

## COMPETENCIAS, DISEÑO DEL CURRÍCULO, TITULACIONES UNIVERSITARIAS.

(Documento provisional, J.M. Escudero)

A pesar de que la elaboración de los Libros Blancos de las titulaciones lo primero que hicieron fue enunciar competencias (el nuevo gran lema del EEES) y las Guías Didácticas u otros documentos asociados pretenden incorporarlas como uno de sus elementos claves, hay algunas dudas acerca de si el tema ha entrado con buen pié, con las posibilidades que, quizás, podrían tener. Dos preguntas iniciales: 1) ¿Están sirviendo las competencias para activar una discusión conceptual que aclare a qué nos estamos refiriendo al hablar de ellas y cuál sea su contribución efectiva a repensar las profesiones y los modelos de profesionales que habrá que diseñar? 2) Parece que, hasta el momento, lo más frecuente es encontrarse o elaborar una lista heterogénea de elementos o componentes de las denominadas competencias, en las que a veces se confunden, sin más, con antiguos objetivos operativos, otras con conocimientos, u otras con términos tales como destrezas, habilidades, capacidades, etc. ¿No sería conveniente algún grado de clarificación conceptual que evitara en lo posible circular por lenguajes y términos equívocos, o por fórmulas como ECTS y colaterales que, en ocasiones, dan la impresión de seguir con los mismos perros cambiando tan sólo los collares?<sup>1</sup>:

No es fácil lograr algún acuerdo sobre el concepto de competencia. Tampoco lo es conseguir que la adopción que se tome ayude a descubrir dónde pudiera estar la contribución del enfoque en cuestión para pensar y decidir acerca de los cambios deseables que debieran afectar sustantivamente a las nuevas titulaciones y, dentro de ellas, al diseño de los contenidos y otros componentes de la formación. No sería provechoso, por poner un ejemplo, que la formulación de presuntas competencias se convirtiera en un tópico que necesariamente hay que incluir según lo prescrito, pero que resultara poco más que un embalaje borroso y, además, desconectado de los demás elementos. Guste o no, para no caer en errores consabidos, tenemos que seguir incluyendo en el diseño del currículo aspectos relacionados con la filosofía,

---

<sup>1</sup> Piénsese, para encarar el tema con una cierta distancia, en la advertencia que hace R. Barnett (2001) respecto al tema de los ECTS y otros asuntos similares: *“La transferencia de créditos, el aprendizaje abierto, las habilidades transferibles, son cuestiones de embalaje, no de fondo. Tienen que ver con el medio no con el mensaje”* (Barnett, 2001:74)

concepciones y valores de cualquier formación, contenidos (selección y organización), metodología, materiales y relaciones pedagógicas, aprendizajes (no son otra cosa, a fin de cuentas, las competencias), criterios y procedimientos de evaluación. O sea, que sería conveniente no centrarse en exclusiva en el árbol de las competencias dejando de lado el bosque dentro del que han de operar, ser definidas y coherentemente relacionadas con el conjunto de dimensiones o componentes de cualquier diseño.

### **El concepto de competencia es bastante difuso**

Y es que, en efecto, al asomarse a la literatura especializada, una de las primeras apreciaciones es que el concepto de competencia es diverso, heterogéneo, tiene muchas caras y componentes. No hay una teoría que dé cuenta del concepto de competencia desde un punto de vista psicológico (qué elementos y procesos la componen), así como tampoco la hay disponible para clasificar las tareas, demandas o problemas que un determinado profesional habría de afrontar con competencia (punto de vista sociológico). Tampoco parece existir un único enfoque para utilizarlas en el diseño de la formación en los diferentes niveles de los sistemas educativos en los que, a pesar de todo ello, ya se está aplicando. Todavía menos, según lo que nosotros hemos podido revisar, un marco y una metodología bien pautada para aplicarlas al diseño de titulaciones universitarias. Las competencias – hay que tenerlo en cuenta - significan cosas distintas para diferentes personas, tienen naturaleza y funciones diferentes según los enfoques conceptuales (psicológicos, sociológicos y políticos) con los que se pretenda aplicarlas (Hayland, 1993; Weinert, 1999; Eraut, 1998; 2006; Delamare y Winterton, 2005). Y, desde luego, parece más sensato incorporar las posibles contribuciones de las competencias dentro de determinados modelos de diseño de la formación de profesionales que, sin más, apelar al enfoque de competencias para condicionar el diseño. No se puede tomar la parte por el todo.

Una parte de los problemas teóricos y conceptuales se deben a que el término competencia pertenece un universo semántico que está poblado por otros con los que guarda alguna relación, unas veces de forma incluyente y otras incluida: habilidad, capacidad y capacidades, aptitud, eficacia. Para algún autor, por ejemplo Eraut (1998; 2006), el concepto de competencia está incluido en el más amplio de capacidad (lo que una persona es capaz de pensar y hacer sobre algo), entendiéndola, entonces, como un determinado desempeño de capacidad en un contexto y circunstancias relativamente bien determinadas. Para alguno otro, Perrenoud (2002), sin embargo, parecería que la competencia va más allá de las capacidades y otros recursos cognitivos, personales y

sociales de los sujetos: los moviliza, integra y proyecta sobre situaciones o problemas complejos que los individuos acometen “competentemente”.

Para ser todavía más sutiles, en inglés se emplea el término “*competente*” y se distingue de “*competency*”, lo que supone hilar muy fino. La competencia suele definirse como algo manifiesto en el desempeño profesional observable y medible, mientras que el otro término aludiría a las bases de “atributos” que hacen posible la acción competente. Asimismo, puede hablarse de una faceta objetiva de la competencia (lo que es capaz de hacer y hace alguien) y la cara subjetiva. Se distingue, entonces, entre “ser competente en algo”, “tener competencia”, y “sentirse competente”, “creerse competente”. Esa faceta subjetiva no les gusta nada a quienes quieren fijar, codificar y relacionar la competencia con ejecuciones demostrables, y todavía menos si se utiliza un marco de competencia para establecer comparaciones equiparables entre individuos. Así y todo, nadie podría dudar de que exista alguna relación entre lo que la gente sea capaz de hacer y haga en una determinada situación o problema y, en cierto modo, cuál sea su sentimiento de capacidad y competencia para realizarlo.

