

LAS COMPETENCIAS

1. LAS COMPETENCIAS: UN TÉRMINO NOVEDOSO Y UBICUO

El término competencia ha invadido el espacio curricular universitario y lo ha hecho con una rapidez y atrevimiento que resulta asombroso. En el ámbito educativo universitario este término es muy nuevo y no deja de sorprender la soltura con la que se maneja actualmente. Allí donde sólo hace unos pocos semestres sólo se hablaba de **temarios** a la hora de presentar los **programas de las asignaturas** ahora resulta que todo el mundo habla de **competencias** y de **curriculum**. Los cambios bruscos en los términos que se emplean suelen señalar, la mayor parte de las veces, una cierta necesidad de proteger el desconocimiento propio sobre una cuestión novedosa, porque utilizar los nuevos términos parece que justifica el discurso a la vez que avala su valor. Este espejismo colectivo de pensar que reformar la enseñanza equivale a cambiar la terminología que se usa ya fue padecido por los textos que guiaron la Reforma de las Enseñanzas no universitarias (LOGSE) y por los mensajes de todo tipo de los que las propagaron. El rotundo fracaso de esta manera de actuar nos debiera vacunar contra tales males. Esta función protectora puede resultar negativa sin en lugar de promover la comunicación sirve de parapeto para la misma. Conviene reconocer que no sabemos mucho sobre estos nuevos términos y que nos movemos en un panorama un tanto incierto.

En mi opinión conviene que reflexionemos, siquiera brevemente, sobre el significado de los nuevos términos que están siendo introducidos en el vocabulario de las propuestas educativas universitarias y que nos preguntemos de manera activa y crítica por su significado. Podemos comenzar por preguntarnos qué son las competencias y qué función cumplen en una propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Intentar caracterizar un concepto complejo es siempre complicado porque existen muchas perspectivas desde las que puede ser analizado; siendo así las cosas, lo más sensato es intentar describir esas posibles visiones parciales con la esperanza de que el lector sea capaz de realizar su propia síntesis. El concepto competencia es un concepto complejo y por esta razón intentaré abordarlo desde diferentes perspectivas.

2. LAS COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN FUNCIONAL

Para empezar podemos suponer que la primera preocupación del lector puede ser saber a qué nos referimos cuando hablamos de competencias, o dicho de una manera más precisa quisiéramos saber qué función o sentido tienen en el currículum. Si nos acercamos desde esta perspectiva podríamos decir que:

- ***La competencia es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado.***

Es una definición muy similar a la que da Perrenoud: *Una capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones* (Perrenoud 2000).

Desglosemos esta definición en sus partes fundamentales. La competencia hace referencia a una capacidad, pero si no decimos más parece que referimos un término oscuro a otro que lo es más y que en vez de avanzar hacia la claridad retrocedemos. Por esta razón debíamos decir algo sobre la pertinencia de usar este término en esta definición.

Hablar de capacidad hace referencia a que la competencia es algo que poseemos «en potencia» y que se manifiesta «en acto» cuando hace falta. Esta distinción que parece muy sutil y de escaso interés práctico es en cambio muy relevante para una buena comprensión de qué se quiere decir cuando se propone utilizar competencias como objetivos a los que dirigir la enseñanza y el aprendizaje.

Ser capaz, en el sentido que le queremos dar, implica tener autonomía para decidir cuando y donde usar mi competencia y en este sentido «ser capaz» dota a la persona de una cierta libertad de acción. Por lo tanto hablar de capacidad implica que el estudiante pueda utilizar su conocimiento en contextos siquiera algo diferentes de aquel en el que se le enseñó. Es cierto que la transferibilidad es cuestión de grado y que éste puede ser escaso o amplio, pero en ningún caso podemos considerar capaz a la persona que sólo sabe realizar actividades mecánicas y repetitivas únicamente en el contexto en el que aprendió y que frente a la menor variación contextual se muestra incapaz de responder adecuadamente. Si algo caracteriza a las sociedades actuales es la dificultad de prever todas las habilidades que son necesarias para enfrentarse a los problemas que plantea el vivir; es difícil porque son muchas y porque además cambian constantemente. Por esta razón enunciar las competencias como capacidades es pertinente e interesante a la vez. Los procesos instructivos deben promover personas capaces, es decir personas con una cierta autonomía para abordar situaciones novedosas y responder adecuadamente a las mismas. Una sociedad que cambia con rapidez necesita una instrucción que capacite personas y no una instrucción que las entrene para el desempeño de funciones mecánicas. La capacitación, entendida como autonomía y «potencia de», está en la base del aprendizaje autónomo y en consecuencia de la posibilidad de que la educación a lo largo de toda la vida pueda ser una realidad. Los conocimientos pueden caducar y dejar de ser útiles pero la capacitación en la resolución de problemas o situaciones no caduca y queda adherida a la persona en la medida en que se convierte en parte integrante de su personalidad. Ser capaz es haber crecido, ser capaz es enfrentar la realidad de manera diferente. Entendido de esta manera el proceso instruc-

tivo es un proceso de crecimiento y no un proceso de acumulación.

Hay que tener en cuenta que las tareas a las que debe hacerse frente en la vida profesional, principal ámbito de preocupación del curriculum universitario, pueden ser de diverso tipo algunas muy rutinarias y otras en cambio muy complejas por lo que el abanico de competencias a trabajar puede ser así mismo diverso desde lo muy sencillo a lo extraordinariamente complejo. Pero en todo caso ser competente implica un grado de autonomía que permita la transferibilidad del saber a otros contextos y la posibilidad de poder seguir aprendiendo a los largo de toda la vida profesional. Comprender bien este matiz es importante para entender que cuando se afirma que los objetivos del curriculum deben escribirse como competencias no se hace por seguir una moda pasajera sino, más bien todo lo contrario, con una intención bien fundada.

