, además de que no ofrece criterios para la determinación de los contenidos, parece asumir una concepción individualista de las competencias y una visión de los individuos como sujetos que han de hacerse a sí mismos, pasando por alto las condiciones y responsabilidades sociales (Escudero y otros, 2007).

DIRECCIÓN DEL AUTOR: Juan M. Escudero Muñoz. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo. Apartado de correos 4021. 30071 Murcia (España).

Correo electrónico: jumaes@una.es

Fecha de recepción del artículo: 10.X.2008

Fecha de aceptación definitiva: 12.XI.2008