

Formar en *competencias* en la universidad: entre la relevancia y la banalidad¹

Educating trough competences in Higher Education: between relevancy and a banality

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona

Joan.Rue@uab.es

Resumen:

Este texto nace de la preocupación con que es observado el proceso de introducción de las denominadas “*competencias*” en el diseño de las nuevas propuestas curriculares y formativas en la Educación Superior, en nuestro país. Dicha preocupación es abordada desde una perspectiva amplia de lo que implica y lo que no implica aquél concepto, además de considerar algunos de los factores involucrados en el proceso de su concreción en las diversas titulaciones. La tesis del texto, ilustrada en el mismo título, es que mientras una determinada concepción de las competencias y de su modo de implementarlas puede incrementar el grado de relevancia de la formación universitaria, otra forma de concebirlas y de entender el proceso de su desarrollo en los nuevos planes de formación, puede acabar, cuando menos, en un clamoroso ejercicio de irrelevancia.

Palabras clave: competencias, cambio, desarrollo, Formación Superior,

Abstract:

The current text has arisen from the concerns about the way the introduction of the new frame of competences is introduced in the core of the Spanish HE curricular culture. The basic concern here is both to debate the paradigms that frame the competences model diffused around and to analyze the effects of such diffusion on curriculums and teachers behaviours. The thesis underlining here is that while we confront a relevant proposal, the way in which it can be implemented is highly relevant in producing opposite effects, those of the relevance, or instead, simply a banality.

Key words: competences, change, development, Higher Education

1. Los referentes básicos para cambiar el foco de la formación superior

Una de las primeras cuestiones a considerar es que cualquier propuesta de modificación de la actual formación superior no puede quedar en un simple maquillaje de lo existente. Ahora bien, para que *lo nuevo* lo sea realmente, se debe asumir un “cambio” en la consideración de lo que es el foco de dicha formación, mediante un enfoque de naturaleza compleja acerca del mismo. Este criterio nos permitirá realizar una evaluación global de la validez de aquella premisa. Es decir, si realmente estamos ante una propuesta de cambio real o, simplemente, ante el diseño de una variación, en relación con lo existente.

¹ Una primera versión de este texto ha sido editada en el CD del Simposi Internacional “El Disseny de les titulacions per competències”, Barcelona, 27 d’abril de 2007, Organizado por CIDUI.

La razón última para fundamentar el cambio hacia el modelo de formación basado en competencias, es que su impulso, su sentido, como toda verdadera transformación, no proviene del propio mundo académico, sino de las enormes y recientes transformaciones sociales y productivas observadas a partir del último cuarto del siglo pasado, las cuales hacen emerger un nuevo campo de competencias y de exigencias en el desarrollo personal y profesional de las personas. Las razones de fondo de dicha transformación han sido descritas y explicadas por la sociología, mediante diferentes descripciones de la transformación del trabajo y del sentido personal en el mismo (Sennett, 2000, 2006) o por las conceptualizaciones como la sociedad del riesgo o de la individualización (Beck 1998), la de la modernidad líquida (en Bauman, 2001, 2002), o de la sociedad del conocimiento (Castells 2004).

Un indicador de este cambio de paradigma formativo lo apunta Cowan (2006:33) cuando enfatiza que: *mucho de lo que los alumnos aprenden y hacen (en la actualidad) es obsoleto, porque es lo que ya hacen las máquinas, y lo hacen mejor que los humanos. Así, los estudiantes y graduados tienen que pensar más profundamente y operar de modo más consistente en el nivel más elevado del proceso cognitivo que jamás en el pasado.* Esta afirmación plantea la importancia de una exigencia relativamente descuidada hasta ahora en la formación básica universitaria, el desarrollo planificado de competencias (cognitivas, personales, sociales, ...) de orden superior entre los estudiantes.

El (nuevo) enfoque de competencias, en definitiva, no es sino el intento de ajustar los modelos de formación al compás de las exigencias del tiempo actual (*zeitgeist*). Observemos, entre los muchos ejemplos al respecto, el modelo de competencias exigidas a los trabajadores de las empresas, en la “economía del conocimiento”, detallados en un informe europeo de las PYME (Isusi., 2003:13).

Principales competencias requeridas por las empresas europeas en el futuro (tomado de Hätönen, 1998):

- Aprender a aprender
- Gestionar y tratar la información
- Capacidades de deducción y de análisis
- Capacidad de toma de decisiones
- Capacidad de comunicación y de dominio de lenguas
- Trabajar en equipos, aprender y enseñar basándose en equipos
- Pensamiento creativo y capacidad de resolver problemas
- Gestión y dirección, razonamiento estratégico
- Auto-dirección, auto-desarrollo
- Flexibilidad

Para ilustrar el modo cómo este nuevo enfoque de la formación difiere del vigente, en el cuadro siguiente (n.1) se recogen, de modo esquemático, las razones por las cuales la propuesta formativa basada en competencias supone un cambio del enfoque por ahora dominante.

Algunos de los argumentos del enfoque alternativo por competencias han sido objeto de reflexión en la literatura pedagógica ya desde el mismo Dewey, en 1916 (1994), en su análisis del concepto de experiencia en educación, entre otros. Recientemente, otros

muchos autores, entre ellos, Eraut (1994), Brockbank y McGill (1998), o Rey (1996, 2000, 2002) y Perrenoud (1998, 1999), por apuntar en diversas perspectivas, han señalado la importancia de este enfoque. La cuestión, en lo que nos ocupa, es dilucidar hasta dónde la Universidad y los responsables del diseño de las propuestas de formación se sienten concernidos por esta demanda más que emergente. Más en concreto, hasta dónde los modelos de formación actuales, comprendidos sus funcionamientos más específicos, pueden dar respuesta y sintonizar sus actuaciones de modo adecuado a dichas necesidades. De ahí que se argumente en la línea de la necesidad del cambio, puesto que como se ha ilustrado en el cuadro anterior, el modelo actual, desde sus premisas fundamentales, no puede atender este reto.

