

## La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad<sup>1</sup>

Por J. Félix ANGULO RASCO  
Universidad de Cádiz

"Porque la costumbre es en verdad una maestra violenta y traidora. Establece en nosotros poco a poco, a hurtadillas, el pie de su autoridad; pero, por medio de este suave y humilde inicio, una vez asentada e implantada con la ayuda del tiempo, nos descubre luego un rostro furioso y tiránico, contra el cual no nos resta siquiera la libertad de alzar los ojos".

Michel de MONTAIGNE. *Los Ensayos*.

No deja de asombrarme cómo algunas ideas o algunas tendencias calan con bastante profundidad en las prácticas, al menos superficiales, de ciertas instituciones y de sus miembros componentes. No importa el nivel intelectual de los colectivos e individuos o la fuerza, por decirlo así, burocrática de su estructura organizativa; una vez introducida se extiende y llega a ser adoptada como un pensamiento y una práctica común. Cuando eso ocurre no se suele ir al origen de la idea, ni siquiera se analiza con detalle su sustrato *racional* y mucho menos nos interrogamos sobre lo que tiene de razonable. No sólo nos adherimos a ella y la adherimos a nuestro vocabulario y nuestra acción, sino que esperamos que nuevas propuestas nos ayuden a mejorar la manera que tenemos de adoptarla. Uno de estos casos es, a mi juicio, el movimiento en pro de las competencias en educación y, especialmente, en la educación superior.

En este trabajo no tengo la intención de analizar *in extenso* todos los miedos del movimiento por las competencias; otros trabajos incluidos en el libro lo hacen. Como acabo de sugerir, mi pretensión es mucho más modesta: quiero centrarme en situar y relacionar dicho movimiento en y con los actuales proce-

<sup>1</sup> Gran parte de las ideas que expongo aquí proceden de dos cursos impartidos en el INAP de Madrid en 2006 y 2007, por invitación de Eustaquio MARTÍN, de la UNED y de una conferencia a la que fui invitado por Carmen AUBA de la Universidad Complutense de Madrid en el curso de verano (2005) de la Universidad Pública de Navarra, denominado *Universidades y Profesores ante el EEES*. A ambos agradezco su apoyo constante a las mismas. Mi compañera y, además amiga, Rosa Vázquez Récio, revisó y corrigió el borrador de este trabajo; vaya para ella mi gratitud más intensa.

tos de cambio universitario, el así denominado Espacio Europeo de la Educación Superior. De todas maneras, tampoco esperen una revisión de todos los aspectos de dicho espacio (suplemento europeo, arquitectura de las titulaciones, etc.)<sup>2</sup>; repito, lo que me interesa es entender, hasta donde sea posible, el papel del movimiento de competencias, dentro del más general proceso de reestructuración de las enseñanzas universitarias, centrándose específicamente en las implicaciones que conlleva y los supuestos en los que se basa el Informe Tuning, que es, justamente, el que ha sido tomado como eje por dicho movimiento. Pero como creo que la crítica ha de tener un valor orientador más allá de ella misma, expondré al final unas pocas ideas alternativas que además de racionales espero que sean especialmente razonables y necesarias para quien quiera cambiar o comenzar a pensar otra manera de entender la enseñanza universitaria.

### 1. El Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)

En los últimos diez años se han ido haciendo públicos una serie de documentos que en conjunto conforman el marco propositivo del EEES<sup>3</sup>. En 1998 los Ministros de Educación de Francia, Reino Unido e Italia aprobaron la Declaración de la Sorbona, para la "Armonización de la Arquitectura de la Educación Superior Europea"<sup>4</sup>; el 19 de Junio de 1999 se firmó la Declaración de Bolonia, también por los ministros de educación, con el propósito de establecer claramente el EEES en el año 2010. A estas dos declaraciones, le siguió el Comunicado de Praga de 2001, firmado esta vez por 33 Estados europeos, el Comunicado de Berlín firmado en septiembre de 2003, y el Comunicado de Bengel, firmado por 45 países, incluyendo a los recientemente adheridos<sup>5</sup>. En conjunto estos documentos fundacionales plantean y reiteran cuestiones que han llegado a convertirse en elementos comunes del discurso de reforma universitaria. De ellos surgen ideas como la convergencia en grados y post-gradados, la facilitación de la movilidad de estudiantes y docentes, la adopción del *European Credit Transfer System* (ECTS), los procesos para asegurar la calidad de las universidades, así como el énfasis en el

<sup>2</sup> Para aquellos que quieran alejarse de la visión apologética, tan al uso, del EEES, puede resultar aleccionador revisar algunos trabajos incluidos en uno de los pocos espacios críticos que nos quedaban. Me refiero al portal Firgoa (<http://firgoa.usc.es/drupal/index.php>). Aprovecho para señalar que el afán innovador es tan acuñante y decidido que algunos rectorados, transmitidos nuevos talibanes o guardianes de la revolución del EEES, han llegado en ocasiones a prohibir actos —pocos, todo sea dicho de paso— críticos con este movimiento. Así andan las cosas.

<sup>3</sup> Los documentos se pueden encontrar en diversos sitios de Internet. Muy completos son los de la Universidad de Almería (<http://www.ual.es/Universidad/Convergencia/index.htm>) y el elaborado tras la reunión de Berlín (<http://www.bologna-berlin2003.de/index.htm>) que incluye además un glosario.

<sup>4</sup> El año anterior -1997- se había firmado la Convención de Lisboa, en la que se emplea el término en su sentido que hemos indicado en el texto, salvo una vez que menciona el concepto de *competencia lingüística*.

<sup>5</sup> Tal como me ha indicado mi compañero J. GIMENO SACRISTÁN (comunicación personal), los informes no tienen nombre de los coordinadores, como los pasados FAUNÉ o DELORS y ni siquiera nombres relacionados con su contenido. Los informes de la unión Europea en relación al Espacio Europeo de la Educación Superior tienen denominaciones de ciudades y son elaborados por las burocracias técnicas de las administraciones educativas europeas.

aprendizaje a lo largo de la vida y en la extensión y promoción *mundial* del sistema europeo de universidades.

Lo que llama la atención, en razón del objetivo de este trabajo, es que en ninguno de ellos aparezca el concepto de competencia tal como luego se ha extendido (tal como se indica en la Tabla n.º 1); apareciendo únicamente de modo lateral y secundario. Se habla profusamente de "autoridades competentes" en determinados asuntos y de aumentar la competitividad en todos los documentos, pero no de *competencia*. Sólo, y repito que marginalmente, el documento de Berlín (2003) lo incluye de la siguiente manera<sup>6</sup>:

"Los Ministerios correspondientes propondrán a los Estados miembros la elaboración de un marco comparable y compatible de cualificaciones para sus respectivos sistemas de educación superior que deberán describirse en términos de carga de trabajo, nivel, productos de aprendizaje, *competencias* y perfil" (pássim)<sup>7</sup>.

Un último ejemplo. En el documento recientemente publicado por la Unión Europea denominado "Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07", el término *competence(s)* aparece cinco veces (de las cuales sólo una vez se emplea en los capítulos generales y comunes), el de *competencies* otras cinco veces y *competency* dos veces. En un documento de 352 páginas, en donde se analiza la política Europea para la Educación Superior, estos simples datos, dan la medida de lo poco importante que resulta realmente el discurso de las competencias (Tabla 1).

La primera conclusión que podemos extraer es doble. Primero, en los documentos fundacionales "competencia" no es un concepto claramente delimitado ni eje esencial del discurso; segundo, sólo se hace mención al mismo cuando se plantea la creación de estructuras similares que permitan la equiparación de estudios universitarios en Europa. Aquí podríamos situar una de las fuentes del movimiento: las competencias son un "componente" de la acreditación, aseguramiento de la calidad y la homogeneidad básica de las titulaciones.

Si avanzamos un poco más, en el documento que recoge las conclusiones de la reunión de Salamanca (2001) se menciona que la reforma de los estudios universitarios deberá hacerse eco en los currícula, de las necesidades del mercado laboral europeo a través de las competencias adquiridas para el empleo, y añade:

"La *empleabilidad* en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida está mejor servida a través de los valores inherentes a la educación de calidad, los enfoques diversos, el perfil de los cursos, la flexibilidad de los programas con múltiples puntos de entrada y salida y del desarrollo de habilidades y competencias transversales, tales como comunicación, lenguaje, habilidad y movilización de conocimiento, solución de problemas, trabajo en grupo y procesos sociales".

<sup>6</sup> El comunicado de Praga (2001) cuando menciona la adopción de un sistema de grado fácilmente comparable, lo justifica por la necesidad de que la ciudadanía pueda hacer uso de sus cualificaciones, competencias y habilidades en todo el EEEES (pássim).

<sup>7</sup> La cursiva es mía.

**Tabla 1.** *Objetivos fundamentales de las Declaraciones Europeas sobre la Educación Superior*

Ciudad	Año	Contenidos
Declaración de la Sorbona	1998	<ol style="list-style-type: none"> <li>Mejora de la transparencia internacional de los cursos y del reconocimiento de las cualificaciones por medio de una convergencia gradual hacia un marco común de cualificaciones y ciclos de estudio.</li> <li>Facilitar la movilidad de los estudiantes y los docentes en Europa y su integración en el mercado de trabajo europeo.</li> <li>Diseñar un sistema común de grados (<i>undergraduates</i>) y post-grados (de maestría y doctorado).</li> </ol>
Declaración de Bolonia	1999	<ol style="list-style-type: none"> <li>Adoptar un sistema fácilmente entendible y comparable de grados.</li> <li>Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos universitarios principales.</li> <li>Establecer un sistema de créditos (como el ECTS).</li> <li>Apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores.</li> <li>Promover la cooperación europea en el control (<i>assurance</i>) de calidad.</li> <li>Promover la dimensión Europea en la educación superior (en términos de desarrollo curricular y de cooperación institucional).</li> </ol>
Comunicado de Praga	2001	<p>El comunicado enfatiza tres elementos del Comunicado del Proceso de Bolonia:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.</li> <li>Implicación de las instituciones y los estudiantes de la Educación Superior.</li> <li>Incrementar el atractivo de la Educación Superior Europea.</li> </ol>
Comunicado de Berlín	2003	<p>Prioridades del Proceso de Bolonia para los próximos dos años:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del control de calidad a niveles institucionales, nacionales y Europeos.</li> <li>Comenzar a implementar los dos ciclos del sistema.</li> <li>Reconocimiento de los grados y períodos de estudios, incluyendo la provisión automática del Suplemento al Diploma y libre de cargas a todos los graduados para el año 2005.</li> <li>Elaboración de un marco general de cualificaciones para la Educación Superior Europea.</li> <li>Inclusión del nivel de doctorado como un tercer ciclo en el Proceso.</li> <li>Promoción de fuertes lazos de conexión y relación entre la Educación Superior Europea y la Investigación Europea.</li> </ol>
Comunicado de Bergen	2005	<p>En este comunicado se amplían las prioridades para el 2005, concluyendo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Reforzar la dimensión social, removiendo los obstáculos para la movilidad.</li> <li>Implementar los estándares y la líneas maestras del control de calidad, tal como viene especificada en el informe ENQA<sup>8</sup>.</li> <li>Implementar el marco de cualificaciones en el nivel nacional.</li> <li>Premiar y reconocer los post-grados conjuntos.</li> <li>Crear oportunidades para desarrollar vías flexibles de aprendizaje en la Educación Superior, incluyendo procedimientos previos al aprendizaje.</li> </ol>

(Tomado de Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 National Trames in Bologna Process-2007)

<sup>8</sup> Se trata del *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, publicado por la European Association for Quality Assurance in Higher Education, con sede en Finlandia.