### **El concepto de competencia despierta ciertas sospechas.**

En contextos académicos y universitarios es así por muy diversas razones, e incluso provoca debates encendidos en el ámbito específico de la formación profesional, que ha sido uno en los que más se ha desarrollado el enfoque (Hayland, 1993). A pesar de que ahora ningún tratadista serio sobre competencias las reduce a objetivos conductuales, sus orígenes en el conductismo y el movimiento social por la eficiencia de principios del siglo pasado son innegables. También es un hecho que los ámbitos de aplicación preferentes hasta la fecha han sido, de un lado, la gestión, formación, selección y hasta remuneración del trabajo en contextos empresariales; de otro, la formación profesional específica, cuyos sistemas de cualificación han acogido el enfoque de competencias con ardor y no sin críticas en las últimas décadas, (Hayland, 1993; Eraut, 1998; Barnett, 2001). Hay variantes, por lo demás, entre distintos enfoques como el de EEUU, Gran Bretaña, Francia, Alemania, Austria, muy bien revisados en un buen trabajo de Lamare y Winterton ( 2005).

Lo que se puede decir con toda claridad es que la cuestión central de las competencias no es cómo formularlas de modo adecuado. Eso, como mucho, sería una cuestión técnica sin más y, por lo tanto, bastante irrelevante. El meollo de la cuestión reside, más bien, en cómo las competencias pueden o no servir para clarificar o

empobrecer las relaciones entre el conocimiento y la acción, entre la teoría y la práctica (una cuestión epistemológica no menor); qué tipo de utilización política y para qué del enfoque de competencias, quiénes las determinan y quiénes controlan, por ejemplo, la evaluación y acreditación de las mismas; qué modelo de Universidad pudiera estar al servicio del enfoque en cuestión, así como qué modelo de profesionales y profesionalización es el que se quiere desarrollar al poner tanto énfasis en la relación de competencias que lo describan. Todas ellas, y sólo por citar algunas, son cuestiones de calado y, por cierto, difíciles de resolver satisfactoriamente para todos. Para percatarse de algunos debates de fondo sobre el particular, una lectura obligada es el libro de R. Barnett (2001), un autor que adopta, por cierto, una postura muy beligerante en contra del enfoque en cuestión. Obsérvense, a título de inventario, estas dos valoraciones suyas:

*Las capacidades y competencias buscan mejorar la competitividad; pero otras cualidades humanas, como amistad, altruismo, preocupación ética, generosidad, son dejadas de lado.*

Y de forma más tajante:

*“un currículo centrado en habilidades o competencias es representativo de un discurso cargado de poder, es ideológico y contiene una amenaza velada, un intento de cambiar la Universidad en una dirección que refleja intereses particulares; de ser incorporado, reducirá las posibilidades de la Universidad para aportar todo su potencial de emancipación” (págs. 85-86)*

Una de las cuestiones de fondo sobre la que se levantan diversas críticas o alertas es si el enfoque en cuestión pudiera derivar hacia un modelo de la formación de profesionales universitarios donde prime la obsesión por preparar titulados *que “sepan hacer cosas y resolver problemas”*, en lugar de que *“sean sujetos cognitiva y éticamente capaces de definirlos y enmarcarlos, asentando el modo de resolverlos en el saber y en criterios éticos”*. El dilema estaría en si la Universidad debe formar profesionales sólo con repertorios de acción para actuar, dejando de lado o reduciendo a algo sólo instrumental los conocimientos, o profesionales con capacidades de definir problemas y además resolverlos, atendiendo a diversos parámetros, criterios de valor, juicios éticos, aplicadores juiciosos del saber, al mismo tiempo que capaces de generarlo reflexiva y críticamente a partir de relaciones fructíferas entre teoría y práctica. El pragmatismo y operacionalismo sería el antídoto del rigor cultural y la relevancia del conocimiento, que tampoco podría quedar aprisionado por el exceso de academicismo y contenidos agotados en sí mismo que caracterizan hoy muchas carreras de nuestra institución.

## Algunas aproximaciones.

Como se decía, hay muchas versiones de las competencias. Se puede apreciar en diferentes definiciones, a pesar de que este recurso sea relativamente útil.

Así, por poner un ejemplo de la versión dominante en EEUU, se habla de competencia (*competency*), pues en su faceta de *competence* sería la demostración externa o ejecución, como:

*“Características de los individuos que están casualmente asociadas a una ejecución efectiva o excelente en el trabajo, que son generalizables a diferentes situaciones y permanecen durante periodos razonables de tiempo”*

Sus ingredientes serían:

*“Motivos, rasgos, auto-conceptos, actitudes, valores, conocimiento de los contenidos, habilidades cognitivas y conductuales, que pueden medirse fiablemente y marcan una diferencia entre mejores y peores desempeños de los sujetos en tareas y contextos determinados”*(Delamare y Winterton, 2005:32)

En versiones más funcionales como las que parecen dominar en el Reino Unido, según el Departamento de Empleo las competencias se entienden como:

*“estándares profesionales que describen algo que una persona que trabaja en una ocupación debiera ser capaz de hacer y demostrar.*

Una definición ampliada:

*“habilidad de aplicar conocimiento, comprensión y habilidades en el desempeño profesional, de forma que se satisfagan **estándares requeridos** en un empleo, lo que ha de incluir la capacidad de resolver problemas y adaptarse a cambios emergentes”* (ibidem, pág. 35)

Los sistemas ingleses de competencias incluyen un entramado de **estándares profesionales** (basados en análisis funcionales de una variedad de contextos), **roles claves o tareas**, su desglose en **competencias**, cada una de las cuales va acompañada de criterios de ejecución que servirán de referencia a la **evaluación** deberá verificar la competencia en cuestión en relación con **indicadores externos**.