Existen bastantes definiciones de competencias en las que se hace hincapié en los conocimientos, habilidades y destrezas a poner en juego; (algunas de las cuales ya hemos comentado en el capítulo I). En muchos textos se utilizan estas expresiones como sinónimos de competencia y en otros no, creando así una confusión y un estilo comunicativo farragoso y poco claro. En cuestiones terminología curricular el minimalismo –utilizar el mínimo número posible de términos– y la claridad –definición transparente de los mismos– es una ventaja. En mi opinión, querer definir la competencia en estos términos es bastante confuso y no nos ayuda, en ningún caso a avanzar gran cosa. Utilizar términos como «habilidades» y «destrezas» no aporta nada porque son expresiones realmente ambiguas y que no añaden, en ningún caso, nada nuevo al término competencia. Pienso que lo mejor es definir competencia como la capacidad relacionada con la resolución de situaciones problemáticas y no añadir nada más a una definición que, en mi opinión, ya lo dice todo.

Otra cuestión que no queda clara y que suele ser objeto de muchas discusiones y objeciones es la siguiente: ¿Es posible primero adquirir conocimiento y luego usarlo? O dicho de otra manera: ¿Están por un lado los conocimientos y por otro

las competencias? Algo así como primero aprender la teoría y luego practicarla. Algunas propuestas guardan el concepto de competencia para la práctica y la relacionan con el «saber hacer». Estaríamos hablando de conocimiento y competencia como dos cosas distintas. En bastantes de las «nuevas propuestas» curriculares realizadas en los planes piloto de introducción del ECTS puede verse esta clasificación a la hora de definir los fines instructivos de una materia ¿Es esta distinción conceptual correcta? Es una cuestión complicada pero en mi opinión esa distinción no es correcta porque la competencia no es una cuestión de teoría y práctica sino de capacidad de resolver situaciones. Existen teorías cuyo dominio y comprensión nos hacen competentes para explicar y prever situaciones resolviendo de esta manera problemas bien complicados; y existen, por supuesto, otras que no sirven a estos fines y cuyo estudio y comprensión no nos hace más competentes. Pero es que también existen prácticas obsoletas cuyo dominio no nos vuelve más competentes, junto con otras que sí producen en las que las dominan competencia. Por lo tanto no se puede justificar el saber erudito o teórico diciendo simplemente que «nunca se sabe cuando hará falta saber eso» ni justificarlo como un paso previo pero necesario para el saber competente, porque no es cierto que el saber competente sea práctico en el sentido más habitual y menos elaborado de ese término.

En consecuencia todo proceso instructivo, tenga éste una orientación más o menos teórica o práctica debe buscar el saber competente sin ningún tipo de pretexto o complejo. No se aprende y luego se aplica sino que aprender implica aplicar aunque el sentido que debemos darle a este segundo término sea mucho más amplio del que es habitual. Todo saber, ya sea de una índole más o menos teórica o práctica, aspira a ser saber competente, es decir saber que puede ser usado para resolver situaciones problemáticas y así debiera ser entendido.

En consecuencia, según mi opinión no es necesario otro término que no sea el de competencia a la hora de proponer fines para el curriculum, y debiera evitarse el uso de términos como «habilidades», «destrezas», «aptitudes» que no sirven más que para crear confusión donde debe primar la claridad.

3. LAS COMPETENCIAS Y SUS TIPOS

Cuando se habla de competencias y sus tipos lo más habitual es clasificarlas en generales y específicas, para señalar que mientras las primeras abarcan ámbitos amplios de la educación las segundas restringen ese campo a aplicaciones más concretas. De todas maneras esta clasificación no nos ayuda mucho a la hora de elegir competencias y no nos sirve de guía a la hora de decidir por la calidad de la opción realizada; es por esta razón que nos gustaría enfocar, para comenzar, esta cuestión desde otra óptica.

Si entendemos por competencia la capacidad de una persona para enfrentarse con garantías de éxito a una situación problemática es fácil de entender que cuando nos preguntemos por los tipos de competencias a desarrollar la clasificación que buscamos dependerá, especialmente, de los tipos de situaciones a los que esa persona debe enfrentarse. Porque no parece lo mismo ser competente para resolver un problema de Física que para enfrentarse con un conflicto laboral. Es un hecho, bien conocido, que personas muy capaces para enfrentarse con la primera de esas situaciones pueden no serlo para enfrentarse con la segunda y viceversa. Esta consideración inicial y particular nos lleva a otra más general y relevante: ¿Existe alguna clasificación que nos dé un mapa completo de todas las posibles competencias a desarrollar para lograr eso que ha venido en llamarse la «educación integral»? La respuesta es que, por el momento, no tenemos una propuesta que haya logrado una adhesión generalizada aunque por otra parte el número de intentos haya sido notable.

No nos queda más remedio que recoger algunas de esas propuestas para luego compararlas y establecer, sino un mapa definitivo, algunas líneas de actuación que sean comunes a las diferentes propuestas.

- Existen algunas clasificaciones, que podemos considerar clásicas, porque han sido utilizadas en muchos proyectos curriculares y tal vez convenga comenzar por ellas. Seguramente la más conocida es la que divide las competencias a lograr en 3 apartados: **a) competencias cognitivas; b)**

competencias sensorio-motrices y c) competencias socio-afectivas. Esta clasificación parece compaginar bien con lo que conocemos del modelo de universidad anglo-sajona en la que se estudia (aulas), se hace deporte (instalaciones deportivas incluidas en el campus) y se hacen amigos (clubs de tiempo libre). Y bastante mal con algunas de las universidades-escuela que conocemos en nuestro medio en el que los estudiantes «vienen», «asisten a clase», y se «van». Esta es una clasificación muy general que si bien supone una visión holística del ser humano queda un poco lejos del nivel de concreción al que probablemente aspiramos cuando nos acercamos a considerar los estudios profesionales unidos a una titulación.