Cuadro n. 1, Rasgos distintivos del enfoque de formación dominante² y el de competencias

<i>Ámbito considerado</i>	<i>Prioridades</i>	
	<i>Enfoque dominante</i>	<i>Enfoque por competencias</i>
El referente de la formación	La reproducción y aplicación del conocimiento generado I+D	La aportación del conocimiento desarrollado al crecimiento, al desarrollo, a la innovación, I+D+I
Foco o eje de la formación	Los programas académicos.	Los estudiantes, sus competencias y el desarrollo de sus funcionalidades personales.
Acceso dominante al conocimiento	Enfoques transmisivos Lógico-deductivos. Racionalidad intelectual.	Enfoques socio-constructivistas. Importancia de lo emocional, de lo social y lo cognitivo. Aprender en y sobre la acción.
Contextos formativos	Aulas, reales, virtuales. División entre tiempos, espacios académicos y de profesionalidad aplicada.	Aulas, contextos sociales y profesionales. Casos, problemas y situaciones vitales.
Concepción del conocimiento	Dualidad teoría/ práctica. Prioridad de la abstracción y la aplicación. Especialización.	Integración teoría y acción práctica. Importancia de lo contextual. Integración diversidad de puntos de vista. Innovación
Concepto de logro académico	Adaptación a la norma.	Generación de modalidades complejas de saber. Capacidad de transferencia.
Evaluación	Normativa, en relación a lo transmitido. Sumativa, final.	Criterial, en relación a los desarrollos alcanzados. De proceso y sumativa final.
Orientación de la formación, (sentido de	Estandarizada, de acuerdo con las normativas oficiales.	De acuerdo con las intencionalidades y habilidades

² Podríamos denominarla incluso “hegemónica” – de acuerdo con Gramsci - si le atribuyéramos también una dimensión ideológica y política.

agencia de los formadores)		docentes de los que la proponen.
Función central exigida al estudiante	Adaptativa	Sentido de la propia responsabilización. Cooperación Reflexividad. Autoevaluación

Elaboración propia

2.- Los cambios no basta con enunciarlos: deben producirse.

La concreción del concepto de “*cambio*”, en una institución tan compleja como la Universidad, es todo menos sencilla. Especialmente, cuando se plantea un cambio de naturaleza cultural tan importante como el presente. No se debe olvidar que para los actuales profesores, en especial para el sector con mayor capacidad de influencia interna en la opinión y en la política institucional, el modelo vigente es el que valida la propia biografía académica, científica, profesional y personal. Desde este punto de vista, hay que asumir que el mismo concepto de cambio implica en muchos universitarios una profunda perplejidad, cuando no abierta desconfianza.

Ahora bien, las realidades sociales no pueden ser ignoradas sin pagar el precio en términos de costes institucionales a medio plazo. De ahí que el cambio aflore de distintas maneras, pero progresivamente, en muchas partes. Y podemos aprender de estas experiencias, evitando errores, si es posible. En este sentido, el propósito de desarrollar cambios en la formación universitaria debería considerar los aspectos siguientes:

- Adoptar un enfoque complejo del contexto universitario.
- Conceptualizar adecuadamente dicho cambio y considerar la *narración* que lo sustenta así como su sentido.
- Aportar solidez a la propuesta.
- Vincular la naturaleza de la propuesta a la metodología y recursos empleados en el cambio.
- Adoptar un modelo de desarrollo progresivo, sostenido y sostenible.
- Desarrollar un sentido de agencia, es decir, de proyecto propio, en la institución y en sus principales agentes responsables.
- Fortalecer el aprendizaje del cambio, *en la acción* y a partir de o *sobre la propia acción* (Schön, 1992), a partir de evidencias y validando procesos y resultados.
- Dar apoyo a los implicados en el mismo.

Veremos algunos de estos aspectos cómo se dan o no en el desarrollo de la formación, de acuerdo con los principales modelos de competencias propugnados y puestos en circulación entre los universitarios, en nuestro país.

2.1 Adoptar un enfoque complejo del contexto: las titulaciones, no “la Universidad”.

En la exigencia de atender al contexto, lo primero a descartar es la noción de uniformidad y de modelo estándar para toda formación. La universidad, ni es uniforme ni se presta a estandarizaciones fáciles, sin comprometer algunas de sus

funcionalidades. En una universidad se da formación orientada netamente hacia la profesionalización. Pero se da formación pre-profesionalizadora, es decir orientada hacia determinados campos profesionales, aunque no en una profesión específica, y se da también una formación orientada hacia la consolidación de espacios académicos, ya delimitados ya transversales, y hacia el desarrollo de la investigación en ellos. En cada opción, el estudiante deberá ser atendido y considerado desde las respectivas prioridades y posibilidades de profesionalización, tal como ésta se considere.

En consecuencia, si bien el modelo de desarrollo de competencias puede ser aplicado en las cuatro grandes líneas de formación apuntadas, no puede serlo del mismo modo en todas ellas. Aún cuando el paradigma de competencias apunta hacia una enseñanza de mayor nivel cognitivo, en la que la capacidad de autonomía y de reflexión crítica por parte del estudiante va a desempeñar un mayor nivel de logro, ello no se va a poder conjugar del mismo modo en las titulaciones orientadas hacia el ejercicio profesional directo que en otras, en las que la transferencia del conocimiento desarrollado va a ejercerse de modo más indirecto o imprevisible.

En cualquier caso, la relevancia de la titulación, como itinerario curricular relevante y con sentido propio, con valor añadido, es algo más que un concepto abstracto. Pero afecta a una de las líneas de flotación del modelo organizativo actual en la universidad española: la departamental. Mientras *la titulación* propuesta, - el qué, su por qué, su para qué y para quienes, el cómo de la misma - sea una resultante de decisiones agregadas, adoptadas por separado desde distintas lógicas y necesidades, la comprensión y adopción práctica del modelo de las competencias va a ser mucho más confuso y complejo que el que se va a dar en otros modelos organizativos, ya existentes en universidades del mismo espacio formativo europeo. En muchas universidades del espacio Europeo en el que *ya* estamos concurriendo, Departamento y Titulación es una misma unidad orgánica, compleja si se quiere, pero en la cual se desarrollan conjugadas las funciones docentes y de investigación.