Tras una revisión del panorama por Lamare y Winterton (2005), se proponen dos ejes sobre los que articular las competencias, uno conceptual y procedimental (saber qué y saber cómo) y otro personal y social. Al cruzarlos sugieren una relación de diversos tipos de competencias como las siguientes:

**Competencia cognitiva:** se basa en conocimientos específicos en un determinado dominio o campo y habilidades para realizar tareas y resolver problemas,

así como para juzgar el resultado de la acción en relación con metas, considerando la pertinencia del logro y la adecuación metodológica.

**Competencia operativa o funcional**, que se refiere a habilidades funcionales, psicomotrices y su aplicación; dicho en términos generales, saber cómo realizar ciertas tareas.

**Competencia personal**: capacidad de y disposición a comprender, analizar, juzgar el desarrollo de oportunidades, requerimientos y limitaciones en el orden familiar, el trabajo, la vida pública, así como expandir las propias habilidades y desarrollar proyectos propios de vida. Incluyen características personales como la independencia, la capacidad crítica, la confianza en sí mismo, ser fiables, la responsabilidad y conciencia del deber, además de valores profesionales y criterios éticos a los que adecuar la acción.

**Competencia social**: disposición y habilidad de tener experiencias con otros, de establecer relaciones, identificar y comprender acuerdos y tensiones, interaccionar con los otros de forma racional y consciente, incluyendo la responsabilidad social y el sentido de solidaridad.

**Meta-competencia**. Se trata de una capacidad *metodológica* y de *aprendizaje*. La primera permite aplicar estrategias transversales (combinación de varias competencias) para la definición y resolución de problemas, y la segunda, se refiere a aprender a aprender, aunque éste es sólo uno de los aspectos correspondientes a la llamada meta-cognición.

La competencia meta-cognitiva – que puede considerarse una competencia personal clave -estaría en el centro de un tetraedro en cada uno de cuyos vértices se localizan la competencia cognitiva, la competencia funcional y la competencia social.

Por su parte Franz Weinert (1999), uno de los tratadistas del tema que ha realizado un análisis de las competencias desde una perspectiva más comprensiva, realizó un trabajo preliminar para el Proyecto DeSeCo (2002) desplegando un abanico de conceptos psicológicos (para dar cuenta de los ingredientes personales de los sujetos competentes) y haciéndose eco al tiempo de un punto de vista sociológico (para referirse a tipologías de contextos, situaciones y tareas en las que aplicar las competencias.)

Para él, la competencia sería:

*“un sistema específico de capacidades individuales, de un grupo o una institución, de destrezas, que son necesarias o suficientes para lograr una meta concreta” (Weinert, 1999:4)*

A partir de una revisión amplia de la literatura, especialmente psicológica, recoge nueve significados posibles del término competencia. Una síntesis de su propuesta propone:

**1. Competencias cognitivas generales**, entre las que cabe diferenciar, a su vez, versiones psicométricas, habilidades más o menos ligadas a contextos específicos, procesamiento de la información, enfoque piagetiano.

**2. Competencias de conocimiento especializado**, como conjunto de habilidades prerequisite para actuar bien en un contenido particular: ajedrez, matemáticas, conducción de vehículos, etc.)

**3. Como competencia-ejecución**, en el sentido de Chomsky, quien habló de la competencia lingüística como una habilidad heredada y universal para el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje; también podría relacionarse con la competencia comunicativa habermasiana, así como con versiones temáticas de competencia de base como competencia social, competencia emocional.

**4. Como modificación de la competencia y capacidad de ejecución**, lo que alude a que, entre competencia y ejecución, existiría algún tipo de moderador, del que pueden formar parte variables tales como estilos cognitivos, capacidad de memoria, familiaridad con una tarea o situación.

**5. Competencia y componentes cognitivos y motivacionales**, que haría alusión a necesidades intrínsecas de eficacia, sentimientos de eficacia, así como las experiencias vividas en tanto que contribuciones a formar el sentimiento de capacidad. El sentimiento subjetivo de capacidad para algo, la motivación de logro y la orientación atribucional (externa o interna), serían otros ingredientes de este significado subjetivo de la competencia.

**6. Competencia como algo subjetivo-objetivo**. La competencia objetiva es la que se manifiesta en determinadas mediciones de la misma, mientras la competencia subjetiva se refiere a la propia valoración de competencia personal para algo, en relación con una tarea, resolución de un problema. Incluso la competencia subjetiva se subdivide en tres modalidades: *heurística* (la expectativa relativa a la eficacia de las propias habilidades para situaciones, que viene a ser un auto-concepto); *epistemológica* (grado de confianza en el dominio de contenidos específicos de un área o ámbito),

competencia disponible (actualizada), confianza que una persona posee en un momento dado en lo que se refiere a habilidades, conocimientos necesarios para tener éxito en una situación o aprendizaje concreto.