- Existe una segunda versión de esta clasificación que manteniendo las dos primeras categorías desglosa la tercera en otras tres. Dando lugar de esta manera a la siguiente clasificación: **a) cognitivas; b) sensorio-motrices; c) equilibrio personal; d) inserción social y e) comunicativas.** En esta clasificación se da, como puede verse, un peso mayor a lo que de otra manera estaba englobado en lo socio-afectivo. Es una clasificación que se mantiene en el mismo grado de generalidad que la primera aunque es algo más descriptiva. Sigue siendo interesante para una visión general del hecho educativo, en este caso universitario, pero mantiene el mismo grado de generalidad que achacábamos a la otra. Otra pega que puede argumentarse frente a esta clasificación es su marcado acento psicológico, porque observa las competencias desde la propia persona y escasamente desde los contextos sociológicos en los que tiene que desarrollarse. Esta es la clasificación de competencias (allí se llamaban capacidades) que se utilizó en el diseño de la LOGSE (1990), ley que sirvió para la reforma de la enseñanza Primaria y de las Enseñanzas Medias. Es por lo tanto una clasificación que tiene un cierto pedigrí, aunque conviene reconocer que en el desarrollo posterior del currículum no se ha hecho un uso operativo de esta propuesta.
- Uno de los cambios más interesante que se ha dado en las últimas décadas en el campo de la Psicología, y sobre todo en la parte de la Psicología que se centra en los estudios sobre la inteligencia, es la ruptura con esa visión que unía in-

teligencia a cognitivo y que la separaba del resto de capacidades a la vez que consideraba a las demás como no cognitivas. Actualmente hay una visión de lo cognitivo mucho más integradora de las diversas facetas que componen la psique humana de manera que «todo» se considera «cognitivo» a la vez que «lo cognitivo» deja de ser todo lo inteligente. Es decir que lo emotivo también es cognitivo pero el desarrollo de la inteligencia también incluye el desarrollo de la emotividad. Con lo cual se ensancha a la vez que se enriquece el concepto de cognitivo hasta abarcar todas las facetas de la personalidad humana.

En los últimos tiempos, sobre todo por aportaciones que han venido del campo de la Psicología, la visión que se tiene sobre la inteligencia humana y los ámbitos o aspectos que pueden distinguirse en la misma ha variado mucho y hemos pasado de una visión unidireccional donde se relacionaba inteligencia con competencia lógico-discursivo-racional a una visión de lo que hoy en día se denomina inteligencia múltiple. Howard Gardner es probablemente el autor más conocido por sus teorías sobre las inteligencias múltiples junto a Daniel Goleman que tiene en el término ya acuñado de «inteligencia emocional» su aportación más conocida por el gran público. Howard Gardner sostiene que pueden distinguirse los siguientes tipos de inteligencias:

Inteligencia Lingüística; Inteligencia Lógico-Matemática; Inteligencia Espacial; Inteligencia Musical; Inteligencia Corporal; Inteligencia Interpersonal y Inteligencia Intrapersonal

No es el momento de pararnos para explicar con detalle qué quiere decirse con cada tipo de inteligencia, pero obsérvese que ha desaparecido el término de capacidad cognitiva, a la vez que se integra en el concepto de inteligencia otros muchos aspectos hasta ahora no atendidos. Como vemos las cosas se mueven en el mundo de la psicología y la excelencia humana ha dejado de ser excelencia lógico-matemática para pasar a saber algo mucho más rico a la vez que diverso.

- Sigamos comentando otras propuestas. En la actualidad también está bastante extendida una clasificación de competencias que se deriva del conocido como «Informe Delors» (1996). El título completo del libro es: **+ Delors, Jacques (1996): Informe Delors. La educación encierra un tesoro.** Madrid: Unesco-Santillana. En este informe se habla de:

Aprender a conocer; Aprender a hacer; Aprender a convivir y **Aprender a ser** como los 5 ámbitos a los que tiene que mirar toda propuesta educativa.

Como puede verse, a poco que se mire con atención, esta es una clasificación que sigue siendo general pero que deja un poco de lado las cuestiones psicológicas para centrarse mucho más en una clasificación que mira hacia el mundo de la educación y en este sentido más cercana a la temática que nos ocupa. Es un punto de referencia que se ha convertido en un clásico para todo tipo de trabajo sobre curriculum y por tanto debe ser tenida en cuenta. Pero por otra parte hay que reconocer que en esta propuesta está el origen de la distinción que algunas personas hacen entre conocimiento y competencia, uniendo conocimiento con «aprender a conocer» y competencia con «aprender a hacer». Ya he manifestado mi opinión sobre esta cuestión y no la voy a repetir, me gustaría hacer observar que si aceptáramos esta clasificación que separa conocimiento de competencia el «aprender a convivir» quedaría totalmente relegado y fuera de las propuestas curriculares operativas. El mundo de los valores y el aprendizaje de actitudes corre así el riesgo de no ser recogido en el curriculum. La verdad es que, con todo respeto, lo de «aprender a ser» me resulta un tanto enigmático y su no integración en las propuestas curriculares no me agobia mucho. Necesitamos una definición de competencia que englobe los mundos que describe este informe y que englobe en la misma los ámbitos que aquí se señalan.

- En un trabajo todavía no publicado sobre el curriculum vasco, los autores del mismo (Consejería de educación del Gobierno Vasco, Confederación de Ikastolas del País Vasco,

FERE y otros) manejan 5 ámbitos de competencias a desarrollar:

Aprender a aprender y a pensar; Aprender a comunicar; Aprender a vivir juntos; Aprender a ser yo mismo y Aprender a hacer y emprender:

Es una propuesta atractiva, en donde se ve clara la influencia del informe Delors, porque su modo expresivo resulta ya más cercano a la operativización del curriculum. Desde este punto de vista resulta interesante para todos aquellos que tengan que trabajar en propuestas de competencias cercanas a la práctica docente; parece una buena síntesis de de propuestas anteriores y resulta a la vez completa, sintética y compacta; cualidades muy estimables en una clasificación de este tipo. Hay resaltar como una novedad y una cierta aportación la aparición de los ámbitos comunicativos y de emprendizaje porque marcan una línea más sociológica y donde se mira más al contexto social de utilización de la competencia que al ámbito psicológico implicado en la misma. Esta es una cuestión interesante que conviene tener en cuenta a la hora de clasificar competencia y construir propuestas curriculares. Porque las propuestas anteriores, y ésta en cierta parte, se construyen más mirando a las supuestas características psicológicas de la persona que a los ámbitos sociales en los que ésta debe actuar.