El modelo general, pues, deberá ser concretado en cada contexto formativo o titulación. Ahora bien, ¿cómo concretar lo anterior? A pesar del predominio de la lógica académica-investigadora sustentada en los Departamentos, a pesar del modelo organizativo general de la universidad y del obstáculo epistemológico y burocrático que todo ello supone, en los apartados siguientes se apuntan algunas ideas al respecto.

2.2. Conceptualizar el cambio: la narración que lo sustenta y su sentido

Un importante error en la propuesta de “cambio” hacia el modelo de competencias es la ingenuidad de suponer que se trata de un concepto unívoco y que basta enunciarlo para que se aplique y se obtengan los resultados deseados. Ello ha llevado a considerar que la propia intervención académica sería suficiente para desarrollar marcos inteligibles y relevantes para la elaboración y desarrollo de propuestas basadas en el modelo de competencias. Esta doble ingenuidad ha sido posible porque se han ignorado algunos aspectos fundamentales del modelo formalmente adoptado (Rué, 2009):

- El carácter *borroso* del concepto de competencias.
- Sus distintas tradiciones de origen y enfoques conceptuales.

- El papel de las distintas agencias y agentes que intervienen en su definición y especificación.
- El espacio que hay entre su definición y su desarrollo entre los alumnos, en el desarrollo de una titulación.
- La falta de tradición en la formulación de currículos de E. Superior en este terreno, lo que incrementa la dificultad de realizar aproximaciones relevantes al mismo.
- El problema de cómo desarrollar una nueva cultura docente, que refleje un enfoque de la E-A en la universidad distinto del actualmente hegemónico.
- Como reflejo de lo anterior, obviar la dificultad de proponer modelos de evaluación suficientemente complejos para las competencias predicadas de una determinada titulación de grado o de postgrado.

Dichas consideraciones no suponen ninguna descalificación de la opción adoptada, sino una necesaria llamada de atención hacia el proceso de su aplicación y concreción, atendiendo a la diversidad de interpretaciones y al diverso origen de las diversas propuestas. Ello supone asumir que en el desarrollo de los sucesivos currículos, las respectivas universidades se verán abocadas a concretar, a definir su propio marco de especificación, de desarrollo y evaluación, en la medida que el que se pretende asumir muestra importantes lagunas. El discurso que predica sobre la formación en competencias en la universidad, siendo relevante desde mi punto de vista, necesita ser concretado y desarrollado, porque en su formulación genérica es más borroso que claro.

La hipótesis de la que se parte en este texto es que la propuesta que analizamos implica un cambio de naturaleza cultural, con importantes implicaciones en el ámbito de lo organizativo y en el de la responsabilización de los agentes participantes o involucrados en él y en el del tipo de apoyo que se requiere. El segundo presupuesto de partida es que un cambio será más convincente cuanto mejor y más fundamentada sea la “narrativa” que lo sustenta. Esta es una idea central en Bruner (1990, 2002) en relación al potencial movilizador de la *narrativa* en la acción humana. Dicho efecto movilizador dependerá de su consistencia para configurar la idea central del cambio e involucrar en él a las personas implicadas. La narrativa que sustenta el cambio, por lo tanto, si bien no es una condición suficiente, sí es una condición necesaria para comprender la *acción* resultante.

Este preámbulo tiene interés porque la introducción del concepto de *competencia* choca con diversos obstáculos importantes, empezando por la propia argumentación sobre el mismo. En este sentido, es fundamental reconocer que dicho concepto requiere ser asumido desde una concepción relevante del mismo, ajustada a la intencionalidad formativa de la propuesta a elaborar. Porque, hay que reconocerlo, su origen es relativo a otra cultura, a otra *narrativa* distinta a la tradicional universitaria, la de la formación profesional industrial, y, también, porque no es en absoluto unívoco.

Los enfoques originarios sobre competencias enfatizaban fundamentalmente aspectos de carácter conductista, es decir, aquellas pautas o habilidades que se hallaban implicadas en el desempeño efectivo de una actividad. Es importante recordar que el discurso de las competencias entendidas como hábitos o pautas de acción (*skills*) emerge de los enfoques conductistas sobre el adiestramiento laboral (*training*). Dicho discurso se centraba preferentemente en las acciones que la gente (los trabajadores) debía realizar

en su actividad ocupacional, básicamente industrial, y prestaba poca atención al tipo de comprensión que dichas acciones promovían (Rué, 2007).

De acuerdo con Eraut (2006), a finales del siglo XX surgieron nuevos factores que incidieron en el empleo de los discursos sobre competencias, especialmente en ES. En primer lugar, surgió un fuerte movimiento en los países anglosajones para acreditar aprendizajes previos o para acreditar aprendizajes realizados fuera de las instituciones de Educación Superior. Un segundo factor fue el movimiento para la responsabilización del aprendizaje y la eficiencia de las universidades. El tercer factor fue el de la expansión de los enfoques sobre competencias en la formación.

En paralelo, se desarrollaron discursos alternativos sobre competencias en otros ámbitos de la economía de servicios, como los de la gestión, los cuales se fundamentan en el intento de describir las características latentes en las actuaciones de alto nivel de habilidad. Dichas competencias eran consideradas más en un sentido amplio que restringido. Ahora bien, la dificultad para definir las de manera más específica y la falta de modalidades de medida estándar sobre las mismas ha generado algunas dificultades prácticas para adaptarlas eficazmente a la formación.

No obstante, además de la propia polivalencia del concepto, que tiende a ser percibida por ciertos académicos como un indicador de imprecisión y de “borrosidad” de la misma, en los potenciales efectos movilizados de una narrativa como ésta inciden también otros aspectos, como los intereses de los receptores y su marco de coordenadas para situar la nueva propuesta.