**7. Competencia de acción u operativa:** incluye todos los prerequisites cognitivos, de motivación y sociales necesarios y/o disponibles para un aprendizaje o acción exitosa. Modelos específicos de competencia de acción son: competencia general para la resolución de problemas, habilidades de pensamiento crítico, conocimiento general y específico en relación con un ámbito, auto-confianza realista y positiva, competencias sociales. Dicho en términos generales:

*“la competencia de acción (también podría decirse competencia práctica) combina comprensivamente en un sistema complejo aquellas habilidades intelectuales, conocimiento específico, estrategias propias de un campo, rutinas y sub-rutinas, tendencias motivacionales, sistemas de control volitivo, orientación a valores personales y comportamientos sociales”*

**8. Competencias claves:** reconociendo que las competencias se adquieren en contextos escolares y profesionales y se usan en contextos específicos (en una materia, en una profesión), y muchas actividades a lo largo de la vida ocurren en variedad de contextos sociales y profesionales, se habla de *“competencias independientes de contextos que pueden utilizarse con eficacia en diferentes instituciones, tareas y exigencias”*. Ejemplos de ello son el cálculo aritmético, la lectura, o competencias metodológicas de planificación, uso de medios, alfabetización informática, así como otras competencias comunicativas (en lengua extranjera, habilidades de exposición oral y escrita), o competencias de juicio (pensamiento crítico, capacidad de valorar la propia ejecución y la de los demás). Son éstas las que han sido ampliamente tratadas en el contexto de la OCDE y Unión Europea para la educación obligatoria, habiendo sido adoptadas por la actual L.O.E. como referencia para el diseño del currículo de primaria y secundaria obligatoria.

**9. Meta-competencias:** Son aspectos a incluir en este significado de la competencia el conocimiento sobre el propio conocimiento (meta-cognición), así como la aplicación del juicio personal para guiar la propia acción (meta-competencia). Exigen una y otra la capacidad de introspección, la conciencia sobre el proceso de aprendizaje personal, así como su aplicación a tareas tales como planificación, seguimiento y evaluación de los conocimientos y acciones particulares que un sujeto lleva a cabo en contextos determinados. En síntesis, la meta-competencia es una competencia

relacionada con el grado de pericia que un sujeto tiene sobre sí mismo como sujeto que conoce, como aprendiz reflexivo, como sujeto que hace y valora con criterios adecuados la propia práctica, tanto en sus procesos como en sus resultados.

Una buena muestra, por lo tanto, de la diversidad semántica del término competencia, de la pluralidad de elementos constitutivos, así como de la diversas dimensiones que puede cubrir. Por ello sería pretenciosa cualquier definición totalizadora; es preciso, como sostiene Weinert desde una perspectiva pragmática (en concreto su propuesta va expresamente dirigida a hacer comparables los resultados de los estudiantes en referencia a competencias determinadas, tal como se ha hecho en el Proyecto PISA, por ejemplo) quedarse sólo con aquellos componentes considerados esenciales en la consideración del individuo como actor. Esta opción liga las competencias con su versión más comportamental, ligada al desempeño, es cierto, pero eso no excluye, ni mucho menos, todo el conjunto de ingredientes cognitivos, personales y sociales, así como éticos que la constituyen y enmarcan.

Está a favor de hablar de competencia como

*“condiciones mentales necesarias para logros cognitivos, sociales, profesionales”*  
(26),

Aún así, si se pretendiera una definición exhaustiva, habría que incluir todas las habilidades intelectuales, conocimientos específicos, estrategias, meta-cognición y rutinas de acción para aprender, resolver problemas o desempeñarse en una variedad indefinida de contextos. Es deseable, sigue proponiendo el mismo autor, acotarla a:

*“conocimiento y habilidades especializadas de una determinado ámbito y para un determinado tipo de tareas o demandas”.*

Con esos últimos matices, a lo que se alude es a un enfoque funcional, de forma que no habrían de considerarse todos los recursos posibles, sino aquellos correspondientes a:

*“una clasificación de demandas, problemas, tareas para las que los sujetos requieren determinados requisitos cognitivos”* (27)

Las limitaciones del planteamiento, con todo, son de una doble naturaleza: no existe una teoría psicológica capaz de dar cuenta de todas las habilidades humanas, así como tampoco una clasificación sociológica satisfactoria de todas las posibles demandas del entorno. Por ello, su propuesta conclusiva es:

*“establecer alguna caracterización específica, prototípica y típica de clases de demandas de ejecución, criterios aceptables de ejecución (estándares) e indicadores válidos de competencia”* (27).

A partir de ahí sugeriremos más adelante una determinada propuesta de trabajo para lo que a nosotros nos ocupa.

Y una última contribución por parte de Schneckenberg y Wildt (2005) que puede ser interesante. Para estos autores:

*“competencia se refiere a la habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que les plantean a los individuos situaciones o problemas específicos”.*

Se demuestran en la acción, en el marco de determinados contextos sociales. Insistiendo en el foco de la competencia como ejecución dicen:

*“habilidad para actuar dentro de un contexto dado de una manera responsable y adecuada, integrando conocimiento complejo, habilidades y actitudes”*  
(Schneckenberg y Wildt (2005:30).