Por último, los informes del Proyecto Europeo Trends (2003)<sup>9</sup> y especialmente el tercero, vuelve a vincular competencia con habilidades, con productos del aprendizaje y con empleabilidad.

Así pues, el concepto de competencia surge unido —cuando aparece— a dos cuestiones clave que subyacen al EEES: la comparación/equiparación entre estudios y la importancia de la "empleabilidad" y el mercado *laboral* para orientar el contenido de los estudios.

## 2. Tunear la Universidad: El Informe Tuning

Si sólo fuera por lo que llevamos analizado tendría que resultar cuando menos curioso la insistente presencia del movimiento de competencias en razón de su escasa notoriedad en los documentos oficiales. Necesitamos, para despejar el panorama, invocar un documento que ha sido —al menos en el terreno de la educación superior— pieza clave y combustible constante del movimiento de competencias. Me estoy refiriendo al Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (GONZÁLEZ y WAGENAAR 2003, 2006). Éste no es un proyecto centrado exclusivamente en el diseño de competencias; en realidad pretende algo más ambicioso: ofrecer a las universidades europeas esquemas eficientes de aplicación del "programa de Bolonia".

"El enfoque Tuning consiste en una metodología para re-diseñar, desarrollar, implementar y evaluar programas de estudios para cada uno de los ciclos establecidos en Bolonia, de tal manera que pueda ser considerado válido mundialmente, puesto que ha sido testado en varios continentes y probado su éxito".

(*Ibid.*, 2006, pág. 1.)

Tuning se crea para diseñar una nueva arquitectura que cumpla las líneas básicas establecidas en Bolonia y válida más allá de las fronteras europeas. Dicho en términos más técnicos Tuning se ha propuesto ofrecer el modelo de diseño curricular esencial, estandarizado, válido y eficaz. A medio plazo, dicho modelo curricular estandarizado posibilitará comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándar.

Para ello, y aquí entra en juego el tema que nos ocupa, se requiere una decisión previa que es justamente desarrollar perfiles profesionales, para distintas enseñanzas universitarias, a través de la especificación y selección de resultados de aprendizaje y "competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido" (*Ibid.*, 2003, pág. 31).

El informe plantea una serie de justificaciones para el uso de competencias, de entre las que quisiera detenerme en las cuatro, a mi juicio, más importantes (GONZÁLEZ y WAGENAAR 2003, págs. 34 y ss.):

<sup>9</sup> El proyecto se denomina en inglés *Trends in Learning Structures in Higher Education*. Se pueden descargar los tres informes de [http://www.bologna-berlin2003.de/en/main\\_documents/index.htm](http://www.bologna-berlin2003.de/en/main_documents/index.htm) (visitado el 17/04/2008).

1. Fomentar la transparencia en los perfiles profesional y académicos de las titulaciones y programas de estudio, promoviendo un mayor énfasis en los resultados
2. Desarrollo de un nuevo paradigma centrado en el estudiante y la necesidad de encauzarlo hacia la gestión de conocimientos.
3. Ampliar los niveles de empleabilidad y de ciudadanía.
4. Crear un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo entre los implicados.

Entre el primero y el cuarto existe una relación funcional. La posesión de un lenguaje y una terminología común permite la comunicación fluida y genera a su vez que dicho diálogo se centre en los perfiles profesionales; transparentes ahora porque sus características y elementos constitutivos son evidentes y los mismos, sea el país de Europa que sea y con independencia de la universidad europea de la que se trate<sup>10</sup>. Junto a los profesionales se mencionan los perfiles académicos, pero para comprender su valor subsidiario tenemos que detenernos en la justificación tercera. En ella la empleabilidad (y la ciudadanía en razón de ella)<sup>11</sup>, se convierte en el punto medular, por lo que volvemos a lo que acabamos de decir: los perfiles profesionales se erigen en el nuevo artificio común para la educación superior en Europa en razón de que propiciarán, justamente, la empleabilidad de los egresados y egresadas del sistema. O dicho de otra manera: las competencias insertas en los perfiles profesionales son, en última instancia, tanto un lenguaje común estructural del EEES como el criterio clave para el mercado futuro de trabajo.

Como puede verse, aquí no hay subterfugios. Se apuesta claramente por una Universidad Europea enraizada en el mundo empresarial y laboral. Pero no sólo esto. A su vez se ofrece un marco común de aplicación y de uso para las estructuras curriculares internas. El informe insiste en la libertad de las instituciones universitarias; sin embargo, no indica que la consecuencia inevitable, no tanto de la arquitectura formal sino del contenido interno de la misma, tienda a la homogeneización de la *formación* universitaria. Un requisito quizás esencial para su evaluación, acreditación y control, pero no para la creatividad, la innovación e incluso la responsabilidad social. Pero sobre esto volveremos más tarde.

Nos queda un punto por analizar. Tuning se erige a su vez como el impulsor de lo que denominan *un cambio de paradigma* en el que se abandona —presumiblemente por obsoleto— la educación centrada en la enseñanza, a la que equiparan con adquisición de contenidos académicos y que es la que se supone ha prevalecido en la universidad, por una nueva educación superior centrada en el *aprendizaje*. Conviene resaltar esto último porque si nos quedamos con el titular retórico perdemos de vista lo que en realidad quiere decir. Se trata de insistir y enfatizar el aprendizaje, o mejor dicho: "los resultados de aprendizaje" y, por ende, en una evaluación que se basaría fundamentalmente en "las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y su articulación con los perfiles profesionales def-

<sup>10</sup> ¿Alguien se ha parado a pensar cuántas universidades europeas están implicadas en la elaboración de competencias? Y ¿cuántas de las más importantes y competitivas?

<sup>11</sup> Concepto que si aparece en los documentos fundacionales, no se olvide.

nidos con anterioridad" (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003, pág. 75)<sup>12</sup>. Y por si no hubiera quedado claro el mismo texto vuelve a recalcar lo dicho:

"Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas".

(*Ibid.*, pág. 80.)

Recapitemos: el futuro del EEES descansa en el diseño de perfiles profesionales que aumenten la empleabilidad del alumnado. Dichos perfiles estarán compuestos por un conjunto de competencias genéricas y específicas para cada enseñanza, que darán estructura uniforme al currículum universitario en toda Europa.

Antes de proceder a la crítica, quisiera revisar, si bien brevemente, lo que está ocurriendo en campos afines, a propósito también de las competencias.

### 3. Más allá de Tuning: El proyecto DeSeCo

No es concebible que sólo un informe arrastre un movimiento tan considerable. Lo cierto es que vivimos en un momento temporal en el que desde diferentes frentes se está presionando a los sistemas educativos desde el nivel primario hasta el terciario para que adopten el nuevo artificio. Una de las más importantes, por no decir una de las que más anuencia ha recogido internacionalmente es el Proyecto DeSeCo auspiciado por la OCDE desde 1997. DeSeCo es un acrónimo que quiere decir *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*, es decir, "Definición y Selección de Competencias. Bases Teóricas y Conceptuales".

"El objetivo de DeSeCo ha sido la construcción de un amplio y comprensivo marco conceptual de referencia relevante para el desarrollo de competencias basadas en el individuo para una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, evaluar dichas competencias internacionalmente y desarrollar e interpretar los indicadores internacionalmente comparables"

(RYCHEN y HERSH SALGANIK, 2003, pág. 2.)

Y añade: "el proyecto se centra en competencias que contribuyan a una vida de éxito o exitosa (*successful life*) y al buen funcionamiento social" (*Ibid.*, 2003, pág. 3)<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> En esta medida se entiende los desarrollos del mismo proyecto en relación a la dilucidación de la carga de trabajo del alumnado, de las actividades que ha de llevar a cabo, etc., cuestiones que no son una mera retórica sino que ya son parte de nuestro trabajo universitario cotidiano.

<sup>13</sup> Dicho sea de paso, sería necesario analizar con cierta profundidad y detenimiento la idea central de DeSeCo de lograr "vida con éxito"; por ejemplo, en el marco de lo que BAUMAN denomina "una vida de consumo" (BAUMAN, 2007).

En esta propuesta, al igual que ocurre con el Informe Tuning, se hace mención explícita al mundo laboral y económico, a la calidad del trabajador y del trabajo, así como a sus habilidades (*Ibid.*, pág. 21):

"Las actividades relacionadas con competencias en el sector económico han incluido a) desarrollo y gestión de competencias o habilidades como una nueva estrategia de empleo, 2) iniciativas y preocupaciones de los sindicatos, 3) perfiles ocupacionales y análisis de tareas laborales, 4) muestreo por parte del empleador de competencias clave", pág. 23.

Sin embargo, el concepto de competencia que maneja DeSeCo es bastante más sofisticado y *denso* que el utilizado en el Informe Tuning.

"Una competencia se define como la habilidad para hacer frente con éxito a las demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicológicos (incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos)".

(RYCHEN y HERSH SALGANIK, 2003, pág. 43)<sup>14</sup>.

Es por ello que DeSeCo define su enfoque como funcional y orientado a las demandas. Son las de la vida cotidiana que cada alumno o alumna tendrán que afrontar —demandas que se supone variadas— las que orientan, aquí la idea de competencia<sup>15</sup>. Ésta, a decir de los autores de los informes adquiere un fuerte sentido holístico y gana en complejidad.