Al respecto de los intereses de los receptores, y sin extenderme en el tema, mencionaré el hecho de que el tiempo dedicado a la docencia, lamentablemente, posee un bajo valor de cambio entre aquellas actividades que promocionan la carrera docente(!) universitaria, mucho más evaluada y acreditada desde la perspectiva investigadora. En consecuencia, todo aquello que “distraiga” a los docentes de su labor principal reconocida, por ejemplo definir qué competencias puede desarrollar mejor un estudiante en su titulación, en su materia, gozará de menor atención y, quizás, también de dedicación que otras actividades.

Por otra parte, el interés en evitar ocupar demasiado tiempo en estos aspectos, juega a favor de una representación muy extendida acerca de cómo manejar o gestionar asuntos complejos. En su análisis de las profesiones y de la formación profesionalizadora, Schön (1992) denominó a la representación dominante como “*racionalidad técnica*”. Bajo dicha representación de la realidad, los asuntos complejos pueden ser abordados como problemas técnicos, como si fuera posible fragmentar un cuerpo central y resolver por separado las eventuales dificultades en cada componente del mismo. Precisamente esta representación, de inspiración taylorista, se configura como el gran aliado de aquella percepción cuyo interés principal consiste en resolver lo complejo – un enfoque de formación por competencias - sin dedicarle más tiempo y recursos que los técnicamente necesarios.

No obstante, la realidad educativa es más compleja que lo anterior. Dominar la lógica y el sentido de la “nueva narrativa” no es sencillo, pero a la vez, ineludible, si deseamos focalizar la formación en el contexto de las nuevas necesidades sociales e individuales, tal como vimos con anterioridad. De ahí que se deba contemplar la posibilidad de

solventar algunas dificultades conceptuales vinculadas a la noción de “competencia” como los siguientes (Rué, 2007):

- ✍ Denominar con el mismo término actuaciones humanas tanto simples como complejas.
- ✍ Emplear el concepto para definir indistintamente las propiedades relativas a un individuo y las que requiere un contexto.
- ✍ No distinguir convenientemente entre las competencias de la formación para un campo profesional y las competencias específicamente profesionales, de acuerdo con los estándares de los profesionales en ejercicio.
- ✍ Mezclar las distintas concepciones de competencias, aquellas entendidas como propiedades individuales, es decir un cierto tipo de inteligencia o *aptitudes*, con aquellas otras que son producto del aprendizaje.
- ✍ Establecer, en la evaluación, una relación simple entre competencia adquirida y actuación.

No obstante lo anterior, algunas concepciones relativas a las competencias se están extendiendo y afianzando en el consenso entre expertos (Eraut 1994, 2006 y Winterton et al., 1996). Serían las siguientes:

- Son de naturaleza compleja e incorporan actitudes, capacidades y habilidades, sin confundirse con ninguna de ellas en particular.
- Son de naturaleza conductual y susceptibles de ser aprendidas.
- Se las concibe en términos dinámicos. Las competencias evolucionan con la actividad y el aprendizaje.
- Se aprenden y desarrollan a partir de contextos (de experiencia y de aprendizaje)
- Van más allá de las habilidades cognitivas y de las motrices.
- Implican un tipo de conducta duradera a lo largo del tiempo.
- Se relacionan con niveles superiores de actuación laboral u ocupacional y se consideran como generalizables entre diversas situaciones, siendo sólo las más básicas las que pueden ser más independientes de los contextos.
- Su evaluación no siempre es fácil, especialmente para niveles de actuación elevados, por lo que deben emplearse diversas modalidades y procedimientos para hacerlo.

Por su parte, Winterton y sus colaboradores plantean al final de su informe un modelo de síntesis que recoge unificando las diversas tipologías de competencias, tal como se muestra en la figura siguiente.

Figura 1. Tipología unificada de los Conocimientos, Hábitos y Competencias, (KSCs)

Conceptual	Ocupacional Competencias cognitivas (conocimiento)	Personales Meta-competencias Facilitadoras del aprendizaje
Operacional	Competencias funcionales (hábitos)	Competencias sociales (actitudes y comportamientos)

Esta tipología incorpora los siguientes puntos de referencia:

1. Tanto el conocimiento específico como su comprensión se integran en la competencia cognitiva; los hábitos y procedimientos se consideran competencias funcionales y las actitudes y comportamientos se incluyen en el campo de las competencias sociales. Las meta-competencias tienen otra característica distinta a las tres anteriores ya que se hallan comprometidas con la facilitación para adquirir las tres competencias anteriores.
2. Las dimensiones cognitivas, funcionales y sociales son universales y son consistentes con otros enfoques como el del marco de competencias francés u otros, así como los fundamentados en la taxonomía de Bloom.
3. Unifica los puntos de vista sobre competencias tanto desde el punto de vista del trabajo como del individuo. En efecto, dicha tipología puede remitirse a una persona, tanto en el ámbito de su formación como al ámbito de su experiencia vital, por lo que es posible incorporar y reconocer todo aquello que de manera informal ha desarrollado una persona. Pero también puede remitirse a características o a rasgos de aquellas requeridas para un tipo de trabajo determinado.
4. El empleo de esta tipología para definir los resultados de un aprendizaje permite un diseño del mismo con una mejor alineación de propósitos, objetivos metodología y resultados, así como una mejor alineación entre formación y ocupación. Permite, además, explotar la sinergia entre la educación formal y el aprendizaje experiencial en el desarrollo de las competencias profesionales.
5. Dicha tipología debe ir acompañada, como así sucede en los marcos de competencias en diversos países como Irlanda o Escocia entre otros, de distintos niveles de resolución esperados para determinados grados de formación o para determinadas ocupaciones. Así, si bien la tipología permanece como estructura general, su modos de concreción o grados de exigencia pueden diferir entre tipos y niveles de formación y entre tipos y niveles de ocupación.
6. Este marco permite integrar también los referentes generales tanto para la Educación Superior como para la Formación Profesional, en sus diversos niveles.