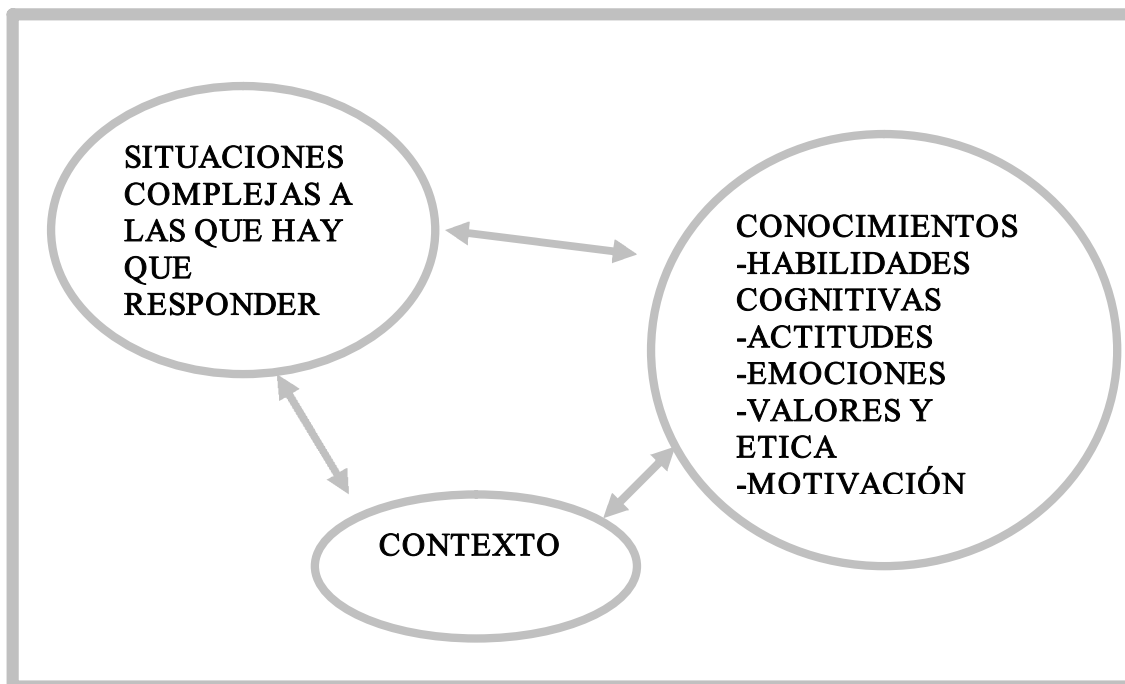
Este conjunto de aproximaciones, por lo tanto, nos invitan a ser cautos a la hora de acometer el diseño de las titulaciones o materias en claves de competencias. Es preciso discutir cuál es el significado por el que se opta, qué tipología de competencias pueden ser las más pertinentes para una determinada titulación y contexto profesional, de qué manera captar el modelo de profesional defendible que se quiere desarrollar, cómo lograr que las competencias sean teórica y socialmente relevantes, al tiempo que idóneas para visualizar el modelo de profesional en cuestión. Asimismo, tal como se indica con reiteración, la competencia con mayúscula no puede abordarse al margen de la historia, tradición, cambios y realidades que hoy afectan a una determinada profesión, tampoco al margen de los contenidos más relevantes y significativos que deben contribuir a desarrollar no sólo capacidades operativas, sino capacidades de contextualizar, problematizar y definir situaciones, además de para tomar seriamente en consideración del tipo de opciones valorativas y éticas que han de enmarcar y definir el pensamiento y la acción profesional, sea el ámbito que fuere de su actuación.

Pero vayamos algo más adelante, ofreciendo algunos otros esquemas de referencia y discusión. Resumiremos en primer lugar una de las propuestas marco más conocida, el Proyecto DeSeCo, y seguidamente se presentará un ejemplo que puede resultar ilustrativo de algunos temas a tener en cuenta.

### El marco teórica y la propuesta del Proyecto DeSeCo (2002).

EL Proyecto DeSeCo (2002) es uno de los más sistemático y comprensivamente elaborado. Se adopta una definición de partida, según la cual las competencias se entienden como: *“habilidad de responder a demandas complejas basándose y movilizando recursos psicosociales (habilidades y actitudes) en un contexto particular”*.

La estructura interna de las competencias se representa como sigue:



El marco en cuestión propone tres ejes que permiten identificar otras tantas competencias genéricas que cualquier individuo requeriría para desenvolverse adecuadamente tanto en el plano personal y social como en el mundo del trabajo. Pasamos a describirlos esquemáticamente, pues, quizás, podría servir para adoptar un esquema conceptual más elaborado que el típico de saber, saber hacer y saber vivir, procedente del informe Delors y que se ha adoptado en el modelo francés.

Los tres ejes en cuestión del proyecto DeSeCo (definición y selección de competencias básicas) son: **usar herramientas y recursos interactivamente, interaccionar con otros y actuar autónomamente.**

## **I. Usar herramientas y recursos interactivamente.**

Incluye tres sub-competencias:

1.1 *Capacidad de interacción con el lenguaje, la información, datos y recursos*, para estar en condiciones de establecer (el sujeto) un diálogo activo con su entorno simbólico, cultural, físico. Han de incluirse aquí aquellos recursos cognitivos, socioculturales y físico que le ayuden al sujeto dar sentido (comprender) el entorno en el que vive y llegar a ser competente para desenvolverse en el mismo. Tales recursos cognitivos habrían de contribuir a abrir nuevas posibilidades de percibir y entender la realidad, las relaciones con el mundo.

1.2 *Habilidades de usar el lenguaje, los símbolos, los textos relevantes* (lo que es imprescindible para desarrollar *competencia comunicativa*), así como habilidad de acceder y usar información para desarrollar *competencia informativa*. En relación con ésta última, se alude a una serie de tareas y capacidades que ha de desarrollar un sujeto que aspire a ser competente en el acceso y manejo de información. En concreto:

- Reconocer qué es lo que se conoce, sabe o no
- Identificar y acceder a fuentes relevante de información
- Valorar la calidad y la pertinencia de la información en relación con algún tema de interés
- Organizarse el conocimiento y la información
- Plantearse preguntas pertinentes sobre un asunto.

1.3 *Habilidad de usar interactivamente la tecnología*. Que incluye conciencia del uso y la incidencia de la tecnología en la propia vida (podríamos decir en el propio ámbito profesional), para trabajar con otros, para acceder a la información y para interactuar con otras personas.

## **II. Capacidad de interaccionar con grupos heterogéneos (trabajar en grupo)**

En general, esta competencia se refiere a la capacidad de establecer lazos con otras personas, construir capital social, ser competente en relacionarse y establecer redes. Se trata de aprender a vivir, aprender y trabajar con otros. Son habilidades del “yo” que incluyen competencia social, habilidades sociales y competencia intercultural. ¡Casi nada!

*2.1 Habilidad de relacionarse con otros.* Esto es, ser capaz de iniciar y mantener relaciones, lo que tiene mucho que ver con la inteligencia emocional. Aprender las creencias y los valores de los demás para ser incluido y prosperar. Requiere empatía, ponerse en el lugar del otro, manejar bien emociones, interpretando adecuadamente las propias y las de los demás.