DeSeCo ha seleccionado tres grandes ámbitos que constituyen las competencias clave:

- Uso interactivo de herramientas.
- Necesidad de interaccionar en y con grupos heterogéneos.
- Actuar autónomamente.

El primer grupo hace referencia a *herramientas* tan diversas como el lenguaje y las nuevas tecnologías para poder interactuar con el ambiente, lo que implica un amplio conocimiento de las mismas adaptándolas a sus necesidades. El segundo grupo apela al hecho de que en un mundo "crecientemente interdependiente", los individuos tienen que relacionarse con otros grupos e individuos heterogéneos y diversos. El tercero se orienta a las "responsabilidades que los individuos han de adquirir en sus propias vidas, situándolas en los contextos sociales y actuando con autonomía" (DeSeCo, 2005, pág. 5).

Resulta imposible no estar más de acuerdo con estos planteamientos, sin más adjetivación. En realidad, los tres ámbitos que acabamos de citar proceden de una línea de reflexión que se puede detectar en el famoso Informe Delors (UNESCO 1996)<sup>16</sup>. En él, se recordará con la idea de estimular "la creatividad"

<sup>14</sup> Véase también OCDE (2002, pág. 8) y DeSeCo (2005, pág. 4).

<sup>15</sup> El aspecto práctico que subyace a la idea de competencia manejada por DeSeCo es hipertrófico y aumentado, probablemente de modo intencional, en la definición que de competencia se utiliza en PÉREZ GÓMEZ (2007, pág. 10).

<sup>16</sup> Puestos a buscar "arcanos" podemos cotejar esta idea con el, ya olvidado, Informe de la Comisión Fauré de 1972, también de la UNESCO.

en la enseñanza, se distinguía cuatro ámbitos esenciales para la educación del siglo XXI:

- Aprender a conocer (por ej. desarrollo de la razón).
- Aprender a hacer (por ej. habilidades prácticas y técnicas).
- Aprender a vivir juntos (por ej. habilidades de comunicación).
- Aprender a ser (por ej. habilidades de gestión de la propia vida).

La educación debería trascender, por lo tanto, "la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.)", reconsiderando la función que tiene en su globalidad y el papel que juega en la "realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser" (UNESCO 1996, pág. 76).

No debería resultar extraño que este tipo de discurso vuelva a encontrarse en el Proyecto DeSeCo. Casi diez años después seguimos sin avanzar demasiado, salvo en el hecho de que en donde antes hablábamos de *aprendizaje* (aprender algo) ahora hablamos de "adquisición de competencias". (Ver Tabla 2.)

Tabla 2. Comparación entre Informe Delors y Proyecto DeSeCo

Delors (1996)	DeSeCo (2003)
Aprendizajes genéricos	Competencias clave
Aprender a conocer	Uso interactivo de herramientas Interactuar en grupos heterogéneos Actuar autónomamente
Aprender a hacer	
Aprender a vivir juntos	
Aprender a ser	

Es cierto que se puede señalar que el segundo hace mucho más hincapié en el sentido práctico del conocimiento, y por ello introduce la idea de demanda y de actuación en un mundo complejo y diverso. Pero salvo por la mención directa a la adquisición de conocimientos, el Informe Delors se muestra también sensible a estas inquietudes. Además, resulta encomiable el esfuerzo intelectual y teórico que subyace a DeSeCo; recogido en las contribuciones, algunas muy críticas, de un documento anterior (RYCHEN y HERSH SALGANIK, 2001) que, sin embargo, no parece conectado con las propuestas concretas<sup>17</sup>.

Así que estamos, a estas alturas de nuestro análisis, obligados a plantear la pregunta que nos viene rondando desde hace algunos epígrafes: ¿Por qué entonces utilizar el concepto de competencia cuando se podría haber utilizado otros

<sup>17</sup> Este mismo desfase entre una teoría aceptable y una apuesta decidida por las competencias se percibe también en PÉREZ GÓMEZ (2007).

términos más heurísticos y con raíces menos polémicas? La pregunta no es baladí. Por ejemplo, PÉREZ GÓMEZ (2007) enfatiza que "el concepto de competencias aquí defendido, como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al defendido por SCHÖN (1983, 1987) como característicos de los profesionales reflexivos: *el conocimiento práctico*" (pág. 11).

Con independencia de que los matices introducidos por dicho autor, un poco arbitrariamente, no casan con el sentido del concepto manejado por DeSeCo, ¿por qué no utilizar el concepto de conocimiento práctico que, todo sea dicho de paso, es bastante más riguroso que el de competencia y además posee una mayor "potencia heurística"<sup>18</sup>?

#### 4. Formación basada en competencias: Más acá de Tuning

Comencemos por el principio. Al igual que la microenseñanza y, posteriormente, el así denominado "coaching", la enseñanza basada en competencias (CBTE)<sup>19</sup> es una modalidad de entrenamiento para la formación docente (FEIMAN-NEWMER, 1990)<sup>20</sup>.

La CBTE es un sistema de entrenamiento habilitado para que los docentes desarrollen o adquieran un conjunto de competencias establecidas, o lo que es lo mismo, lo que el alumnado debería conocer, hacer y lograr al final de su formación (HOUSTON, 1987). Los progresos del alumnado son evaluados a través de las competencias adquiridas; competencias que sólo se pueden detectar —por ej. evaluar— a través de las ejecuciones de los aprendices, de sus actuaciones.

OLIVA y HENSON (1980, págs. 357-358) y COOPER (1980, págs. 367 y ss.) distinguen una serie de características de la CBTE:

1. Requiere especificación de las competencias, de tal manera que sean medibles.
2. Se insiste en el progreso autónomo del alumnado.
3. La evaluación se basa en la ejecución.
4. La instrucción se planifica para la adquisición de competencias.
5. Se valoran las experiencias y los problemas reales.
6. Se apoya en el empleo de tecnologías multimedia.

Junto a estas características OLIVA y HENSON (1980, págs. 358 y ss.) especifican cinco ámbitos básicos de competencias docentes:

- Destrezas de comunicación.
- Conocimientos básicos.

<sup>18</sup> Si el lector se muestra renuente a aceptar esta afirmación, basta con que revise los trabajos de SCHÖN citados en el texto, o bien los siguientes: ANGULO (1999) y BROCKBANK y MCGILL (2002).

<sup>19</sup> *Competency Based Teaching Education*.

<sup>20</sup> Para este punto sigo el análisis de estos temas en ANGULO (1999b, págs. 484 y ss.).

- Destrezas técnicas.
- Destrezas administrativas.
- Destrezas interpersonales.

El parecido entre los programas analizados y el CBTE es algo más que circunstancial; como ya hemos indicado en otro momento, parece que estamos viendo a repetir estrategias antiguas parcialmente remodeladas. Allí donde se habla de competencias docentes, hay que hablar ahora de competencias para el alumnado, y perfiles competenciales o competencias profesionales al estilo Tuning. Pero es algo más. El CBTE tiene una fuerte impronta en el entrenamiento y en el hecho de que reclama la especificación de *resultados evaluables*. La actividad o metodología del entrenamiento requiere justamente conocer de antemano qué se ha de adquirir, aprender o dominar; sería imposible entrenar a alguien con cierto sentido si no se conoce lo que se querría lograr. Cuestión que casa con la evaluación basada en competencias (*Competente-based assessment*) un sistema de evaluación centrado en la especificación de un conjunto de "resultados" o "productos" (*outcomes*) (WOLF 1995, págs. 1 y ss.), cuestión que nos lleva, de vuelta, al mundo laboral.

## 5. Labor omnia vincit: Perfiles y competencias laborales

"Las universidades deben estar al servicio de la docencia pero también de la economía y de las empresas."  
Portavoz de los Rectores de las Universidades Españolas  
(El País 31/03/08.)

Cuando Alison WOLF (1995) expone las raíces del CBA, especialmente en Inglaterra, afirma que pueden encontrarse en las reformas generadas con la introducción en 1980 del *National Vocational Qualifications-NVQ* (1995, págs. 9 y ss.), con el objetivo de "establecer estándares reconocibles de competencias relevantes para el puesto de trabajo", seleccionadas inicialmente por las "organizaciones industriales, validadas nacionalmente e incorporadas como cualificaciones vocacionales" (*Ibid.*, 1995, pág. 15)<sup>21</sup>.

Como ejemplos véanse las tablas siguientes. En la primera (Tabla 3) se muestran los niveles establecidos en el NVQ desarrollados en los años noventa, en donde se especifica para qué está cualificado —por ej. qué puede hacer— el trabajador o la trabajadora según su nivel de *cualificación*. La Tabla 4 es una escala que clasifica a los individuos según su nivel de *formación general* en las tres áreas de razonamiento, matemáticas y lenguaje. Lo interesante aquí es que analizadas al detalle son semejantes —formalmente— a las *especificaciones* de las competencias *específicas* que han comenzado a utilizarse en la educación universitaria.

<sup>21</sup> Véase BLANCO BLANCO (2007) quien reconoce sin tapujos este origen del movimiento de competencias: "Los denominados *enfoques de formación basados en competencias* responden en su origen a necesidades económicas y productivas, vinculadas a la capacitación de la mano de obra, y se aplicaron principalmente en el contexto de la formación *en y para el trabajo*" (pág. 32). (Los énfasis son de la autora).

Por último, la tabla tercera (Tabla 5) *define funciones laborales* en razón de una serie de verbos de acción, también muy parecidos a los verbos que se encuentra, repito, en los ejemplos al uso del modelo de competencias.

Tabla 3. Niveles del "National Vocational Qualifications"

Nivel 1	Competencia en la actuación sobre un variado rango de actividades laborales, la mayoría de las cuales puede ser rutinarias y predecibles.
Nivel 2	Competencias en un significativo rango de actividades de trabajo variado, actuación en contextos variados. Algunas de las actividades son complejas y no-rutinarias, y existe alguna responsabilidad individual y autonomía. La colaboración con otros, a través de la pertenencia a un grupo de trabajo, puede ser a menudo un requisito.
Nivel 3	Competencia en un amplio rango de trabajo y actividades variadas en diversos contextos, muchos de los cuales son complejos y no rutinarios. Existe una considerable responsabilidad y autonomía, y el control o la guía de la actividad de otros es a menudo requerida.
Nivel 4	Competencia en un amplio rango de actividades de trabajo compleja, técnicas o profesionales en contextos diversos y con un grado sustancial de responsabilidad personal y autonomía. Se requiere a menudo responsabilidad para el trabajo de los otros y la organización de recursos.
Nivel 5	Competencia que envuelve la aplicación de un rango significativo de principios fundamentales y técnicas complejas a través de un amplio y a menudo impredecible variedad de contextos. Amplia y sustancial autonomía personal, y responsabilidad significativa para el trabajo de otros y la organización de recursos, unido a la responsabilidad personal para el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Tomado de WOLF, A. (1995) *Competente-Based Assessment*, pág. 101. Open University Press.