En síntesis, diría que si bien la discusión sobre el concepto de competencia es complejo, en absoluto es necesariamente confuso, justamente porque nos fuerza a adoptar implícitamente una determinada acepción de la misma.

El desarrollo de la formación mediante competencias puede contemplarse como una opción potenciadora del individuo y de sus posibilidades, en tanto que persona, si bien hay que distinguir entre enfoques. Mientras que el paradigma conductista, -fundamentado en la noción de la instrucción, en el entrenamiento, en los resultados desvinculados de los procesos y del tipo de comprensión que en ellos hacen los estudiantes - insiste en la noción de competencia, priorizando la relación entre actuaciones personales y exigencias del “mercado”, entendido como *el-puesto-de-trabajo-actual*, desde un enfoque humanista y socioconstructivista se contempla el desarrollo de competencias como una opción estratégica para alcanzar logros de un desarrollo personal orientado hacia el ejercicio profesional, social y cívico, en un sentido mucho más amplio.

Dicho enfoque, de raíz kantiana, revitalizado por Sen (1995, 1999), argumenta que “*existe una diferencia de valoración crucial entre el enfoque del capital humano y el enfoque de la capacitación humana, una diferencia que se relaciona hasta cierto punto con la distinción entre medios y fines. ... Ello es debido a que los seres humanos no son sólo medios de producción, son también el balance final del ejercicio* (1995:286). Por consiguiente, puede ser fundamental plantear la noción de la capacitación humana desarrollada en las Instituciones de formación Superior si se realiza de acuerdo con el siguiente orden de preferencias (Sen, 1999):

- Su relevancia directa en el bien-hacer humano y en la libertad de la gente.
- Su papel indirecto al incidir en la producción y el desarrollo económico.
- Su papel indirecto con respecto al cambio social.

Nótese cómo este enfoque, esta narrativa, no es incongruente ni con las necesidades emergentes en la nueva “economía del conocimiento” ni con el desarrollo personal. Desde esta síntesis, las relaciones entre las demandas productivas y las respuestas formativas ya no obedecen a la lógica sociopolítica de las relaciones que se daban entre el taylorismo y el conductismo, en pleno auge de la versión industrial de la teoría del capital humano.

2.3. Aportar solidez técnica a la propuesta.

Si bien todo cambio requiere una asimilación del marco en el que se inscribe, también requiere de una determinada solidez en las conceptualizaciones que lo van concretando a lo largo de toda la lógica de su desarrollo. Pero requiere, además, de una razón instrumental. El éxito del cambio mismo, de su desarrollo, de la eficiencia y eficacia con que se haga, su grado de relevancia social y formativa, depende de todos y de cada uno de los profesores a los que involucra. Por ello, a mayor solidez, obtendremos más claridad y facilidad de comprensión del modelo adoptado. Lo que no significa necesariamente mayor grado de acuerdo, pero sí más transparencia en las formulaciones.

Ahora bien, en el proceso de adopción del modelo de competencias, en nuestros entornos de Educación Superior, se observan importantes turbulencias que, al margen de los acuerdos y desacuerdos, tienden a complicar más que a resolver la búsqueda de soluciones orientadas al cambio. Dichas turbulencias se hallan estrechamente emparentadas con las dificultades citadas más arriba. Citaremos algunas de ellas:

1. La pretensión – vana - de un modelo de referencia universal normativo: una pretensión que encontramos en el modelo Tuning y en el modelo de referencia del MECD (2003). Dicha pretensión ignora la necesaria contextualización de toda formación en competencias: en función del tipo de formación y de la orientación que se le da y en función de cómo se resuelve en el ámbito de *lo local* (qué necesidades percibimos, cómo *las sabemos resolver* y cómo lo afrontamos) en el marco de la propia organización institucional universitaria.
2. La diversidad de conceptualizaciones empleadas por las distintas agencias oficiales, con importante influencia normativa, generadoras de confusión. Los

siguientes son ejemplos de conceptualizaciones, cuyos referentes no son coincidentes:

El Documento Marco del MECD, propone distinguir entre “*Competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y competencias más específicas que permitan una orientación profesional que permita a los titulados una integración al mercado de trabajo*”. El Proyecto Tuning distingue entre *competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) y competencias específicas* (2003: 72-73).

Las distinciones anteriores, si bien pueden tener un interés evaluador externo, complican más que resuelven a los profesores planificadores a la hora de seleccionar y especificar su grado de concreción en sus respectivas responsabilidades formativas. Cuando se fundamenta una parte de la formación en una selección concreta de competencias, todas son específicas para aquel contexto y aquellos estudiantes.

3. Las mismas tipologías difundidas con carácter de referentes de prestigio son también causa de confusión. Ahí volvemos a ejemplos extraídos del modelo Tuning, por su impacto como referente en las planificaciones. Veamos por ejemplo la competencia “*toma de decisiones*” considerada allí como *Instrumental* y no, por ejemplo, como *Interpersonal* (un ámbito en el que hay otras como “trabajar en equipo”), o como *Sistémica*, (donde se recogen otras como la “capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica”). Cuando se transfiere un modelo genérico, del que no se dominan sus claves, a un contexto específico, la confusión que ello genera puede ser muy importante.
4. El debate acerca de su propia definición muestra un fenómeno ya conocido y puesto de relieve por Westera (2001), pero precisamente por ello deben cuidarse los referentes empleados en su conceptualización. En este sentido, es frecuente encontrarnos con propuestas muy discutibles, de acuerdo con los consensos que se van dando en este campo, en las orientaciones al profesorado. Así, por ejemplo, en la web de una prestigiosa universidad se definen las competencias como “capacidades” personales. Si fuera así, las “capacidades” serían difícilmente enseñables, puesto que aluden fundamentalmente a estados personales, tal como pone de manifiesto Eraut, y nunca se remeterían a un determinado contexto o a saber manejarse en una variedad de los mismos, precisamente algo propio de profesionales con un alto nivel de competencia.
5. La confusión acerca de la complejidad de su desarrollo también debe ser considerada. A menudo, en la especificación de los perfiles de titulación, se pone mucho más énfasis en no olvidarse ninguna de las competencias posibles, aún a riesgo de ofrecer un panel de las mismas imposible de controlar, que en realizar una selección priorizada y razonable, digamos entre 5-7-12 como mucho, de entre las posibles.