*2.2 Habilidad de cooperar.* Que es requerida por situaciones y metas colectivas, desde las propias de movimientos sociales, grupos, pertenencia a partidos, sindicatos, hasta comunidades de profesionales. Entre las habilidades más específicas implicadas: presentar ideas, participar en debates y seguir una agenda de discusión, construir alianzas tácitas. Negociar. Tomar decisiones que se hagan eco de diferentes matices u opiniones.

*2.3 Habilidad de resolución de conflictos.* Es lo mismo que decir, divergencias constructivas. Ello requiere analizar temas e intereses en liza, identificar áreas de acuerdo, reformular problemas, priorizar metas y necesidades para una situación determinada.

### **III. Capacidad de actuar autónomamente**

Apelar a una actuación autónoma no equivale a buscar el aislamiento individual, sino a determinar el propio papel en un entorno y dinámicas sociales existentes. Se refiere al gobierno significativo y responsable de la propia vida. Lo que es importante para participar en diversas esferas de la vida laboral, familiar, social, así como para también ser capaz de construir una identidad independientemente, que es lo contrario de caer en ser arrastrado por la masa.

*3.1 Actuar con una visión de conjunto.* Incluye una serie de habilidades como:

- Comprender el contexto amplio de la propia actuación y situarla dentro del mismo (por ejemplo, para nuestro caso, estructura, políticas, cultura, prácticas, reglas, expectativas y roles del sistema educativo, los centros, etc.)
- Identificar posibles consecuencias de las actuaciones propias
- Seleccionar cursos de acción, reflexionando sobre sus consecuencias posibles.

*3.2 Capacidad de elaborar y conducir proyectos propios.* Es bella la expresión que utilizan: “interpretar la propia vida como una narrativa organizada, con sentido del optimismo y posibilidad. Citan una serie más específica de habilidades como:

- Definir un proyecto o meta
- Identificar y evaluar recursos disponibles y necesitados
- Priorizar y refinar las metas

- Hacer balance de los recursos necesarios en relación con las metas
- Aprender de acciones pasadas y proyectar resultados futuros.
- Controlar el progreso, haciendo los ajustes necesarios del mismo.

*3.3 Capacidad de hacer valer derechos, intereses, límites y necesidades propias y de los demás.* Lo que atañe tanto a relaciones individuales como al funcionamiento en el seno de instituciones democráticas. Aspectos ilustrativos serían:

- Comprender los intereses propios, por ejemplo en una elección.
- Conocer las reglas y los principios escritos en los que basarse a la hora de actuar.
- Elaborar argumentos en defensa de necesidades y derechos
- Sugerir soluciones alternativas.

---

Para poner en el sitio debido este planteamiento, conviene hacer alguna consideración, Alude a competencias generales, comunes y supuestamente básicas para toda la ciudadanía. Por consiguiente, no se refiere a ningún género de formación especializada ni, desde luego, disciplinar. Pretende no caer en una lista interminable de capacidades y competencias, sino en aquellas consideradas claves para contextos y momentos variados de la trayectoria de vida de las personas. No excluye que las citadas competencias puedan ser necesarias para especialistas, pero a quienes se refieren, por principio, es a los sujetos en general, a lo que una formación de base debería garantizar. A diferencia de lo que podrían ser esquemas de corte conductual y utilitarista, se reconoce que es imprescindible el desarrollo de la capacidad de *“conferir sentido a la realidad y actuar bien en el mundo”* (por ejemplo, dominando tecnologías y comprendiendo amplios cuerpos de información y de conocimiento, que sean necesarios para encarar *“dilemas sociales, desarrollo sostenible, prosperidad y equidad”*. Pero no propone criterios para determinar y seleccionar tales cuerpos de conocimiento. Nuestros diseños, por lo tanto, tienen que recurrir a otras fuentes para acometer esta ineludible tarea. Reconoce que no sólo son precisos los conocimientos, sino también las habilidades específicas requeridas por metas y situaciones complejas, que hay que identificar y ordenar adecuadamente.

Asimismo, el marco tiene in mente competencias individuales, no colectivas ni organizativas, por ejemplo. *“La suma de competencias individuales afecta, tal como se dice textualmente, a las capacidades de lograr metas comunes”* (pág. 6). Me parece que es un sesgo que no conviene pasar por alto. ¿La capacidad de una organización es sólo

la suma aditiva de las capacidades de sus miembros? ¿No supondría, entonces, el marco DeSeCo un reflejo de una ideología propia de la sociedad individualizada e individualista? ¿No iría en esa misma dirección, por ejemplo, la referencia explícita a la capacidad individual de lograr las propias redes sociales, inventarlas, buscárselas, crearlas, dando por sentado y por bueno que las redes sociales (cívicas, estatales, públicas), no sólo están desapareciendo, sino que también están llamadas a ser desconsideradas?

El enfoque en cuestión postula el éxito social, no sólo individual. En esa dirección se alude expresamente a productividad económica (¡cómo no!), procesos democráticos (políticamente correcto), cohesión social, equidad y derechos humanos, así como desarrollo sostenible. Pero, una vez más, parece apostarse por la opción de que eso haya de ligarse al desarrollo de ciertas competencias individuales. ¿Se trata de un modelo de buena sociedad a base de competencias individuales, una buena sociedad que haya de hacerse responsable de las mismas o ambas cosas al mismo tiempo? Estos interrogantes remiten a la cuestión de si, tratadas de una determinada manera, las competencias no representan (o podrían hacerlo) opciones sociales, políticas e ideológicas ocultas.

Estos interrogantes son tan sólo algunos de los que pueden plantearse a propósito del marco que estamos comentando. Sobre ellos y otros tendremos que hablar y reflexionar.