- En el mundo universitario una fuente de referencia muy utilizada es el proyecto Tuning. Proyecto en el que colaboran diferentes universidades europeas con la intención de organizar acciones conjuntas para la construcción del marco de referencia europeo. Según los documentos de este proyecto se distinguen tres tipos de competencias: a) **Instrumentales;** b) **Interpersonales** y c) **Sistémicas**. Este proyecto hace además una excelente descripción de las competencias que entran en cada uno de esos apartados, de manera que ésta es otra de las referencias claves a la hora de tomar decisiones en este campo. Es una clasificación de tipologías de competencias ampliamente usada en la elaboración de los libros blancos y esto, sin duda, le dará un gran peso e influencia a la hora de condicionar las decisiones

que, en esta cuestión, tomen las universidades y centros. Por lo tanto es un tipo de clasificación a seguir de cerca y puede consultarse con detenimiento en la dirección de Internet más arriba citada.

- A requerimiento del gobierno holandés la SBL propone la siguiente tipología de competencias para la formación del profesorado: **Competencias interpersonales, competencias pedagógicas, competencias didácticas, competencias organizativas, competencias asociativas (trabajar con los compañeros), competencias comunicativas (trabajar con instituciones) y competencias para la reflexión y el autoaprendizaje.**

Como puede verse esta clasificación mira más al ámbito socio-laboral que al psicológico a la hora de clasificar las competencias porque no las ordena según las características de una persona ideal sino con la vista puesta en los contextos en los que debe trabajar un docente. Resulta interesante esta observación porque en los próximos años tendremos que tomar decisiones sobre estas cuestiones y conviene que no perdamos de vista esta cuestión. No tengo la intención de zanjar esta cuestión en este momento, creo que es mejor dejarla como una cuestión abierta o pendiente. ¿Deben clasificarse las competencias siguiendo las características de la persona a instruir? ¿Lo deben hacer, contrariamente, siguiendo los ámbitos sociales en los que deben desarrollarlas? ¿Son posibles las síntesis entre ambas visiones? Esta última propuesta resulta un ejemplo muy interesante porque pone sobre la mesa una nueva cuestión. ¿Es suficiente con una clasificación general de las competencias con independencia de la titulación a la que se deseen aplicar? ¿O, por el contrario, hay que replantear esta cuestión desde una visión mucho más particular y unida a cada titulación? Probablemente lo mejor sería una combinación de ambas, es decir que la universidad en su conjunto se decantara por una clasificación para todas las titulaciones. La clasificación que adoptara la universidad debiera ser muy general de manera que permita luego a los centros trabajar de manera complementaria. La propuesta que debiera hacer la universidad para todos sus centros debiera ser una parte central de su proyecto curricular y debiera marcar la

visión educativa que tiene esa universidad. Luego los centros debieran trabajar sobre esa clasificación subrayando aquellas que tengan más que ver con el título que deben trabajar. De todas formas, lo que sí parece claro es que esta cuestión no puede quedar resuelta de una vez por todas y que será necesario que los responsables de la universidad y de las titulaciones la aborden tanto desde una visión general (humanística, educativa) como cercana a su titulación (profesionalizante, socialmente interesante,...).

- En algunos trabajos sobre curriculum universitario no publicados, y que están en curso de desarrollo en nuestra universidad (Euskalherriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco) Pedro Aramendi y yo mismo hemos construido una tipología de competencias que detallo a continuación. Hemos llamado CUDEA a esta propuesta por ser éste el nombre del grupo de investigación que sobre el curriculum, su gestión y evaluación hemos creado varios compañeros del departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Según esta propuesta las competencias se clasificarían en: Epistémicas, reflexión y autoaprendizaje, comunicativas, interpersonales-asociativas y organización y gestión.

Esta propuesta tendría por ámbito de aplicación la universidad en su conjunto, de manera que posteriormente cada titulación pudiera desarrollar de manera propia y no siempre simétrica todos y cada un de estos tipos.

En la siguiente tabla puede leerse una breve descripción de cada uno de los tipos de competencias que proponemos.

Existen otras tipologías de competencias pero creo que las recogidas son importantes e indican, bastante bien, el estado de la cuestión. Pueden y debieran ser consideradas como referencias clave a la hora de encarar el proceso de selección de las competencias que deben proponerse en un curriculum universitario. Debe tenerse en cuenta que estamos en el nivel de máxima generalidad posible y que estas clasificaciones pueden, y deben, luego derivarse en otras más específicas y cercanas a los perfiles que definan las diferentes titulaciones. Por decirlo de manera sintética nos situamos a nivel de toda la Universidad y no a nivel de un título o Facultad.

TIPO	DESCRIPCIÓN
Epistémicas	En función del área de conocimiento estarían relacionadas con las capacidades de comprensión, elaboración, memorización y utilización de la información propia del área de conocimiento.
Reflexión y autoaprendizaje	Capacidad de análisis y síntesis, resolución de problemas, aplicar conocimientos a la práctica, investigación, aprender a aprender, adaptarse a nuevas situaciones, trabajo autónomo, motivación de logro, etc.
Comunicativas	Expresión oral, escrita, no verbal, artística, musical, segunda-tercera lengua, manejo de nuevas tecnologías, comunicación con expertos y profesionales, etc.
Interpersonales-Asociativas	Crítica y autocrítica, toma de decisiones, trabajo en equipo, apreciar la diversidad y multiculturalidad, trabajo en diferentes contextos, compromiso ético, código ético, etc.
Organización y Gestión	Organizar y planificar proyectos, toma de decisiones, gestión de proyectos, gestión del conocimiento, nuevas tecnologías, motivación de logro, etc.

En la página siguiente llevamos a una tabla las diferentes propuestas para poder compararlas mejor.