Las tablas nos indican dos cosas. Una evidente: que en el mundo laboral el uso de especificaciones y niveles de competencia en relación a puestos de trabajo y a complejidad de la tarea a realizar es algo habitual que permite diferenciar de modo "objetivo" títulos profesionales y ocupaciones laborales (GALLART y JACINTO, 1995). La otra más encubierta: las tablas representan el modelo formal que se emplea siempre que se quiera identificar competencias y especificarlas; en sí misma es una plantilla de evaluación.

No puede resultar ahora descabellado afirmar que el movimiento de competencias tiene el *peso* institucional que tiene en razón de que está entrelazado con un proceso de transformación mucho más político de mercantilización de la educación en general y de la universidad en particular, de la mano del neoliberalismo (ANGULO, 1997, WHITTY y cols., 1999, LEVIDOW, 2000) desde, al menos, los años ochenta. Sin necesidad de entrar de lleno en todos los elementos que distinguen a esta tendencia podríamos situarla en una especie de *re-make* del denominado enfoque de capital humano (BECKER, 1993, LANZI, 2004, ROBEBYNS, 2006). Conceptualizar la educación como capital humano es considerar que la educación es rele-

Tabla 4. Escala de Desarrollo de Formación/Educación General

Nivel	6	<p>Aplicación de principios lógicos y científicos a un amplio rango de problemas intelectuales y prácticos. Tratamiento y utilización de simbolismo no verbal en su fase más compleja (fórmulas, ecuaciones científicas, gráficas, notas musicales, etc.). Tratamiento y utilización de una amplia gama de variables abstractas y concretas. Entender las clases más abstractas de conceptos.</p>	<p>Trabajar con límites, continuidad, sistemas de números reales, teoremas, y teoremas de función implícita.</p> <p><b>Algebra moderna:</b> Aplicación de conceptos fundamentales de la teoría de grupos, cadenas y campos. Trabaja con ecuaciones diferenciales, álgebra lineal, series infinitas, métodos de operaciones avanzadas y funciones de variables reales y complejas.</p> <p><b>Estadística:</b> Trabajo con estadística matemática, probabilidad y aplicaciones matemáticas, diseño experimental, inferencia estadística, y econometría.</p>	<p>Desarrollo Matemático</p>
Desarrollo del Razonamiento	5	<p>Aplicación de principios de pensamiento lógico y científico para definir problemas, recoger datos, establecer hechos, y desarrollar conclusiones válidas. Interpretar una variedad de cuadráticas, inducción matemática, teorías de ecuaciones lineales, ecuaciones cuadráticas, inducción matemática, teoremas binomiales y permutaciones.</p> <p><b>Cálculo:</b> Aplicar conceptos de geometría analítica, diferencias e integración de funciones algebraicas con aplicaciones.</p> <p><b>Estadística:</b> Aplicación de operaciones matemáticas a distribuciones de frecuencia, fiabilidad y validez de los tests, curva normal, análisis de varianzas, técnicas de correlación, aplicación de Chi-cuadrado, teoría de las muestras y análisis factorial.</p>	<p>Igual que en el Nivel 6.</p>	<p>Desarrollo del Lenguaje</p>

Nivel	4	<p>Aplicación de principios de sistemas racionales (máquinas de combustión interna, enfermería, navegación, contabilidad), para solucionar problemas prácticos y tratar con exponenciales, logarítmicas, angulares, circulares e inversas; solución de álgebra relacionadas de ecuaciones e inecuaciones; límites, continuidad, probabilidad e inferencia estadística.</p> <p><b>Geometría:</b> Geometría axiomática deductiva, plana y sólida; coordenadas rectangulares.</p> <p><b>Matemáticas "comerciales":</b> Aplicación práctica de fracciones, porcentajes, ratio, proporción, medida, logaritmos, álgebra práctica, construcción geométrica y trigonometría básica.</p>	<p>lectura de novelas, poemas, periódicos, revistas, manuales, diccionarios, tesauros y enciclopedias.</p> <p><b>Escritura:</b> Preparación de cartas comerciales, exposiciones, sumarios, e informes, utilizando formatos prescitos y en conformidad con las reglas de puntuación, gramática, dicción y estilo.</p> <p><b>Habla:</b> Participación en paneles de discusión, dramatización y debates. Poder hablar espontáneamente de una diversidad de materias y asuntos.</p>	<p>Desarrollo Matemático</p>
Desarrollo del Razonamiento	3	<p>Aplicar comprensión de sentido común para llevar a cabo instrucciones en forma escrita, oral o diagramática. Tratar con problemas que supongan muchas variables concretas en situaciones estandarizadas.</p>	<p>Lección de novelas, "magazines", atlas y enciclopedias.</p> <p><b>Lectura:</b> Leer variedad de novelas, "magazines", mantenimiento de equipos e instrumentos de tiendas; leer métodos y procedimientos de dibujo lineal y edición.</p> <p><b>Escritura:</b> Escribir informes y ensayos con formato, puntuación, ortografía y gramática adecuada, usando todas las partes del lenguaje.</p> <p><b>Habla:</b> Hablar frente a una audiencia con control de la voz, entonación y confianza, utilizan pares de ángulos, y las propiedades de las clases de ángulos.</p> <p>Calcular figuras planas y sólidas: circunferencias, áreas y volúmenes. Comprender pares de ángulos.</p> <p><b>Algebra:</b> Calcular variables y fórmulas, monomios y polinomios, ratio y variables proporcionales; raíces cuadradas y radicales.</p> <p><b>Geometría:</b> Calcular figuras planas y sólidas: circunferencias, áreas y volúmenes. Comprender pares de ángulos.</p>	<p>Desarrollo del Lenguaje</p>

(continúa)

Tabla 4. Escala de Desarrollo de Formación/Educación General (Continuación)

Desarrollo del Lenguaje	<p><b>• Lectura:</b> Vocabulario pasivo de 5.000 y 6.000 palabras. Leer a una media de 190-215 palabras por minuto. Leer aventuras, "comics", libros de texto y pronunciar. Leer instrucciones de modelos.</p> <p><b>• Escritura:</b> Escribir sentencias compuestas y complejas, utilizar estilo y puntuación correcta, usando adjetivos y adverbios.</p> <p><b>• Habla:</b> hablar clara y distintamente con pausas apropiadas y énfasis; pronunciación correcta, variaciones en el orden de las palabras, usando los tiempos verbales (presente, pretérito y futuro).</p>	
Desarrollo Matemático	<p>Sumar, restar, multiplicar y dividir todas las unidades de medida. Realizar las cuatro operaciones con números enteros y decimales. Computar razón, proporción y porcentaje. Trazar e interpretar histogramas. Realizar operaciones aritméticas que supongan todas las unidades monetarias del país correspondiente.</p>	<p><b>• Lectura:</b> Reconocer el significado de 2.500 palabras de dos o tres sílabas. Leer una media de 95-120 palabras por minuto. Comparar similitudes y diferencias entre palabras y entre series de números.</p> <p><b>• Escritura:</b> Escribir frases simples conteniendo sujeto, verbo y objeto, y series de números, nombres y direcciones.</p> <p><b>• Habla:</b> Hablar usando frases simples, con el orden normal de las palabras y tiempos verbales de presente y pasado.</p>
Desarrollo del Razonamiento	<p>Sumar y restar números de dos dígitos. Multiplicar y dividir decenas y centenas por 2, 3, 4, 5. Realizar las cuatro operaciones aritméticas básicas con unidades monetarias. Realizar operaciones con medidas de velocidad, distancia y peso.</p>	<p>Aplicación de comprensión de sentido común para realizar instrucciones detalladas orales o escritas. Tratar con problemas que supongan unas pocas variables concretas en situaciones estandarizadas.</p>
Nivel 2	<p>Aplicación de comprensión de sentido común para realizar instrucciones detalladas orales o escritas. Tratar con problemas que supongan unas pocas variables concretas en situaciones estandarizadas.</p>	<p>Aplicación de comprensión de sentido común para realizar instrucciones simples de uno o dos pasos (etapas). Tratar situaciones estandarizadas con variables ocasionales o no encontradas en y desde las situaciones de trabajo.</p>
2		

(Tomado de EE.UU. Department of Labor, *Dictionary of Occupational Titles*, 4.ª edición revisada, 1991, Vol. 2, Apéndice C; págs. 1010-1011; citado por Rowan, 1994, págs. 15-16).

Tabla 5. Escala de Definición de Funciones Laborales\*

Datos	Personas	Cosas
0. Sintetizar	0. Autorizar	0. Montar
1. Coordinar	1. Negociar	1. Trabajo de precisión
2. Analizar	2. Enseñar (Instruir)	2. Operar-controlar
3. Compilar	3. Supervisar	3. Dirigir-operar
4. Computar	4. Divertir	4. Manipular
5. Copiar	5. Persuadir	5. Vigilar
6. Comparar	6. Hablar-indicar	6. Llenar-descargar
	7. Servir	7. Manejar
	8. Aceptar instrucciones-ayudar	

(\*) Se sobre entiende que el orden de complejidad es decreciente. (Tomado del EE.UU. Department of Labor, *Dictionary of Occupational Titles*, 4.ª edición revisada, 1991, Vol. 2, Apéndice B; págs. 1005-1007; citado por Rowan, 1994, págs. 15-16).

vante como factor de producción, lo cual supone al menos que la educación ha de crear habilidades y conocimientos que "sirvan como un factor de producción económica: La educación es importante porque permite a los trabajadores ser más productivos y con ello poder alcanzar mayores ingresos" (ROBEVNS, 2006, pág. 72).

La conversión *mercantilista* de la educación no se hace sin pagar un precio (*Ibid.*, 2006, pág. 72). El primero es que el plano de discusión se sitúa en un terreno económico-laboral que es externo a la educación misma y al conocimiento y experiencia pedagógica. Con ello, y por más que se quiera mostrar lo contrario, se bloquean las dimensiones sociales, culturales, valorativas y hasta políticas de la formación y de la enseñanza. Todo se circunscribe a si el perfil es el adecuado y así se acomoda y adapta a los requisitos e intereses de los empleadores, o si se prefiere, del mundo productivo. El segundo es que la educación es ahora algo enteramente instrumental: los aprendizajes (habilidades, conocimientos) se seleccionan por su contribución a la productividad económica. BARNETT (2001) prefiere utilizar el concepto de *vocacionalismo*, que se adapta muy bien a lo que venimos exponiendo:

"El *vocacionalismo*... es una ideología que representa intereses corporativos, económicos y lucrativos. El *vocacionalismo* afirma el carácter deseable de una conexión entre la educación superior y el mundo de trabajo y postula que los graduados se inserten en ella".