En otro orden de cosas, se declara expresamente que las competencias en cuestión sólo existen en tanto que observables. Asunto éste que, como puede suponerse, también es apto para generar disputa en varias direcciones. Puede derivar hacia un énfasis consecuente de la formación sobre aspectos esencialmente operacionales (saber hacer), velando, por consiguiente, una consideración imprescindible a lo que serían el conjunto de recursos cognitivos y no cognitivos sin los cuales es imposible tanto la existencia como el desarrollo de competencias.

Consciente de ese sesgo y tal vez con la mejor intención de contrapesar esa posible deriva, Perrenoud (2002) defiende el enfoque de competencias entendiéndolas como *“puentes de unión”* entre los saberes (conocimientos) y habilidades, y lo que denomina prácticas sociales (medicina, abogacía, docencia, etc.). De ese modo, buscar el desarrollo de competencias equivaldría a ir más allá de los conocimientos, pero sin darles la espalda, buscando explícitamente el desarrollo de eso, competencias, que conecten conocimiento y acción, teoría y práctica, conocimientos, datos, informaciones

(saber académico) y capacidad por parte de los individuos de utilizarlos para dar sentido y responder adecuadamente a situaciones complejas en diversos órdenes de la vida personal, social, profesional, etc. Sus implicaciones serían manifiestas y exigentes para todo lo que concierne a las metodologías de la formación y a la evaluación, para cuidar una selección relevante y rigurosa de los contenidos, pero plantearse al mismo tiempo qué tipo de procesos y operaciones cognitivas han de activar los estudiantes al trabajarlos, así como de qué forma movilizar conocimientos procedentes de diversas disciplinas desde una óptica de integración, como alternativa al saber en sí y a su fragmentación corriente.

### **Un ejemplo de competencias correspondientes al Trabajo Social.-**

Con la idea de ofrecer alguna otra referencia, puede ser oportuno contemplar el conjunto de competencias que se ha identificado para Trabajadores Sociales (Instituto Australiano de Bienestar y Trabajo Social). Se relacionan siete competencias (las denominan unidades) y una serie de elementos más específicos en cada una de ellas.

#### ***1. Actuación y desarrollo profesional (ejercer el trabajo social de acuerdo con criterios éticos, así como con los valores y expectativas de la profesión)***

- Aplicar principios de respeto y compromiso con los clientes como seres humanos, sea cual fuere su actitud y comportamiento.
- Aplicar principios de justicia social, equidad, dignidad individual y autodeterminación en la práctica profesional y en la política de implementación de proyectos.
- Actuar éticamente, de acuerdo con el código ético de la profesión
- Ser responsable y rendir cuentas de las propias acciones, decisiones y desarrollo profesional
- Mantener y aplicar una conciencia del contexto legal de la práctica profesional: cuestiones legales, principios y mecanismos, legislación y estatuto de la provisión del servicio.
- Aplicar análisis crítico a la profesión, a la organización del trabajo social, a las instituciones sociales y trabajar para cambiarlas.
- Desarrollar, comprender y usar redes profesionales, organizaciones, grupos comunitarios y líderes de la comunidad.

#### ***2. Comunicación. (Con un amplio abanico de personas y***

***organizaciones, usando técnicas y medios adecuados)***

- Hablar de forma que se transmitan con eficacia los propios significados.
- Comprender y clarificar los significados pretendidos por otros.
- Preparar comunicación escrita
- Recabar, organizar, presentar y difundir información relativa a temas y programas de servicios a la comunidad.
- Seleccionar y usar las formas más adecuadas de comunicación.
- Demostrar conciencia de la influencia de los valores, el poder y la autoridad en los procesos de comunicación.

***3. Evaluación. (Evaluar planes, programas, proyectos, trabajos con los clientes)***

- Recoger datos relevantes
- Identificar, valorar y analizar datos.
- Facilitar la participación de las personas en el desarrollo de políticas y programas
- Establecer metas y objetivos
- Seguir y evaluar el trabajo con las personas de políticas, programas, proyectos.

***4. Implementación (desarrollar programas, proyectos y trabajo con los clientes)***

- Aplicar un conjunto de teorías, técnicas y métodos en el trabajo con los clientes como individuos, familias, grupos y comunidades.
- Realizar entrevistas con diferentes sujetos y con diferentes propósitos
- Potenciar y educar a los clientes para que actúen por sí mismos
- Trabajar con las personas y sus entornos, así como con la interacción entre clientes y sus contextos.
- Establecer contactos con otros servicios y profesionales
- Recibirlos de otros servicios
- Facilitar el desarrollo de grupos, redes y comunidades de gentes para apoyo mutuo.
- Establecer e implementar proyectos, programas

***5. Gestión (planificar, organizar y elaborar proyectos autónomos y como parte de un equipo)***

- Gestionar proyectos, programas.
- Trabajar de acuerdo con el estatuto de la profesión y las políticas corrientes
- Trabajar autónomamente
- Trabajar como miembro de un equipo
- Gestionar al staff y al voluntariado, coordinando actividades
- Establecer y sostener sistemas de registro e información relacionados con los clientes, recursos, programas, proyectos.

***6. Desarrollo (use) del yo (aprovechar las propias capacidades para incidir en relaciones con clientes, colegas, empleadores y la comunidad en general)***

- Desarrollar la capacidad de relacionarse con los clientes
- Mantener alto nivel de conciencia
- Ser flexible y abierto al cambio, usando la improvisación y alternativas creativas
- Conciencia de las limitaciones personales y profesionales, y consultar con otros cuando sea necesario.

***7. Contexto social ( conciencia de estructuras y sistemas sociales, formales e informales, y comprensión de sistemas y sus implicaciones para los clientes, trabajos y servicios sociales)***

- Aplicar una comprensión social, cultural, política y económica a las influencias que existen sobre las situaciones de los clientes, y en el desarrollo de políticas, programas, proyectos.
- Aplicar una comprensión sobre el grado en que los marcos establecidos por las instituciones sociales conforman la práctica.
- Comprender la legislación y el estatuto que afecta al trabajo social
- Aplicar una comprensión histórica y sociopolítica al trabajador social como una persona.