6. Por otra parte, también se acostumbra a creer, en vano, que toda competencia enunciada - como todo contenido del programa - será lograda por los estudiantes sólo por haber sido prevista. Finalmente, es común no considerar el grado de profundidad de este logro al que se aspira para dichos estudiantes, en cada materia y o curso académico. El “olvido” de su forma de desarrollo vuelve irrelevante cualquier formulación que se haga de las mismas.
7. Lo anterior explica, en buena parte, el hecho de que al examinar distintas programaciones formuladas, es fácil encontrar confusiones entre competencias y actitudes, entre ellas y valores, entre aquellas y aptitudes o capacidades, o confusiones con los procedimientos; es fácil encontrar también una falta de referentes contextuales para las mismas, etc.
8. La noción de que toda competencia es observable y evaluable, sostenida invariablemente, también es causa de confusión. Puesto que no toda competencia es observable, ni evaluable fácilmente, especialmente las más complejas, se corre el riesgo de definir su grado de logro por defecto, mediante sólo lo que es fácilmente observable y evaluable. Del mismo modo, por ejemplo, que se puede confundir el saber real del alumno con lo que se percibe en sus respuestas a una prueba estándar tipo test. Se confunde la medida de la convención sobre *el saber* (lo recogido en la prueba test), por la medida de un hecho real más complejo, sólo evaluado parcialmente. La no observación de lo anterior facilita el regreso a la teoría reductiva de las competencias como *skills* observables.
9. Por último, el hecho de no considerar el diseño de una titulación de acuerdo con la idea de *proceso* y, en cambio, hacerlo en base a la noción de *producto*, sería la última gran fuente de turbulencias. La ausencia de criterios y de oportunidades para que los agentes involucrados vayan revisando, refinando su concepto de competencias, sus prioridades, las experiencias docentes en su desarrollo, etc., reduce la complejidad inherente a la noción de competencia a una representación simplificada de la formación, lo que aporta sólidos argumentos que refuerzan la idea de banalización de la propuesta.

2.4. Vincular la naturaleza de la propuesta a la metodología y a los recursos empleados en el cambio.

Los profesores que se introducen en este tipo de propuesta deben saber que la misma no es banal, pero tampoco sencilla. Cualquier intento de simplificación y de relativización de aquella acabará configurándose como un formidable obstáculo a su progresiva extensión. Otra cosa es que en su desarrollo inicial haya que hacer propuestas en exceso complejas, algo a descartar.

Sin embargo, el exceso de esfuerzo concentrado en los aspectos normativos y acreditativos y la poca consideración a los aspectos que se acaban de mencionar en el apartado anterior, hace que muchos profesores vean esta propuesta como una importante turbulencia burocrática respecto a lo que ya están realizando y que, en consecuencia, desarrollen una importante actitud de desconfianza hacia la misma, cuando no de abierta resistencia. Por el contrario, cuando la propuesta se enraíza en las características y requerimientos del contexto en el que se desarrolla, cuando se conoce su lógica, puede incrementar su solidez y el grado de relevancia de la formación propuesta.

Ahora bien, para que se de esta última condición, en un proceso que aspira a cambiar de paradigma una propuesta cualquiera en la formación Superior, es necesario conjugar en la misma las narrativas y la metodología de su desarrollo, así como considerar los *hábitus*³ culturales docentes actuales.

Si el diagnóstico que se hace aquí es compartido, la propuesta de un cambio de paradigma que afecte a *hábitus* docentes profundamente enraizados, socialmente compartidos, es imposible llevarla a cabo sin una metodología específica, una metodología que es la antítesis de la contenida en un enfoque de *racionalidad técnica*, ya comentado. En el cuadro anterior (n. 2) se describen los principales aspectos a considerar, así como sus rasgos dominantes:

Cuadro n. 2. Descripción de los principales aspectos a considerar en una propuesta de titulación según competencias y sus rasgos centrales

<i>Aspecto a considerar</i>	<i>Sus rasgos centrales</i>
En referencia a los modelos preestablecidos,	La propuesta desarrollada puede partir de modelos pre-elaborados y presentados a los profesores; no obstante, debe ser elaborada y auto-generada en cada contexto, puesto que su fortaleza provendrá de cómo la comprendan quienes la vayan a desarrollar.
El propio concepto de competencia	Su naturaleza compleja: que implica a la vez saberes, saberes procedimentales, saber contextualizarlos y resolverlos de acuerdo con determinados referentes. Su relación con la propuesta de actividades de aprendizaje complejas
La deliberación acerca de la definición del mejor perfil de competencias	Se focaliza en el sentido de una selección de competencias controlable y asumible, así como sobre la metodología de su desarrollo y en cómo conseguir aquellos logros entre el alumnado. Selecciona las mejores competencias posibles, sobre una selección plausible y coherente de las mismas, y define el modo cómo evaluarlas, de acuerdo con unos determinados rasgos de los alumnos y del contexto. Las competencias y modo de desarrollarlas se contemplan conjuntamente. Tratar de “dar” con el “valor añadido” de la formación.

³ En el sentido cómo los definió Bourdieu.

El proceso de elaboración	<p>Se concibe como un modelo en espiral, con fases de aproximación, de observación, de reflexión y de definición progresiva</p> <p>Para el profesorado supone un proceso de apropiación personal y social, de carácter socio-constructivista.</p> <p>En él, la coordinación entre el profesorado es indispensable. Dicha coordinación se focaliza en todos los aspectos cualitativos de la propuesta.</p> <p>Las experiencias de éxito se configuran mediante un proceso basado en el desarrollo progresivo, sostenido y sostenible.</p>
Su foco principal	Los aprendizajes de los alumnos, sus contextos y la diversidad de evidencias sobre los mismos.
Su validación fundamental,	Mediante un proceso interno de recogida de evidencias, de contrastes entre lo planificado y lo realmente realizado, como estrategia fundamental para lograr los ajustes deseados.
El efecto político sobre los propios impulsores	Desarrollar un progresivo sentido de autonomía y de responsabilización docente, tanto entre los docentes como en las instituciones que lo favorecen y lo desarrollan con sentido de eficacia.
Rasgos centrales del apoyo externo.	Centrado en el proceso de reflexión en/sobre la acción, en unas relaciones de intercambio de naturaleza más horizontal que vertical.