(Pág. 102.)

Yendo más allá y señalando al fenómeno más general de la privatización de las instituciones educativas públicas, STEPHEN BALL (2004) nos ha advertido con



claridad y contundencia: "la privatización no es simplemente un cambio de la gestión del servicio educativo, supone un cambio en el significado de la educación, en lo que supone ser un docente y un aprendiz. Cambia lo que somos y nuestras relaciones con lo que hacemos, permeando todos los aspectos de nuestras prácticas y pensamientos cotidianos, el modo en cómo pensamos sobre nosotros mismos, y nuestras más inmediatas relaciones sociales... No se trata sólo de una reforma, sino de una transformación social. Sin el reconocimiento del debate público sobre lo que está ocurriendo..., podemos encontrarnos nosotros mismos viviendo y trabajando en un mundo de contingencias, con el que las posibilidades de autenticidad y significado en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación serán gradual e inexorablemente borradas", (págs. 24-25)<sup>22</sup>.

Y la pregunta que ahora nos tendríamos que formular es si precisamente es esto lo que nos interesa como sociedad para la educación en general y la superior en particular. ¿Estaremos dispuestos a transformar la enseñanza en un proceso productivo? ¿Nos conformaremos con formular competencias que, se nos dice, son las que el mundo laboral requiere? ¿Adaptaremos nuestros puntos de vista de tal manera que veremos al alumnado como *productos* predecibles en lugar de como ciudadanos y futuros profesionales? ¿Olvidaremos los retos que tenemos frente a nosotros —plenos de incertidumbre— (BARNETT, 2002) substituyéndonos por las necesidades circunstanciales, concretas y ad hoc del mundo laboral?

Antes de contestar a estas preguntas quisiera volver a dos temas que han quedado pendientes en la argumentación anterior. Uno tiene que ver con el término mismo de competencia y el otro con la dicotomía aprendizaje versus enseñanza que subyace al movimiento de competencias en educación superior. Una vez hayamos revisado ambas cuestiones podremos estar en condiciones de dar respuesta, si bien somera, a las preguntas citadas.

## 6. Algo más que palabras

Las lenguas especiales que los cuerpos especialistas producen y reproducen mediante una alteración sistemática de la lengua común.  
P. BOURDIEU

Llegados a este punto, nos vemos obligados a hacer un análisis terminológico y conceptual del término competencia, no sólo porque su manejo y utilización están lejos de ser adecuadas y aceptables, sino porque nos ayudará a entender los entresijos últimos de este artificio.

¿Qué queremos decir cuando hablamos de competencias? Algunas autoras reconocen que "no hay acuerdo en la definición" de dicho concepto, ni "consistencia en el uso que se hace en la literatura" (BLANCO BLANCO, 2007, pág. 34). Así,

<sup>22</sup> Otra cuestión relacionada con la mercantilización, que no podemos abordar en este trabajo, se encuentra en la pérdida de autonomía y sentido crítico de la investigación universitaria por la presión de firmas industriales ejercida como contrapartida de sustanciosas contribuciones económicas a las arcas universitarias. Véanse los ejemplos que cita NAOMI KLEIN (2001, págs. 128 y ss.), también señalados por FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO (2004).

por ejemplo, PERRENOUD (2004, pág. 11)<sup>23</sup> afirma que competencia representa "la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos"; HIPKINS (2006, pág. 87) en el contexto de una propuesta curricular para Nueva Zelanda, afirma que "las competencias incluyen habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios para presentar las demandas de la tarea"; GOÑI ZABALA (2007, pág. 87) negando que el concepto deba abarcar habilidades, afirma a su vez que competencia es la "capacidad" para enfrentarse con éxito a una tarea en un contexto determinado"; y BLANCO BLANCO (2007) defendiendo una idea de competencia profesional sobre la que nos detendremos más tarde, afirma —al igual que HIPKINS (2006)— que toda competencia "integra conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes o valores" (2007, pág. 36)<sup>24</sup>.

No debería dejarnos perplejos esta enorme indefinición de un concepto que se quiere convertir en eje curricular tanto en la educación básica como en la superior. El *revoltijo* conceptual tiene mucho que ver con la falta de rigor científico o, si lo prefieren, académico sobre el que se apoya la propuesta. Debería llamarnos la atención que ninguno de los documentos analizados lleve a cabo un análisis concienzudo y profundo de, por ejemplo, la psicología de la cognición o de otras disciplinas afines; una revisión que ayudaría sin duda a entender y resituarnos sólo el concepto de competencia, sino conceptos anexos como las habilidades, actitudes e incluso capacidades. Con ello se ganaría un rigor del que, repito, carece actualmente.

Pero esta indefinición, curiosamente, desaparece cuando pasamos del plano conceptual al plano operativo. Y es aquí donde podemos encontrar lo que en realidad supone el nuevo término, o si realmente el empleo de dicho término implica alguna novedad pedagógica o metodológica. Veámoslo.

GOÑI ZABALA (2007, pág. 117) afirma que funcionalmente una competencia se compone de "una OPERACIÓN (acción mental), sobre un objeto (que es lo que habitualmente llamamos CONOCIMIENTO) para el logro de un FIN determinado (contexto de aplicación)". La operación se expresa, continúa señalando, a través de un verbo de acción (como analizar, calcular, agrupar, diseñar, etc.); la regulación como una "forma adverbial que califica al verbo" ("analizar críticamente", "describir con minuciosidad", etc.), y los objetivos con "formas sustantivas" (por ej. "analizar críticamente las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera").

Y para que no se crea que se trata de una opción individual, HIPKINS (2006, pág. 16) nos ofrece una tabla muy precisa para *formular* la competencia *pensamiento*:

<sup>23</sup> Uno de los participantes en la elaboración del documento DeSeCo, por cierto.

<sup>24</sup> No vamos a discutir aquí la confusión entre actitud y valor; pero desde luego, merecería más de un comentario. Por otro lado, la Universidad de Valencia ofrece en una "divertida" página web elaborada por su Servicio de Formación Permanente y dedicada a las competencias, la siguiente definición: "Combinació dinàmica d'atributs respecte a coneixements, habilitats, actituds, valors i virtuts que capaciten a un professional per a l'exercici i desenvolupament dels rols de treball en els nivells requerits per a l'ocupació". (<http://www.uv.es/sfp/WEB07/pdfo7/rodaltes/nirodalia.htm>). También aquí las competencias se definen a través de habilidades, conocimientos y capacidades y se organizan según niveles de ocupación, tal como mostraban la Escala de Nivel Formativo (véanse las tablas n.º 3 y 4, págs. 187-190).

Tabla 6. Elementos para formular la competencia "Pensamiento"

Nombres	Verbos	Adjetivos	Expresiones de unión
Creencia Evidencia Razón Idea Afirmación Teoría	Pensar Conectar Probar Crear Comparar Generalizar Especular	Diferente Explicito Observado Definido Deliberado Especulativo Reconocido	Pero, sin embargo Porque A pesar de También De acuerdo a Por lo tanto

(Tomado de HIRKINS 2006, pág. 16).

Todo ello vendría resumido en una especie de ecuación como la siguiente: **COMPETENCIA = (OPERACIÓN + OBJETIVO) + CONTEXTO Y FINALIDAD**, (GONÍ ZABALA, 2007, pág. 117).

Desde luego, no hace falta tener una gran cultura pedagógica para reconocer inmediatamente que nos encontramos ante un *remix* de las taxonomías de Bloom y de la pedagogía por objetivos (GIMENO SACRISTÁN, 1982); pero, eso sí, con una diferencia. Si bien es cierto, como en su momento señaló GIMENO SACRISTÁN, que "el movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar... coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general", (1982, pág. 14)<sup>25</sup>, la enseñanza por competencias, sin desmentir esta visión, añade la impronta laboral-profesional. El utilitarismo del movimiento en pro de los objetivos operativos, se transforma ahora en un marcado profesionalismo vocacionalista. Con lo que volvemos, también por esta vía formal, a lo que indicábamos en el apartado anterior. Un ejemplo de lo que digo nos lo facilita el trabajo de BLANCO BLANCO (2007), quien, cuando compara el enfoque tradicional del currículum universitario con el nuevo "basado en competencias", acepta que en última instancia las competencias *universitarias* o son profesionales o no son nada. Del mismo modo en la página web sobre el EEES de la Universidad de Almería se informa que entre las herramientas disponibles para la convergencia europea está la estructura de las titulaciones, en donde el grado viene definido como *capacitación profesional*<sup>26</sup>, el master como especialización y el doctorado como investigación.

<sup>25</sup> Además del texto citado, convendría volver a releer el todavía vigente trabajo de STENHOUSE (1978).

<sup>26</sup> <http://www.uai.es/Universidad/Convergencia/ProcesoConv.html>

Tabla 7.

	ENFOQUE CURRICULAR	
	Tradicional	Basado en competencias
Fuentes del currículum ( <i>inputs</i> )	Disciplinas científicas y académicas.	Disciplinas científicas y académicas Prácticas profesionales y mundo del trabajo.
Guía del diseño curricular	Los conocimientos que los docentes consideran que deben adquirir los alumnos en cada materia para un desempeño futuro, que no está claramente definido.	Las competencias identificadas en un proceso que incorpora también a profesionales, empleadores y otros agentes, relevantes. Son la expresión de lo que los estudiantes deben poder ser capaces de hacer al término del período formativo, en términos de resultados de aprendizaje.

(Tomado de BLANCO BLANCO, 2007, pág. 45; los énfasis en el original)

En resumen, lo que tenemos que hacer en la universidad para poder realizar el EEES es ponernos a programar nuestras *asignaturas* haciendo uso de estas estrategias y fórmulas sintácticas, tras consulta previa a los futuros empleadores de nuestro alumnado<sup>27</sup>. Una opción que no sólo es mecanicista, sino que a pesar del reclamo profesionalizante que le subyace no deja de ser enormemente superficial. Detengámonos en otro punto que se encuentra siempre aparejado con las competencias: el supuesto cambio de una pedagogía basada en la enseñanza a una nueva basada en el aprendizaje, que corresponde con uno de los puntos en los que apoyaba el Informe Tuning su opción por las competencias (GONZÁLEZ y WAGENAAR, 2003, págs. 34 y ss.).