¿Qué consecuencias debemos sacar de todo este conjunto de propuestas? En primer lugar conviene decir que en todos los niveles del mundo educativo en general, y muy especialmente en el mundo universitario, existe una visión muy reduccionista sobre los tipos de competencias a desarrollar. Si observamos la vida universitaria y el modelo de egresado al que se aspira podrá observarse que, en general, las competencias que más se trabajan y valoran en la universidad son aquellas, que en una primera aproximación, podemos llamar competencias epistémicas, (cognitivas, lógico-matemáticas, instrumentales, ...) es decir en aquellas relacionadas con los conocimientos científicos propios de las materias de estudio. Y, como ya hemos dicho con anterioridad, esto sucede en el mejor de los casos porque a menudo los contenidos teóricos ocupan un lugar central en los curricula universitarios de modo que la erudición suplanta a la formación competente. A poco que reflexionemos podremos ver con claridad las con-

Tabla resumen de las diferentes propuestas sobre tipología de las competencias.

Propuesta	Tipología de competencias					
LOGSE	Cognitivas	Sensorio-motrices	Equilibrio personal	Inserción social	Comunicativas	
Gardner	<i>Inteligencia Lingüística.</i>	<i>Inteligencia Lógico-Matemática</i>	<i>Inteligencia Espacial.</i>	<i>Inteligencia Musical.</i>	<i>Inteligencia Corporal.</i>	<i>Inteligencia Intrapersonal.</i>
Informe Delors	Aprender a conocer	Aprender a hacer	Aprender a convivir	Aprender a ser		
Curriculum Vasco	Aprender a aprender y a pensar	Aprender a comunicar	Aprender a vivir juntos	Aprender a ser yo mismo	Aprender a hacer y emprender	
Tuning	Competencias instrumentales	Competencias sistémicas	Competencias intrapersonales			
SBL	Competencias Interpersonales	Competencias pedagógicas	Competencias didácticas	Competencias asociativas	Competencias comunicativas	Competencias reflexiva y de autoaprendizaje organizativas.
CUDEA	Epistémicas	Reflexión y autoaprendizaje	Comunicativas	Organizativas	Interpersonales, asociativas.	

secuencias negativas que se derivan de esta manera de organizar el curriculum universitario.

Debemos tener en cuenta que la incorporación activa y productiva a la sociedad de los egresados universitarios y el éxito que se obtiene en la misma depende, en la mayoría de los casos, de otros tipos de competencias como no se cansan de decir, aunque desde la universidad se les haga poco caso, los diferentes agentes sociales. Parece como si la universidad formara a los estudiantes para seguir siendo docentes universitarios, cuando es bien sabido que solo un porcentaje bajísimo de ellos lo será, y se olvida de que la inmensa mayoría de ellos tendrán que buscar su acomodo en el mundo del trabajo externo a la universidad. Pero el éxito en la vida laboral depende, además y sobre todo, de otros tipos de competencias distintas a las que hemos denominado epistémicas. Porque ser comunicativo, proactivo, colaborativo, creativo, tener capacidad de liderazgo, de compromiso institucional y otras competencias similares son en la mayoría de los casos más importantes que «saber mucho» para valorar en su justa medida la aportación que esa persona puede hacer al medio laboral y social en el que vivirá inmerso. Ni que decir tiene que reflexionar sobre esta cuestión y tomar decisiones para reequilibrar los tipos de competencias a desarrollar en el curriculum universitario es uno de los temas más importantes a considerar para la mejora de la docencia universitaria y su adecuación a las demandas sociales.

Por todas estas razones creo que es razonable hacer las siguientes sugerencias a aquellas personas que deban tomar decisiones en estas cuestiones:

- Hay que acabar con la excesiva preponderancia de las competencias cognitivas (cognitivas, lógico-matemáticas, aprender a conocer, competencias instrumentales, competencias epistémicas etc.) y resulta perentorio una visión mucho más integral y social de la educación universitaria. Pero no solamente por una visión más humanista de la educación, sino porque estamos marginando del mundo universitario a personas capaces de desarrollar otros tipos de competencias que sí son demandadas por la sociedad y que además son claves para el desarrollo armónico de nuestro medio

social. Necesitamos personas activas y comprometidas en el medio social, buenos líderes políticos y sociales, personas creativas, necesitamos emprendedores, buenos comunicadores, personas asertivas, personas capaces de trabajar en equipo, personas resistentes al desánimo y la frustración, personas comprometidas con el medio social en el que viven, sensibles a los problemas de nuestra sociedad, etc. Y solo desde una profunda valoración de esas competencias como competencias dignas de ser desarrolladas en el mundo universitario podremos establecer un diálogo productivo con la sociedad en su conjunto y con los medios profesionales.

- Estamos haciendo oídos sordos al clamor social que demanda de la universidad profesionales competentes en todos los ámbitos de la actividad humana, y no solo de la tecnológico-científica, porque en la medida en la que la sociedad se desarrolla y vuelve más compleja es mayor el ámbito de actuaciones en las que es necesario cultivar aquellas competencias que en un estadio anterior se consideraba que perteneciendo a la vida natural quedaban fuera del mundo universitario y científico. Además la formación universitaria se extiende a funciones sociales y segmentos de la población que no caben dentro de una visión estrecha del saber universitario. La sociedad nos demanda egresados competentes en diferentes ámbitos profesionales y el futuro prestigio de las universidades estará condicionado por la capacidad de responder a esta demanda.
- Hay que trabajar con seriedad y profundidad para definir el perfil competencial que vamos a proponer a los futuros egresados de las titulaciones universitarias desde una visión mucho más integradora, a la vez que compleja, de las diferentes competencias que vamos a trabajar y evaluar. La aparición de los libros blancos de las titulaciones es sin duda un gran avance en la definición de las competencias a trabajar en el curriculum universitario porque basta comparar estos textos con los anteriores que definían los elementos básicos de las asignaturas para que la diferencia positiva salte a la vista. Pero no conviene caer en el espejismo de pensar que todo está hecho en este campo y que la única función de los equipos que deben redactar las compe-

tencias de las titulaciones se reduce a elegir entre las ya seleccionadas. En mi opinión es necesaria, casi diría imprescindible, una lectura crítica de esa propuesta y una apropiación inteligente de los puntos fuertes de la misma. Lectura y apropiación que debe ser el paso previo a la definición, por parte de los equipos que van a organizar el curriculum de la universidad y de las titulaciones, de una propuesta propia bien armada y justificada desde parámetros educativos propios y contextuales. La pregunta: ¿Qué competencias debe poseer el egresado de una titulación y de qué tipo deben ser? Es, en todos los casos, una pregunta abierta que puede, y debe, ser respondida con grandes dosis de imaginación y de sensibilidad con relación al contexto en el que se trabaja, porque las instituciones educativas universitarias deben responder a contextos y necesidades distintas y tienen, en consecuencia que adaptarse a ellas. No hay duda de que la calidad de una titulación universitaria dependerá en gran medida de la pertinencia de la respuesta que a esta pregunta sea capaz de dar el equipo docente encargado de organizar el curriculum de la universidad y de las titulaciones que en la misma se impartan.