2.5.Desarrollar un sentido de agencia, es decir, de proyecto propio, en la institución y en sus principales agentes responsables.

En otro lugar (Rué, 2007:82) he afirmado que un supuesto clave en el proceso de elaboración de los nuevos perfiles de titulación es, precisamente, la recomposición y fortalecimiento de la autonomía docente, tanto en la modalidad de gestión del proceso de cambio como en el hecho de asumir el control del perfil que se propone y sus principales justificaciones. Ningún grupo de agentes con una baja percepción acerca de su capacidad de agencia va a hacer ninguna propuesta realmente relevante o con un alto valor añadido.

De acuerdo con este criterio, lejos de temer por su pérdida, este proceso debe reforzar e incrementar el grado de autonomía para el desarrollo del proyecto de formación de aquellos que lo asumen en el papel de impulsores. Ahora bien, el precio de esta autonomía es que los marcos de referencia para el trabajo y las herramientas necesarias para el mismo, tal como se ha mencionado más arriba, deben ser elaboradas, comprensibles y asimiladas por el profesorado en primera persona, a partir de la propia configuración del proceso de cambio en sí y de la acción de coordinación ejercida por quienes asumen el liderazgo en el mismo. A primera vista, puede parecer un precio caro, pero en cualquier caso es accesible y, sobretodo, rentable a medio plazo, en especial para las propias instituciones, además del mismo profesorado.

2.6. Fortalecer el aprendizaje del cambio, en la acción y a partir de la propia acción, a partir de evidencias y validando procesos y resultados.

Toda la tradición de la corriente denominada “*Investigación en la acción*” (por ejemplo Stenhouse 1987, 1990, Elliott, 1990, 1993a y b) ha trabajado sobre algunas ideas fundamentales, que son de enorme interés en el ámbito que comentamos. Podríamos resumir algunas de estas ideas en los enunciados siguientes.

- Los profesionales son capaces de aprender y mejorar lo que hacen.
- Este modelo de aprendizaje puede ser sobre la acción y en la misma, de acuerdo con la noción de Schön.
- Esta acción se desarrolla en un contexto y es de naturaleza procesual.
- Dicho modelo coincide con las ideas centrales del aprendizaje adulto elaboradas por Kolb (1984), ilustradas en un circuito que comprende la experiencia, reflexionar sobre la misma, elaborar su conceptualización, el probar o ensayar y la acción de observar.
- Toda referencia a la idea de *experiencia* implica considerar los aspectos contextuales, emocionales y sociales de la misma, además de los cognitivos e institucionales.
- Dicho circuito de la reflexión-acción requiere del contraste con evidencias, con otros puntos de vista, otras conceptualizaciones, en un proceso que se ha denominado de *triangulación*, como estrategia metodológica para la validación de los logros y acuerdos.

El presupuesto y las evidencias aportadas por todo el cúmulo de trabajo de esta corriente se podrían sintetizar en la constatación de que este tipo de cambios requiere una masa crítica de agentes implicados en el proceso de reflexión, tanto acerca del mismo proceso como sobre los fenómenos y resultados que en él se generan. Sin estas dos grandes condiciones, una “masa crítica” con sentido de pertenencia e implicación y una metodología para la reflexión, los avances son mucho menos sostenidos y sostenibles.

2.7. Dónde estamos y como llegar hacia dónde queremos ir.

Uno de los principales problemas que tenemos está en ver hasta qué punto se puede cambiar de paradigma de formación para alcanzar los objetivos de cambio propuesto. En definitiva, se trata de proponer una evolución de las propuestas de enseñanza, como las articuladas desde la lógica de la racionalidad técnica, hasta un nuevo modelo como el de competencias, el cual exige un enfoque muy distinto.

En esta nueva perspectiva, el fin propuesto para la formación – que el alumnado adquiera determinadas competencias relevantes - se realiza mediante un proceso específico que no es aleatorio ni secundario. Así, a trabajar en equipo se aprende trabajando en equipos eficientes y eficaces. A observar, se aprende observando realidades distintas, comparándolas. Resolver problemas significa inventar soluciones y verificar si funcionan o no, o hasta dónde o en qué condiciones lo son. Por lo tanto, finalidad, método y evaluación de resultados deben seguir una misma lógica. Y los profesores deben saber llevar adecuadamente estos procesos.

No obstante, si observamos el modelo organizativo vigente para el diseño y las propuestas curriculares en nuestras universidades se puede observar que siguen una doble lógica, la de la verticalidad (en las relaciones de poder) para las decisiones sucesivas y la de la *fragmentación* (o clasificación y especialización) sucesiva de las propuestas en Departamentos, Áreas, materias y en especializaciones académicas o de investigación, una lógica que en la sociología del trabajo ha sido denominada de Taylorista o Fordista.

Desde esta lógica, la complejidad, esto es la propuesta de formación, se simplifica por segregación y mediante atribución de responsabilidades en distintas direcciones. Posteriormente, se reúne el conjunto agregado de decisiones bajo la lógica vertebradora de las formalidades burocráticas (necesarias, pero sólo instrumento, en vez de finalidad) como el n. de horas de la formación, el control de descriptores, los horarios, la disponibilidad laboral del profesorado, etc. Los convenios bajo los cuales se desarrolla este proceso son tan numerosos como imposibles de controlar:

- Que los departamentos, áreas, ... profesores., comparten una misma visión estratégica del resultado final esperado en aquella formación
- Que lo que se propone realizar, todos los profesores lo saben promover eficientemente.
- Que la suma de las decisiones corresponde a lo que se debería hacer.
- Que es una suma eficiente, sin redundancias ni solapamientos, ni reiteraciones, ni ...
- Que en las materias se dará lo que propugnan sus descriptores
- Que los profesores se coordinarán a partir de las mismas propuestas de fondo (p.e. competencias)
- Que lo evaluado corresponde a lo enseñado y a lo adquirido por los estudiantes.