## 7. Enseñar versus aprender y viceversa

Uno de los elementos retóricos que con más insistencia se utiliza a propósito del EEES es el así denominado *cambio de mentalidad*<sup>28</sup> o cambio de paradigma que conlleva pasar de una formación centrada en la enseñanza a otra centrada en el aprendizaje del alumno (MECD, 2003). Este supuesto cambio que supondría pasar de una, supuesta, concepción trasnochada de la formación universita-

<sup>27</sup> Recuérdese que en el Informe Tuning, las competencias que se pasan a consulta de los que denominan académicos son una versión reducida (o tamizada), de las presentadas a Egresados y Empleadores. Véase GONZÁLEZ y WAGENAAR (2003, págs. 297 y ss.).

<sup>28</sup> La idea de *cambio de mentalidad*, aparece como título de una presentación elaborada por A. GARCÍA ROMAN de la Universidad de Córdoba, para un curso en Baeza, el 19 de Febrero de 2002.

ría a otra más acorde con los tiempos, se apoya a su vez en otras dos ideas de fuerza. Una es la de situar al aprendizaje a lo largo de toda la vida como otro de los objetivos esenciales y a medio plazo de la formación universitaria; la otra, con mayor implicación en las transformaciones y adaptaciones que se quieren realizar, es la concepción de crédito europeo. Quisiera detenerme, por su valor organizativo, en esta segunda fuente.

El crédito europeo (CE) se ha convertido en la unidad de valoración de la actividad académica básica. Como tal integra o pretende integrar las enseñanzas teóricas y prácticas, las actividades académicas dirigidas y autónomas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos propuestos. El CE no se define en función de las horas de docencia (tal como se ha ido haciendo hasta ahora) sino en función de la actividad que realice el alumno. Expresado de esta manera es, indudablemente, un cambio significativo frente a las antiguas maneras de concebir el papel del alumno y la organización docente.

El CE asentado en la noción de "actividades de aprendizaje" del alumnado reclama y apela directamente a la diversidad de actividades.<sup>29</sup> Siendo ahora el trabajo académico del alumno, el elemento clave de organización docente, no es conveniente reducirlo a su presencia en las clases recitativas, ni a su asistencia a los exámenes. El CE parece exigir una radical reestructuración del currículum universitario. Cuestión que nos obliga a reconocer que la nueva conformación curricular ha de asumir la diversidad de actividades académicas y la flexibilidad estructural (por ej. tiempos distintos y espacios múltiples para el aprendizaje).

Si esto es así, ¿dónde se encuentra realmente el eje del cambio? Si la diversidad y la flexibilidad son ahora cualidades clave para potenciar el aprendizaje, ¿no tendríamos que volver a centrarnos en la enseñanza y convertirla en el centro del cambio y de la innovación universitaria? Parece que esto último es lo que hemos olvidado por completo. Hemos olvidado que el valor de la actividad del alumnado depende de la calidad de nuestras propuestas. Son la calidad de las experiencias de aprendizaje que vive el alumnado durante su formación, las que tendrían que pasar a primer plano de nuestras preocupaciones como docentes universitarios y no esa llamada retórica al aprendizaje; porque el diseño de dichas experiencias es la responsabilidad fundamental del docente universitario.

El aprendizaje del alumnado nos tendría, ciertamente, que preocupar. Pero es la enseñanza en lo que deberíamos ocuparnos. ¿Quién diseña, selecciona, organiza las experiencias y sus tareas? Claro que es necesario que al alumno se le reconozcan horas de trabajo autónomo, pero somos los docentes universitarios los que tenemos que dotar de contenido a ese trabajo autónomo y vertebrarlo con otros contextos de aprendizaje que, a su vez, han de estar organizados y han de ser seleccionados.<sup>30</sup>

Como ha dejado dicho Howard GARDNER (1991) "la clave está en idear entornos de aprendizaje en los que los estudiantes, de modo natural, exploren sus primeros modos de conocer, y en configurar esos entornos de modo que los estudiantes puedan integrar estas primeras formas de conocer con los formatos

<sup>29</sup> Esta idea sí se encuentra en el informe CIDUA (2005).

<sup>30</sup> Véanse, por ejemplo, los estudios recogidos por JONASSEN Y LAND (2000).

de conocimiento que son necesarios y están convenientemente presentes en la escuela" (1991, pág. 184).<sup>31</sup>

La calidad del aprendizaje universitario depende en gran medida de la calidad de nuestra docencia y la enseñanza universitaria, que según nos indica el nuevo sentido del Crédito Europeo, no puede seguir siendo un proceso recitativo y monótono. Ésta es sin duda la apuesta más arriesgada del EEES y la más interesante; lo demás es una cuestión de mero ajuste burocrático.

¿Por qué entonces ese énfasis en centrarlo todo en el aprendizaje? No descarto una sana preocupación de algunos de los que han recalado ese cambio de mentalidad, por cambiar efectivamente una enseñanza universitaria obsoleta, mortecina y desalentadora, por algo más enriquecedor para el alumnado. Pero salvo algunos casos<sup>32</sup>, me parece que tras esta propuesta se encuentra de nuevo el artificio de las competencias. Centrarse en el aprendizaje a través de la elaboración de competencias para que sean adquiridas por el alumnado, en razón de perfiles profesionales previamente especificados, es más sencillo y simple que cambiar la práctica docente en la universidad. Una vez que ha pasado a segundo plano el conocimiento científico y académico, es relativamente sencillo convertir los aprendizajes en competencias, puesto que las competencias y su consecución han de poder medirse a través de aprendizajes concretos, tal como han repetido hasta la saciedad los defensores de esta corriente.

Mucho me temo que el cambio de mentalidad no nos lleve a otro lugar que a enredarnos en la definición de competencias y en su operativización como aprendizajes; con lo que estaremos alejándonos de nuestras responsabilidades primordiales: la calidad de nuestra docencia.

## 8. Competencias, Profesionales y Universidad

Hasta ahora hemos ido analizando distintas cuestiones relacionadas con el movimiento de competencias. En apartados anteriores nos hemos centrado en el peso que las corrientes y las prácticas que el mundo laboral tienen en los así denominados perfiles profesionales, y en la marcada orientación a implantarlos en la formación universitaria. La justificación viene en todos los casos de la necesidad de adaptación de los futuros universitarios (y de la universidad en general) al mundo laboral y a las demandas del mercado. En este paisaje, dichos perfiles son medulares para organizar la docencia y esenciales para ofrecer promesas de futuro laboral, —por ej. empleabilidad— a los egresados. En este sentido recordemos que trabajar con competencias es, esencialmente, trabajar con perfiles profesionales, bajo la justificación de formar profesionales competentes.

<sup>31</sup> Aunque GARDNER (1991) se refiere a la enseñanza básica (primaria y secundaria), su reflexión resulta absolutamente pertinente en relación a la pedagogía universitaria.

<sup>32</sup> Afortunadamente existen ejemplos muy interesantes de enfoques docentes innovadores y creativos. Por ejemplo, el empleo del método de solución de problemas en la formación de Médicos en la Universidad de Castilla La Mancha. También, los ejemplos que plantea tanto WALKER (2001) como NUSSBAUM (2005) son muy interesantes y esclarecedores con respecto a las posibilidades de innovar en la docencia universitaria. Por otro lado, los trabajos de BROCKBANK y MCGILL (2002) sobre el aprendizaje reflexivo y de BARKLEY, CROOS y HOWELL MAJOR (2007) sobre el aprendizaje colaborativo, son otras excelentes referencias a tener en cuenta.

Implícitas en esta postura se encuentran dos ideas: primero una concepción del profesional bastante mecánica y uniforme, en la medida en que ahora parece que podemos formar profesionales si tenemos perfectamente delimitado su perfil a través de las competencias que ha de adquirir; y, segundo, que la misión de la universidad está en formar profesionales, según los estándares que el mercado laboral exige. Seguidamente me gustaría analizar con cierto detalle ambas ideas para mostrar que no sólo simplifican y distorsionan la labor docente y la formación universitaria, sino, lo que es peor, conjugan un sentido reduccionista de lo que es ser un profesional *competente*.

De este modo, uno de los campos de investigación en la enseñanza más prometedores durante los últimos años, junto a los estudios sobre el conocimiento docente, se encuentra en los estudios dedicados al conocimiento experto (ANGULO, 1999a, págs. 281 y ss.)<sup>33</sup>. La preocupación básica de estos trabajos ha estado en delimitar las diferencias entre docentes/profesionales novatos y expertos. BEREITER y SCARDAMALIA (1986, págs. 11 y ss.) identifican cuatro características que los expertos poseen:

- Complejidad de las habilidades.
- Cantidad de conocimiento (conocimiento más profundo de su ámbito de trabajo).
- Estructura de conocimiento (estructuras más profundas, coherentes, útiles y multivales).
- Representaciones superiores para enfrentarse y solucionar los problemas.

BERLINER en un trabajo posterior (1987)<sup>34</sup> diferenciaba entre docentes expertos, novatos y postulantes en razón de un conjunto de características similares a las anteriores entre las que destacan la complejidad del conocimiento sobre el alumnado, el desarrollo de estructuras más profundas de acción, y las *rutinas* para organizar los primeros días de clase de forma fluida y para apreciar al alumnado.

Sin embargo, quizás los estudios más interesantes y prometedores para lo que nos ocupa en este apartado sean los que analizan la *actuación experta*. Los pioneros trabajos de DREYFUS y DREYFUS (1986) ya indicaron que la clase de problemas a los que se suele enfrentar un profesional no son problemas claramente delimitados y estructurados, para los que baste la aplicación de modelos formalmente aprendidos previamente. Por el contrario se trata de situaciones generalmente *inciertas* y problemas no-estructurados.

"La clase de problemas no-estructurados... contiene un número ilimitado de hechos e instancias relevantes y no están claras las vías a través de las cuales dichos elementos se interrelacionan y determinan. La gestión, la enfermería, la predicción económica, la enseñanza y todas estas interacciones sociales se encuentran con esta clase de problemas".

(DREYFUS y DREYFUS, 1986, pág. 20.)

<sup>33</sup> En este apartado seguiré muy de cerca el trabajo citado de ANGULO (1999).

<sup>34</sup> Véase también BEREITER (1986).