- Toda titulación debe ser entendida como la preparación de un profesional competente y desde este punto de vista hay que abrir el debate competencial a todos los sectores implicados en el desarrollo profesional en cuestión: las empresas, las instituciones públicas, los colegios profesionales, los docentes, los estudiantes, etc. Definir las competencias a trabajar en una titulación y su tipología puede resultar un trabajo laborioso pero de la capacidad de escucha y de diálogo entre los diversos sectores sociales implicados depende en gran medida la calidad de la respuesta y futuro éxito o fracaso del curriculum a diseñar.

4. COMPETENCIAS GENERALES Y ESPECÍFICAS

Es muy habitual que se clasifiquen las competencias en generales y específicas y la acepción más común de esta clasifica-

ción es que las primeras abarcan a las segundas. Las primeras se usan a la hora de planificar títulos, materias, etc. y las segundas se consideran más cercanas a la práctica educativa ligada al aula. Esta clasificación no afecta a la estructura de la competencia pero define el ámbito más o menos extenso al que hace referencia.

Así, cuando en los diseños universitarios hablamos de las competencias unidas al perfil de la titulación, entendemos que hablamos de competencias generales y cuando hablamos de las competencias a desarrollar en una asignatura de competencias específicas. En mi opinión esta es una distinción clara y, en principio, no necesitaríamos más términos para dirimir esta cuestión. Es decir que una competencia general hace referencia a campos de estudio extensos, mientras que las competencias específicas están ligadas necesariamente a los objetos que se estudian en una materia determinada. Podríamos hacer una distinción más fina, pero para los fines que nos ocupan esta clasificación funcional puede ser suficiente.

El concepto de competencia transversal no es una tercera opción si se entiende por transversal, como debiera hacerse, algo que hay que recoger en todas las materias, es decir algo que recorre el currículum horizontalmente. Las competencias transversales lo más lógico es que sean generales porque en caso contrario no podrían trasladarse de una materia a otra. Por lo tanto lo más sensato sería lo siguiente: cuando se escriben las competencias generales unidas al perfil de la titulación se distinguen aquellas que hay que trabajar entre todas las materias pero no en todas las materias (generales no transversales) y aquellas que tienen que ser trabajadas por todas y cada una de las materias (generales transversales). Resulta evidente que si se aceptara este criterio las competencias generales transversales no podrían ser muchas porque en caso contrario la propuesta sería inviable, esta cuestión del número de competencias generales transversales debe ser tenida en cuenta a la hora de definir las competencias transversales de una titulación.

	Competencias generales del perfil de la titulación	
	Competencias no transversales: A,B,C,D,E,F,G,...	Competencias transversales: M,N,O,P,...
Competencias específicas	A1 A2 B1+ Obsérvese que ni C, ni D, ni E, ni F ni G son recogidas. M1 N1 O1 P1 Obsérvese que se recogen todas las transversales. An indica una competencia específica que es concreción de la competencia general A. El mismo tipo de notación hemos usado con el resto de competencias específicas para relacionarlas con las generales.	

Lo que pretendemos sugerir por medio de esta tabla es lo siguiente. Las competencias no transversales del perfil de la titulación no tienen por qué estar recogidas en las específicas de una determinada materia, pueden estarlo o no. Las competencias transversales, en cambio, sí que tienen que estar necesariamente recogidas en las específicas.

No debe entenderse que esta relación es uno a uno, es decir que cada una de las competencias generales da lugar a una competencia específica y viceversa; las posibles relaciones son más complejas. Una competencia general, sea transversal o no, puede estar recogidas en varias específicas y una específica puede recoger aspectos de varias generales sean estas transversales o no; incluso pudiera darse el caso de que una competencia específica recoja generales transversales y no transversales.

Pongamos un ejemplo para escenificar la distinción que queremos hacer.

Supongamos que en el perfil de una titulación existe una competencia general (no transversal) que es la siguiente: «Análisis y valorar situaciones diversas de cara a la propuesta de alternativas» y una competencia general transversal que dice: «Realizar presentaciones públicas de los trabajos realizados utilizando diversos recursos comunicativos». Supongamos,

además, que somos docentes de esa titulación y tenemos que impartir la materia denominada: «Diseño, desarrollo e innovación del currículum». En ese caso podemos definir una competencia específica que diga: «Analizar y valorar propuestas curriculares ya realizadas y hacer un presentación pública de las conclusiones utilizando diversos recursos comunicativos».

- **Competencia general** (no transversal): «Analizar y valorar situaciones diversas de cara a la propuesta de alternativas».
- **Competencia** (general) **transversal**: «Realizar presentaciones públicas de los trabajos realizados utilizando diversos recursos comunicativos».
- **Competencia específica**: «Analizar y valorar propuestas curriculares ya realizadas y hacer un presentación pública de las conclusiones utilizando diversos recursos comunicativos».

Nota: para simplificar la escritura cuando hablemos de **competencias generales** se supone que nos referimos a las no transversales. Cuando hablamos de **competencias transversales** a las generales transversales.

Sea esta que sugerimos, o cualquier otra la solución final que se adopte, es necesario clarificar bien esta cuestión porque en la actualidad no se dispone ni de un modelo claro ni de textos bien estructurados según un patrón bien definido. La consecuencia es que reina una gran desorientación en esta cuestión que es fundamental para un buen desarrollo del diseño curricular.