Se puede objetar, con razón, que algunos de estos argumentos son válidos también para cualquier modelo de formación emprendido en una institución tan compleja como la Universidad. No obstante, otras modalidades de organización del trabajo docente, p.e. centradas en la titulación como tal, de acuerdo a como se sigue en numerosas experiencias de formación superior en distintos países, facilitan detectar mejor este tipo de dificultades y buscar o aportar propuestas de solución a las mismas. En nuestro modelo dominante, por el contrario, éstas dificultades quedan sin poder ser ni tan siquiera contempladas, excepto en casos en los que se dan determinadas circunstancias de visión, de liderazgo, de cultura compartida, o en determinados programas de Máster o Posgrado no oficiales, etc.

Un cambio de esta naturaleza, en consecuencia, requiere ser diagnosticado correctamente en todas sus fases, para no equivocarse en las propuestas de acción. Un cambio, además, para el que se va a requerir apoyo, no sólo político naturalmente, sino también experto. Pero un tipo de expertez que no siempre se halla disponible en el exterior, sino que habrá que desarrollarla, tal como decía Schön, *sobre y en* el curso de la misma acción. Un tipo de experto que no sólo indique, que no sólo oriente, sino que ayude en la tarea de recoger y seleccionar evidencias de logro, de problemas, etc.; que analice el tipo de necesidades a las que da lugar dicho cambio, los fenómenos a los cuales va a dar lugar y, también, que sea capaz de gestionar – conjuntamente con los implicados - las eventuales soluciones o aportaciones para su mejora.

Este artículo se terminó de escribir el 12/02/08.

Cita bibliográfica del artículo:

Rué, J. (2008, Abril). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, numero monográfico 1 "Formación centrada en competencias"*. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m1

Referencias

- Bauman, Z., (2001), La sociedad individualizada, Barcelona, Eds. Càtedra
- Bauman, Z., Tester, K., (2002), La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones, Madrid, Paidós
- Beck, U., (1998), La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad; Barcelona, Paidós
- Brockbank y McGill (2002), Aprendizaje reflexivo en la Educación superior, Madrid, Morata
- Bruner, J., (1990), Actos de significado, Madrid, Alianza;
- Bruner, J., (2002), Making stories, law, literatura, life, New Cork, Farrar, Strauss, Giroux.
- Castells, M., (2004), La era de la información: economía, sociedad y cultura, Madrid, Alianza Ed
- Cowan, J., (2006), On becoming an Innovative University Teacher, Reflection in Action, Second edition, Berkshire, Open University Press.
- Dewey, J., (2004), Democracia y Educación, Madrid, Morata
- Documento Marco - MECD - Febrero 2003
- Elliott, J. , (1990), La investigación-acción en educación, Madrid, Morata
- Elliott, J., (1993a) 'The relationship between 'understanding' and 'developing' teachers' thinking' en Elliott, J. (Ed) Reconstructing Teacher Education Falmer Press: London, Washington DC
- Elliott, J., (1993b), El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid, Morata
- Eraut, M. (1994) Developing Professional Knowledge and Competence, London: Falmer

- Eraut, (2006), 'Aprendizajes y competencias: enfoques que los relacionan en E. Superior', Seminario RED-U, Fac. CC Económicas, U. Barcelona, Doc. Policopiado 04/07/2006.
- Isusi, Iñigo coord. (2003), 'Le développement des compétences dans les PME' Observatoire des PME européennes, Informe, IKEI, Instituto Vasco de Estudios e Investigación, en: http://ec.europa.eu/enterprise/enterprise_policy/analysis/doc/smes_observatory_2003_report1_fr.pdf
- Kolb, D.A. (1984). Experiential Learning. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, (2003), Febrero, 'Documento Marco'
- Perrenoud, P., (1998), Construire des compétences des l'école, 2ème ed. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P., (1999) Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris: ESF
- Rey, B., (1996), Les compétences transversales en question, ESF, Paris.
- Rey, B., (2000), 'Que leur restera-t-il quand ils auront tout oublié?' en Romian H. (dir.), Pour une culture commune. De la maternelle à l'université, Paris, Hachette Education, p. 219-220. ;
- Rey, B., Carette, V. & Kahn, S., 2002, Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux Socles de compétences, Université libre de Bruxelles
- Rué, J., (2007), Enseñar en la Universidad, Madrid, Narcea
- Rué, J., (2009), El aprendizaje autónomo en la Educación Superior, Madrid, Narcea, (en prensa)
- Schön, D.A., (1992), La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós-MEC.
- Sen, Amartya, (1995), Nuevo examen de la desigualdad, Madrid, Alianza,
- Sen, A., (1999), Development as Freedom, Oxford U. Press
- Sennett, R., (2000), La corrosión del carácter, Barcelona, Anagrama.
- Sennett, R., (2006), La cultura del nuevo capitalismo, Barcelona, Anagrama.
- Stenhouse, L., (1987), La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Morata
- Stenhouse, L., (1990), La investigación-acción en educación, Madrid, Morata
- Westera, W., (2001), 'Competences in education: a confusion of tongues', en Journal of Curriculum Studies, Vol 33, 1, January, pp. 75-88.

Winterton, Delamare & Stringfellow, (2006), 'Typology of Knowledge, Skills and Competences: clarification of the concept and prototype', CEDEFOP Reference Series, 64, Luxemburg, Office for Official Publications of the European Communities, (140 págs).
http://www.cpi.si/files/userfiles/Datoteke/Novice/EKO/Prototype_typology_CEFDEFOP_26_January_2005%201%20.pdf , consultado el 30 de abril de 2007.