Los contextos laborales de estos profesionales, viene a decirnos estos estudios, se encuentran constantemente con estas situaciones para las que no existe un "conjunto definido objetivamente de hechos y factores", que a su vez "señale las acciones posibles y el objetivo de la acción" (DREYFUS, 1981, pág. 3).

Aquí no valen los modelos formales, las abstracciones, ni teorías o conocimientos descontextualizados, más propios de novatos. Para hacer frente a estas circunstancias se necesita un conocimiento profesional experto o, dicho de otra manera, un juicio profesional cimentado en la *comprensión situacional* (DREYFUS y DREYFUS, 1986, pág. 5).

Las ideas de estos autores vienen a confirmar los estudios de Donald SCHÖN (1983, 1987). Según dicho autor, el modo con el que se ha creído que los profesionales de los distintos campos del conocimiento aplicado resuelven los problemas, no se adapta al modelo técnico-mecanicista de entender la relación teoría-práctica. Se ha supuesto que un profesional en acción manipula y emplea técnicas disponibles para el logro de objetivos elegidos; dichas técnicas estarían estandarizadas y validadas previamente, así como los criterios de elección y los objetivos de la acción. La actividad profesional se reduciría entonces a una solución instrumental de problemas. Pero, sus cuidadosas investigaciones señalan en la dirección contraria. La acción profesional es una acción reflexiva en la que conocimiento y acción se encuentran entrelazados y unidos en la práctica, hasta el punto, indica, que deberíamos hablar de *conocimiento en la acción*, un conocimiento fruto del diálogo entre el conocimiento adquirido durante la formación del profesional y la propia realidad sobre la que se actúa o sobre la que se tiene que tomar decisiones. El diálogo, a su vez, implica la transformación de la comprensión profesional, reestructurando continuamente su percepción de la situación y de la acción. Pues bien, es este conocimiento fruto de la práctica profesional (por lo que también podríamos denominarlo, conocimiento experiencial), el que en definitiva permite al profesional afrontar los retos, los problemas y las complejidades con las que como profesional ha de hacer frente, y el que le distingue de un novato (SCHÖN, 1987)<sup>35</sup>.

Adoptando esta línea de análisis, ELIOTT (1993) ha seleccionado cinco características clave que distinguen a un docente experto de un novato.

- Los expertos acumulan un extenso rango de experiencia situacional;
- adoptan decisiones basándose en dicha experiencia y en su intuición;
- poseen habilidades de interpretación y *comprensión profunda* de los contextos de actuación;
- emplean una racionalidad deliberativa (no calculadora, ni instrumental), para mejorar sus intuiciones globales;
- y su acción no está desligada de valores y posiciones ético/morales.

En conclusión, formar a un profesional experto depende de cuestiones tan fundamentales como el conocimiento práctico, el desarrollo de su juicio, la calidad de sus experiencias, y su intuición ilustrada, pero no así de la inculcación de

<sup>35</sup> La similitud, *salva veritate*, entre los estudios de SCHÖN y las ideas del DEWEY de *How we think* (1989), resulta más que evidente.

modelos formales y, por qué no decirlo, de la adquisición de listados de competencias, supuestamente profesionalizantes. Así pues, estamos abocados a preguntarnos ¿qué podemos hacer en la formación para que tras su paso por la universidad nuestro alumnado pueda convertirse en un profesional reflexivo y juicioso?

Permítame indicar una obviedad, que por tal, parece olvidada. Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad no tiene por qué, realmente no puede, formar profesionales competentes; ésta es una formación que se ha de llevar a cabo en el puesto de trabajo, en el ejercicio mismo de su profesión. La universidad, tiene, sin embargo, que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente. Aceptar esta situación, que no es, bajo ningún concepto, una deficiencia de la formación universitaria, sino un reconocimiento del lugar que ocupa cada ámbito en el desarrollo y creación de profesionales, debería indicar que no es la vía de las competencias determinadas por el mundo laboral, la que ha de seguir la formación universitaria.

Hace casi diez años, el pasado Secretario de Estado de Universidades e Investigación, afirmaba —o *tempora o mores!*—, que los “*perfiles profesionales y los perfiles académicos no tienen por qué coincidir*” (QUINTANILLA, 1998, pág. 94) (subrayado en el original), añadiendo con bastante sensatez que los *programas generalistas tienen más valor adaptativo en el mercado de trabajo que los estrictamente especializados*. Los requerimientos técnicos para el desempeño de puestos de trabajo concretos cambian a tal velocidad que carece de sentido pretender que la Universidad forme en el dominio de los últimos avances tecnológicos. No porque no tenga capacidad para ello, sino porque no tiene interés: *qué es lo último* es algo relativo a cada año, el estudiante sólo está cuatro o cinco años en la Universidad, pero a los dos años de graduarse *lo último* que él aprendió puede haber quedado obsoleto. La alternativa es formar para *aprender a actualizarse* y ofrecer programas de *formación continuada*, no pretender adoptar en los programas básicos todo el saber disponible... hasta el próximo semestre” (1998, pág. 93).

Pero hemos olvidado esta ideas elementales y hemos trocado el sentido de la formación universitaria por un denodado afán por elaborar listas de competencias; cuando en ella sólo tenemos un artificio mecánico y caduco que además nos impide aceptar los enormes retos a los que se enfrenta la universidad. Efectivamente, incluso, si relegamos a un segundo plano la reflexión sobre el papel formativo de la universidad, no podemos darnos la vuelta como académicos y como institución al mundo cambiante en el que vivimos. Lo que está en cuestión, nos indica BARNETT (2001, pág. 111) “es la creencia de que *alguna* competencia puede habilitarnos para avanzar un mundo cambiante. El profundo cambio social, interacional y ecológico da por tierra con la validez de la noción misma de competencia, si se considera que este término designa a algún conjunto de comportamientos, actividades o respuestas que tendrán mañana el valor que tienen hoy”. Nos enfrentamos, en definitiva, a un mundo, problemático e hipercomplejo, en el que nuestras estructuras para comprenderlo son a su vez “problemáticas”, por que están siendo puestas a prueba y desafiadas constantemente (BARNETT, 2002, pág. 108).

Que nadie piense que aquí se está defendiendo una vuelta a un pasado poco recomendable, o que el futuro se encuentra en volver a reforzar el viejo academicismo. Si las competencias no pueden marcarnos el sendero por el que tenemos que transitar, mucho menos los métodos recitativos y el rancio escolasticismo. Necesitamos imaginación, creatividad y la aceptación del riesgo; necesitamos nuevas pedagogías universitarias que realmente renueven nuestras formas de acercarnos al conocimiento y que generen espacios de aprendizaje valiosos.

La tarea y responsabilidad de la educación superior —señalan BARNETT y HALLAM (1999, págs. 151-152)— es la de preparar a los “estudiantes para un mundo de incertidumbre, reto y turbulencias. Las pedagogías apropiadas para tal mundo no son las que hablan de producción de competencias y habilidades, por muy genéricas o transferibles que sean. Por el contrario, han de ser pedagogías que permitan al alumnado intencionadamente generar cambios en el mundo y poseer una sólida voluntad para ello, aunque reconozcan —a través de la educación superior— que no hay en el mundo una garantía final para sus acciones”.

## 9. Misión de la Universidad

En 1930 se publicó un texto de José ORTEGA y GASSET titulado *Misión de la Universidad*. En él, ORTEGA indicaba que la enseñanza universitaria estaba integrada por tres funciones principales: la transmisión de la cultura, la formación de futuros profesionales y la investigación científica. Más por razones del momento histórico que le tocó vivir, para ORTEGA la cultura constituía el elemento fundamental de los tres indicados. No menospreciaba la formación de la ciencia, pero recalca que a la Universidad le compete la tarea central de *ilustración* del ser humano “de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica” (1930, pág. 344)<sup>36</sup>.

Recientemente, otro eminente pensador, EDGAR MORIN, ha vuelto a recordarnos esta cuestión. La universidad “inocula en la sociedad una cultura que no se ha hecho para formas previsibles o efímeras del aquí y ahora (*hic et nunc*), sino porque se ha hecho para ayudar a los ciudadanos a vivir su destino *hic et nunc*; la Universidad descansa, ilustra y fomenta en el mundo social y político valores intrínsecos de la cultura universitaria: la autonomía de la consciencia, la problematización (con la consecuencia de que la investigación debe permanecer abierta y plural), la primacía de la verdad sobre la utilidad, la ética del conocimiento” (MORIN, 1998, págs. 20-21).

Pero quizás quien con más precisión ha señalado dónde podemos comenzar a actuar es, sin duda, Martha NUSSBAUM. Según esta autora, el objetivo esencial de la Universidad en el mundo actual, hipercomplejo, se encuentra no sólo en el desarrollo del conocimiento científico (algo que parece haber olvidado el movimiento de las competencias), sino también en sustentar la enseñanza y la vida universitaria en una triple práctica.

<sup>36</sup> En términos parecidos se expresan WILEMANS y VANDERHOEVEN (1994, págs. 78-79).

En primer lugar, fomentar en cada alumno el examen crítico de sí mismo y de sus tradiciones, de tal manera que le "permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar *vida examinada*"; en segundo lugar, promover la capacidad de verse a sí mismos no sólo como sujetos pertenecientes a una región, sino como "seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación"; y, en tercer lugar, la extensión de la imaginación narrativa, es decir, la capacidad de pensar "cómo sería estar en lugar de otra persona" (pág. 28)<sup>37</sup>.

Con ello, Martha NUSSBAUM no está haciendo otra cosa que indicarnos que la enseñanza universitaria no puede ejercerse sin apoyaturas éticas, y sin un marcado sentido por los seres humanos. La reflexión sobre uno mismo (nuestras creencias religiosas, culturales y costumbres), la asunción de la responsabilidad social y la empatía y tolerancia sobre otras perspectivas, son herramientas que nuestros futuros profesionales necesitan cada vez con mayor urgencia (KAPUSCINSKI, 2007)<sup>38</sup>.

Se podrá afirmar que estas propuestas son poco operativas. Pero no tienen por qué serlo. Necesitamos ideas con un alto poder heurístico<sup>39</sup> que nos ayuden a pensar de otra manera y a imaginar una universidad distinta para una sociedad compleja. Sólo así podremos recuperar la idea de una educación superior como bien público "que enriquece tanto a los individuos como a toda la sociedad" evitando que quede bloqueada por una retórica de competencias, modelos de negocio, relaciones de mercado, regulaciones, auditorías y gerencialismo (WALKER, 2006, pág. 6). Necesitamos *marcos heurísticos* para pensar con ellos, para experimentar y trazar futuros posibles en nuestro presente; nos sobran listados de competencias que no sólo limitan nuestra reflexión, sino que con su mecánica, hacen prescindible nuestro pensamiento.