5. LAS COMPETENCIAS: UNA APROXIMACIÓN ESTRUCTURAL

En este apartado queremos acercarnos al concepto de competencia desde una óptica distinta. Queremos aclarar cuáles son los elementos de diverso tipo que forman parte de una competencia, es decir no nos preguntamos para qué sirve

sino de qué elementos está compuesta. Es una aproximación diferente y que tiene especial interés para aquellos preocupados por los aspectos más técnicos de la estructura curricular. Para ciertos lectores puede resultar un tanto tediosas algunas de las consideraciones que se hacen y considerarlas excesivamente técnicas. En todo caso conviene decir que lo más importante no es dominar la técnica de la redacción de una competencia sino que la propuesta que se haga tenga sentido y sea interesante desde la perspectiva del aprendizaje que se propone.

Desde un punto de vista estructural una competencia se compone de una OPERACIÓN (acción mental) sobre un OBJETO (que es lo que habitualmente llamamos CONOCIMIENTO) para el logro de un FIN determinado (contexto de aplicación)

Analicemos paso a paso esa definición, para ello la escribiremos de forma sintética por medio de una fórmula:

$$\text{COMPETENCIA} = (\text{OPERACIÓN} + \text{OBJETO}) \rightarrow \text{Contexto y finalidad}$$

Por eso una competencia tiene una redacción del siguiente tipo:

Analizar, atentamente, una situación de conflicto en el entorno próximo (municipal, comarcal) y valorar las diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas.

En esta competencia hay varias operaciones mentales explícitas (analizar, valorar alternativas y decidir) y varios objetos sobre los que se actúa mentalmente (los conceptos y procedimientos necesarios para analizar un conflicto, las alternativas a considerar y los elementos que entran en juego para tomar una decisión, sin dejar totalmente de lado las actitudes a movilizar) y esa acción tiene la finalidad de tomar una decisión responsable.

Operaciones

Se puede definir operación como una acción interiorizada que se realiza de manera simbólica. De esta manera se diferencian las operaciones de las acciones; las primeras son manipulaciones de símbolos o imágenes mentales y las segundas implican objetos del mundo natural. La función primordial del cerebro es operar, dicho de otra manera procesar la información. Es evidente que podemos realizar acciones que tienen incidencia directa en el medio natural pero también es cierto que podemos operar sin actuar y que seguramente no podemos actuar sin operar. En consecuencia nuestro cerebro opera sin descanso desde el nacimiento de una persona hasta su muerte cerebral, muchas de esas operaciones tienen un correlato en acciones pero otras muchas no. Por esta razón el concepto de operación es más general que el de acción y se adecua mejor a lo que queremos decir en este lugar.

Razonar, analizar, valorar, argumentar, explicar, calcular, medir, estimar, leer, escribir, bailar, saltar, describir, dibujar, identificar y un largo etc. de verbos de acción son ejemplos claros y diáfanos de operaciones mentales algunos de los cuales guían acciones pero otros parecen quedarse en eso que ha venido en llamarse el mundo interior. El hecho de que las operaciones mentales se expresen por medio de verbos de acción es lo que ha llevado a confundir las competencias con la realización de acciones (a veces incluso con procedimientos) y a separarlas del conocimiento que parece menos ligado a la acción y más a la mera reflexión interior. Pero, seguramente, esto no es así porque procesar la información, sea ésta del tipo que sea implica necesariamente actividad operativa y desde este punto de vista no existen acciones mentales no operativas. Es decir que pensar es siempre operar.

Lo que nos interesa resaltar es que toda competencia implica la puesta en acción y coordinación de varias operaciones mentales y desde este punto de vista no existe competencia que no implique un cierto grado más o menos amplio de operatividad cerebral, por esta razón decimos que todas las competencias son, en este sentido, cognitivas. Fue, sin duda, Piaget (el autor que más luz ha arrojado sobre esta cuestión)

hasta el punto de calificar como estadio operativo (ya sea concreto o formal) el nivel de madurez de la inteligencia.

En consecuencia y desde un punto de vista que mira solamente al tipo de redacción a utilizar diremos que una competencia se expresa como una locución que comienza por un verbo de acción.

Así diremos que una persona es competente para:

***Analizar**, atentamente, una situación de conflicto en el entorno próximo (municipal, comarcal) y **valorar** las diversas alternativas para posicionarse de manera razonada y responsable por alguna de ellas.*

La operación mental unida a la competencia es la parte de la misma que más interesa a la Psicología del aprendizaje y hablamos de psicologismo en el curriculum cuando se considera a las operaciones mentales y su desarrollo como el objetivo fundamental a conseguir. Es una tentación a la que han sucumbido varios diseños curriculares y debemos estar atentos para no caer en ella.

Objetos

Toda acción necesita un agente y un objeto. El agente, ya lo hemos dicho, es la mente humana, nos queda por aclarar qué tipo de objeto es el que resulta manipulado. Las operaciones mentales utilizan como objetos elementos simbólicos facilitados, fundamentalmente, por el lenguaje aunque también existe información no lingüística que puede ser procesada por el cerebro. Es también evidente que la información no reducible a términos lingüísticos nos resulta bastante difícil de categorizar y no deja de estar en el origen de dificultades severas a la hora de analizar estas cuestiones. Comencemos, por tanto, por lo más fácil.

• Los objetos conceptuales

Una parte nada desdeñable de los objetos que manipula la mente humana son palabras o términos, es decir signos de carácter lingüístico. Si esta afirmación puede considerarse

acertada al referirse al lenguaje común resulta, resulta todavía más evidente, cuando se trata de aprendizajes asociados a un saber estructurado como materia, situación que es la más habitual en los estudios universitarios. La historia del desarrollo de una rama del saber humano ha estado íntimamente ligada a la de los términos que se han ido elaborando para hacer progresar ese saber hasta tal punto que en algunos momentos se ha pensado que lo que había que aprender no era tanto qué problema había resuelto ese saber sino todo el cúmulo de términos que se habían ido construyendo con ese fin. Así aprender Física más parece hoy en día aprender la definición de términos como: trabajo, potencia, energía cinética, momento de inercia, etc... que valerse de ellos, porque casi nunca nos enfrentamos a situaciones en las que debemos usarlos para resolver situaciones problemáticas asociadas a ellos. Pero basta con recurrir a la historia del desarrollo de esa Ciencia para saber que esos términos fueron coetáneos y necesarios para resolver los problemas a los que se enfrentaron las personas que desarrollaron ese saber: el desarrollo de la mecánica en la era del maquinismo siguiendo el modelo de la mecánica newtoniana. De manera que la resolución de un problema importante está siempre acompañada del triunfo de los nuevos términos y de la desaparición de los antiguos ¿Dónde han quedado términos como piedra filosofal, alquimia, transmutación, calórico, humores, flogisto, etc. que eran habituales en los textos más antiguos? Desaparecieron cuando murió la «ciencia vieja» y triunfó la nueva teoría que trajo consigo esos nuevos términos.