El ejemplo anterior me parece interesante. Presenta una representación de las competencias articuladas en torno a grandes tareas propias del trabajo social, no formula tanto “cosas que hacer”, sino, en muchos de los elementos, “criterios, principios, conocimientos, comprensión, etc. a aplicar”. Esto, por referirnos a los dos modelos bien conocidos de diseño –por objetivos y procesos – acercaría este planteamiento más al segundo que al primero, con lo que se pone más énfasis en “*principios de*

*procedimiento*” que en “objetivos producto”. Eso exige cultivar, como competencias profesionales, la capacidad de razonamiento, reflexión en y sobre la acción, adecuar la actuación a la comprensión de situaciones, así como también a criterios y valores o principios éticos. Por su parte, ese planteamiento llevaría a tener que enfocar la formación, las experiencias, materiales y actividades de enseñanza y aprendizaje no tanto para lograr una serie de objetivos predeterminados, cuanto para comprender y decidir actuaciones en base a eso, principios de procedimiento. Esta manera de entender las competencias y la formación podría ser muy interesante. Habrá que explorar lo que pueda dar de sí.

### **Algunas propuestas para seguir trabajando.**

De todo lo dicho y procurando una síntesis que nos pueda ayudar a relacionarlo con las tareas pendientes, podríamos considerar que, para trabajar en el diseño de asignaturas y titulaciones integrando competencias, habríamos de responder a un conjunto de interrogantes como los siguientes:

**¿Cuáles son las tareas más relevantes y significativas que definen un modelo de profesor de primaria e infantil, o un modelo de pedagogo, educación social, etc.? ¿Cuáles sus ámbitos de actuación?**

Esta pregunta no la responde la revisión realizada sobre las competencias. Es, más bien, algo directamente relacionado con lo que sabemos sobre las tareas, responsabilidades y situaciones que tienen que afrontar un profesor o un pedagogo en el ejercicio de su profesión en determinados contextos. Pero resolverla con la solvencia teórica y contextual pertinente, es algo necesario para satisfacer la razonable propuesta de Weinert, tal como dijimos: “*una clasificación de demandas, problemas, tareas*”. Ese ha de ser un contexto importante para, en su momento, contemplar su otra sugerencia: “*para las que los sujetos requieren determinados requisitos cognitivos*”. En realidad, más allá de eso (además de todos los matices sobre los diferentes componentes de las competencias, poco más de su propuesta. Y, para identificar como es preciso las tareas en cuestión, hay otro asunto que todavía es más prioritario: ¿qué modelo de profesional es el que se considera más justificado, pertinente a los tiempos actuales y los retos planteados, cuál debiera ser su orientación social, cultural, ideológica? Son cuestiones

de fondo, sustantivas y no accidentales, de lo que ha de inspirar a una titulación, no tanto del embalaje con que se presente. Las competencias han de derivarse de esta discusión, no precederla. Y eso mismo significa que, a pesar de que hay tareas que pueden acometerse simultáneamente, resultará complicado abordar el diseño de materias o asignaturas sin haber discutido previamente el lugar y el sentido de cada una en el conjunto del concierto.

Hemos de tomar en consideración otra cuestión que es sustancial:

**¿Cuáles son los contenidos relevantes, actualizados, sensibles a las tareas, problemas y desafíos de la enseñanza (o del ejercicio de la función del pedagogo, educador social, etc.), tanto a sus dimensiones propiamente escolares (organizativas, curriculares, didácticas, etc.) como en lo que concierne a contextos y problemas de orden social, político, cultural, etc.**

Si, como bien propone Perrenoud, las competencias no pueden darles la espalda a los contenidos o saberes, es preciso conferirles en el modelo un status propio, y no tan sólo en tanto que algo instrumental para competencias independientemente determinadas (Hayland, 1993). Eso significa que, teniendo en cuenta los criterios de la teoría del currículo referidas a la selección de los contenidos, será preciso aplicarlos al caso que nos ocupa. Las competencias y los contenidos se tienen que tratar simultáneamente, en un camino permanente de ida y vuelta, buscando la coherencia y participación de los contenidos en el desarrollo de ciertas competencias, e indagando las exigencias de éstas en relación con los contenidos a seleccionar y la manera de tratarlos, abriéndose, singularmente, a una perspectiva interdisciplinar.

Y, desde luego, también hay que responder a la otra cuestión, más específicamente referida a las competencias:

**¿Qué tipo de competencias y qué tipología de las indicadas para describirlas serían precisas para que los maestros, pedagogos, educadores sociales, estuvieran en disposición y con recursos cognitivos y psico-sociales para hacer frente a las tareas, problemas y situaciones que previsiblemente van a encontrar en su ejercicio profesional? ¿qué competencias meta-cognitivas contemplar y de qué manera hacer que entren los criterios éticos?**

Si quisiéramos operar con esas tres cuestiones provisionales para encarar las materias de los departamentos, podríamos restringirlas en el sentido de: ¿qué situaciones, tareas y problemas tienen que ver con nuestras asignaturas? ¿qué conocimientos más relevantes de cada una y del conjunto son valiosos para desarrollar conocimiento y comprensión? ¿qué competencias –en el sentido de relacionar tareas y contenidos yendo más allá de ello y para desarrollar competencias como las citadas– habríamos de enunciar, con dos niveles posibles de especificación: qué competencias específica de materias en particular, qué competencias comunes habrían de desarrollarse y cómo perfilar situaciones, tareas y problemas complejos para cuya resolución habrían de ser capaces los estudiantes de integrar y combinar el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y criterios éticos?.

No olvidar, sin embargo, que el marco necesario para realizar estas tareas ha de venir dado, además, por la cuestión relativa al modelo de profesional y el diseño de conjunto de la titulación.