En todo caso, hemos de evitar que el Espacio de la Educación Superior, convierta la Europa del Conocimiento en la Europa de las Competencias. La universidad, sus investigadores y docentes, no pueden quedar impasibles ante este dilataje; no podemos pasivamente aceptar estrategias poco rigurosas y concepciones mercantilistas, simplemente porque se nos diga que es así como tenemos que hacer las cosas, sin preguntarnos, cuando menos, a quién sirven y qué pretenden realmente; sin cuestionar su supuesto rigor y excelencia; sin escudriñar sus fundamentos; y sin pensar escenarios alternativos.

La Europa del Conocimiento es la de la imaginación, la creatividad, la reflexión y la autocrítica profunda, y quizás sólo sea la Universidad —en estos momentos— la única institución capaz de realizarla. Se lo debemos a nuestras sociedades y a la

<sup>37</sup> Véanse también los siguientes trabajos de NUSSBAUM (2002, 2006).

<sup>38</sup> Aunque se puedan compartir muchas de las críticas a la situación de la Universidad en el trabajo de FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO (2004: 242), su concepción de la Universidad no deja de ser fuertemente elitista en su defensa del *abismo* que ha de separar la Universidad de la sociedad (ellos hablan de *ciudad*; lo que les acerca a los documentos sobre el EEES; véase nota 5, pág. 177) y un poco ingenua su defensa de una financiación *incondicionada*: la Universidad, ha de quedar clara, no puede ser rentable pero tampoco estar exenta de los necesarios controles que se ha de ejercer sobre su gestión del gasto.

<sup>39</sup> Podemos encontrar un enorme potencial heurístico en otras propuestas como la de GARDNER (2005) sobre *las cinco mentes del futuro* o la de Edgar MORIN (2001), sobre los siete saberes necesarios para la educación del futuro, publicada inicialmente por la UNESCO.

ciudadanía. En lugar de dejarnos distraer por el artificio de las competencias podríamos comenzar a pensar las pedagogías del siglo XXI, pensar nuevos modos de afrontar los retos del conocimiento científico, intentar entender cómo son las generaciones que llegarán en un futuro a nuestras aulas, diseñar espacios para la autonomía, la creatividad, la comunicación y el intercambio en nuestras universidades, aceptar que la educación y formación universitaria no es neutral y que tenemos que asumir valores éticos, que tenemos una responsabilidad social ineludible, no sólo con el entorno inmediato sino con aquellas sociedades que nos necesitan y que, a su vez, desde luego, necesitamos enseñar al alumnado que nuestro mundo es, por que así lo hemos hecho, diverso, complejo y frágil.

## Bibliografía

- ANGULO RASCO, J. F. (1997), "El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo". En AA.VV. (1997) *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, Miño y Dávila, págs. 15-37.
- (1999a), "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En ANGULO RASCO, J. F., BARQUIN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Editores.) (1999) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, págs. 261-319.
- (1999b), "Entrenamiento y "coaching": los peligros de una vía revitalizada". En ANGULO RASCO, J. F., BARQUIN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Editores.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, págs. 467-505.
- BALL, S. (2004), *Education For Sale! The Commodification of Everything?* Institute of Education, University of London. King's Annual Education Lecture 2004. (Disponible en <http://eps1.asu.edu/ceru/Articles/CERU-0410-253-OWI.pdf>; 11/04/08)
- BARKLEY, E. F., CROSS, K. P. y HOWELL MAJOR, C. (2007), *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid, Morata.
- BARNETT, R., HALLAM, S. (1999), "Teaching for supercomplexity: a pedagogy for higher education". En MORTIMORE, P. (Ed.). *Understanding Pedagogy and its impact on learning*. Londres, Paul Chapman Publishing.
- (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- (2002), *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona, Ediciones Pomares.
- BAUMAN, Z. (2007), *Vida de consumo*. México, F.C.E.
- BECKER, G. (1993), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3.ª ed. Chicago, University of Chicago Press.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1986), "Educational relevance of the study of expertise" *Interchange*, 17 (2), págs. 10-19.
- (1986), "In pursuit of the expert pedagogue" *Educational researcher*, 17 (7), págs. 5-13.
- BERLINER, D. C. (1987), "Ways of thinking about students and classroom by more and less experienced teachers". En CALDERHEAD, J. (Ed.) (1987) *Exploring teachers' thinking*. Londres, Cassell, págs. 60-83.
- BLANCO BLANCO, A. (2007), "Formación universitaria basada en competencias". En PRIETO NAVARRO, L. (Coord.) (2007), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado*. Barcelona, Octaedro /ICE-UB: 31-59.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, Morata.
- COOPER, J. M. (1980), "La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias". En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.) (1980), *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, págs. 356-363.

- DESECO (2005), *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. <http://deseco.admin.ch> (consultado 27/05/05)
- DREYFUS, S. E. (1981), *Formal models vs. Human situational understanding: inherent limitations on the modelling of bussines expertise*. Austria International Institute for Applied Systems Analysis. N.º 2, Julio. Impreso.
- DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S. E. (1986), *Mind over machina. The poer of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford, Basil Blackwell.
- DEWEY, J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- EAAHE (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland. DG Education and Culture. EU. ([http://www.enqa.eu/bolegna\\_enqastatements.lasso](http://www.enqa.eu/bolegna_enqastatements.lasso); visitado el 27/04/08).
- ELLIOTT, J. (1993), *Reconstructing teacher education*. Teacher development. Londres, The Falmer Press.
- FAURÉ, E. (1972), *Aprender a Ser*. París-Madrid, Alianza-UNESCO, 1977.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1990), "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives". En HOUSTON, W. E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. New Cork, MacMillan Publ. Comp., págs. 212-233.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2004) "La revolución educativa. El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento", *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, págs. 225-253.
- FOCUS ON THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION IN EUROPE (2007), *National Trends in the Bologna Process*. Bruselas. Bélgica. EURYDICE, EU.
- GARCÍA ROMÁN, A. (2002), *El cambio de mentalidad*. Comisionado de la UCO. Baeza 19/02/02. (<http://www.uca.es/web/estudios/eees/presentaciones>; visitado el 17/04/08)
- GARDNER, H. (1991), *La mente no escolarizada*. Barcelona, Paidós.
- (2005), *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982), *La pedagogía por objetivos*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003), (Eds.) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final- Fase I* Bilbao, Universidad de Deusto.
- (2005), (Eds.) *Tuning Educational Structures in Europe. Phase- II* Bilbao, Universidad de Deusto.
- GOÑI ZABALA, J. M.ª (2007), *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona, Octaedro/ICE-UB
- HIPKINS, R. (2006), *The nature of the key competencies. A Background Paper*. New Zealand, New Zealand Council for Educational Research. Wellington.
- HOUSTON, W. R. (1987), "Competency-based teacher education". En DUNKIN, M. J. (Ed.) (1987) *The internacional enciclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Pergamon Press, págs. 86-94.
- JARVIS, P. (1989), *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, El Roure.
- JONASSEN, D. H. y LAND, S. M. (2000), *Theoretical foundations of learning environments*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass.
- KAPUSCINSKI, R. (2007), *Encuentro con el otro*. Barcelona, Anagrama.
- KLEIN, N. (2001), *Nologo. El poder de las marcas*. Barcelona, Paidós.
- LANZI, D. (2004), "Capabilities, human capital and education". *Proceedings of the 4th International Conference on the Capability Approach*. Pavia 5-7 September.
- LEWIS, L. (2000), "Marketizing Higher Education: Neoliberal Strategies and Counter-Strategies", *Cultural Logic. An Electronic Journal of Marxist Theory & Practice*, 4 (1) (<http://clogic.eserver.org/4-1/4-1.html>; visitado el 30/04/2008)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003) *Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de la educación superior. Documento Marco*. MECED. Multicopiado.
- MORIN, E. (1998), "Sobre la reforma de la Universidad", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. (Coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza, págs. 19-28.
- (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2002), "Education for citizenship in an era of global connection" *Studies in Philosophy and Education*, 21 (2), págs. 289-303.
- (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- (2006), "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education" *Journal of Human Development* 7 (3), págs. 385-395.
- O.C.D.E. (2002) *Definitions et Selection des Competentes (DeSeCo): Fondements Theoriques et Conceptuels*. OCDE. Neuchâtel, Suiza (<http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>; 29-03-2008)
- OLIVA, F. y HENSON, T. (1980), "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales de la enseñanza?", en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Eds.) (1980) *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, págs. 356-363.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930), *Misión de la Universidad*. Obras Completas (1955), tomo IV. Madrid, Revista de Occidente, págs. 313-356.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007), "La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas". *Consejería de Educación de Cantabria*. Santander. (<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/index.html>).
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Gráb.
- QUINTANILLA, M. A. (1998), "El reto de la calidad en las universidades", en PORTA, J. y LLADONOSA, M. C. (Coords.) (1998) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid, Alianza, págs. 79-101.
- ROBEVNS, I. (2006), "Three models of education: Rights, capabilities and human capital", *Theory and Research in Education* 4 (1), págs. 69-84.
- ROWAN, B. (1994), "Comparing Teachers' work with work in other occupations: notes on the professional status of teaching" *Educational Researcher* 23 (6), págs. 4-17 y 21.
- RYCHEN, D. S. y HERSH SALGANIK, L. (2001), *Definir y Seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. 2003
- y HERSH SALGANIK, L. (2003), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Gremany, Hogreite & Haber.
- SCHÖN, D. (1983), *The reflective practitioner. How professional think in action*. Londres, Temple Smith.
- (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós. 1992.
- STENHOUSE, L. (1978), *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 5.ª ed., 2003.
- UNESCO (1996), *La educación encierra un tesoro*. París. Ediciones UNESCO.
- WALKER, M. (2001), *Reconstructing professionalism in university teaching. Teachers and learners in action*. Berkshire-UK, Open University Press.
- (2006), *Higher Education Pedagogies*. Berkshire-England. Open University Press.
- WHITTY, G., POWER, S., HALPIN, D. (1999) *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid. Morata.
- WILEMANS, W. y VANDERHOEVEN, J. L. (1994), "La influencia del mercado y la orientación política: la educación superior belga". En NEAVE, G. y VAN VUGHT, F. A. (Coords.) (1994) *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*. Barcelona, Gedisa, págs. 53-89
- WOLF, A. (1995), *Competente-based assessment*. Buckingham, UK, Open University Press.