Las nuevas tecnologías de la información son un buen ejemplo de lo que queremos decir porque su incorporación al saber ha venido de la mano de la aparición de nuevos conceptos y hasta tal punto es esto cierto que se habla ya de un nuevo analfabetismo para referirse al desconocimiento de esos términos.

Podemos resumir diciendo que no existe materia de estudio que no contenga términos específicos de este tipo de saber y que si bien debemos estar precavidos contra un aprendizaje exclusivamente verbal, nominalista, no podemos de ninguna manera renunciar al mismo. De todas maneras no creo que sea necesario pasar mucho tiempo explicando algo

que forma parte, sin ningún tipo de dudas, del corazón del curriculum universitario donde todo parece reducirse, en muchos casos, al dominio de una jerga de iniciados. Si alguna pregunta es respondida en las clases universitarias, esta pregunta es: ¿Qué es? Y se hace con una enjundia que denota un cierto esencialismo latente, como si al apoderarse de esa esencia que hay tras las cosas las hiciéramos nuestras, una especie de canibalismo intelectual similar al de los hombres primitivos que pensaban hacerse con el espíritu de sus enemigos al devorarlos. Pocas veces no preguntamos: ¿Y para qué sirve ese concepto o término? o ¿Cómo funciona? o ¿Cómo se hace? o ¿Cómo se consigue? o ¿Quién y cuando fue creado? Basta observar los actuales programas de las asignaturas universitarias para ver que en ellas el temario ocupa el lugar central y que en la mayoría de los casos el temario se reduce a una serie de temas o tópicos donde todo se ordena desde una concepción estructural esencialista que basa en la definición de los conceptos la estructura básica del curriculum.

El mensaje que quisiera que se extrajera de mis palabras no es, en ningún caso, que el aprendizaje significativo y con sentido de los conceptos es algo que deba ser excluido del curriculum universitario. No es esa mi intención. Lo que quiero hacer señalar es que existen otras aproximaciones al aprendizaje de los conceptos que no son radicalmente esencialistas y que debemos completar esa visión, un tanto metafísica, por otra más pragmática y funcionalista donde no se trate a los términos y conceptos como un elemento fósil sino como algo dinámico y que adquiere su auténtico sentido en el contexto de las teorías y modelos en los que se encuentran engarzados.

Si algo debe distinguir al modelo de curriculum que defendemos es que la mera erudición no es el fin último de la enseñanza universitaria. Y en consecuencia el estudio de los términos y conceptos es importante en la medida en que juegan, como ya hemos indicado, un papel necesario en el aprendizaje competente. Por lo tanto, parece sensato aconsejar que se evite la mera erudición y que se concentre el esfuerzo en el estudio de los conceptos y términos necesarios para el logro de las competencias a desarrollar en nuestros estudiantes.

Comprender la información, entender bien los mensajes, interpretar el significado de los documentos, hacerse con el sentido de las teorías que explican y predicen fenómenos y situaciones, relacionar los términos en redes semánticas estables, recordar aquellos datos que son necesarios para una correcta comprensión de los mensajes, y un largo etc de aprendizajes asociados fundamentalmente a los conceptos hacen de este objeto algo irrenunciable como parte de las competencias a trabajar en el mundo universitario. De la relevancia de este tipo de objeto no debe quedar ninguna duda, pero esto no avala el estudio exclusivamente conceptual y erudito que centra toda su visión del saber en la memorización no comprensiva de palabras y términos.

• **Los objetos procedimentales**

Como ya hemos dicho con anterioridad las competencias implican una operación (procesamiento de la información) sobre un objeto. Lo que sucede es que ese objeto no es siempre un concepto sino que puede estar constituido por un conjunto de reglas, pautas o consejos que sirven para guiar la acción; a los objetos de este tipo se les denomina procedimientos. Así un estudiante de medicina deberá aprender, además de anatomía que es un ámbito claramente conceptual, las reglas o pautas a seguir para atender a una persona en el caso de que presente síntomas de haber sufrido un ataque de corazón. O un estudiante que estudia Derecho deberá aprender no sólo los conceptos o términos necesarios para hacer frente a los problemas de su profesión sino que deberá dominar los procedimientos que son usuales en la misma. Podríamos extender esta lista con muchos otros ejemplos. En todos los casos con objetos procedimentales, o simplemente procedimientos, hacemos referencia a reglas, pautas o consejos a seguir para actuar de manera competente.

A la expresión escrita de un procedimiento se le denomina protocolo. Los profesionales usan habitualmente protocolos para hacer frente a las situaciones más variadas y así podemos oír que los médicos en el servicio de urgencias siguen un protocolo para diagnosticar o que los ingenieros siguen un protocolo para testar el funcionamiento de un motor.

Podemos definir procedimiento como un conjunto de reglas, pautas, normas o consejos que sirven para guiar la acción.

- Los pilotos siguen un procedimiento para que un avión despegue.
- Los químicos siguen un procedimiento para realizar un análisis.
- Los matemáticos siguen procedimientos de cálculo.
- Los psicólogos siguen procedimientos para valorar y diagnosticar.
- Los abogados deben seguir procedimientos estrictos en los procesos judiciales.
- Las enfermeras deben seguir un procedimiento para tomar la tensión
- Los cocineros siguen procedimientos a la hora preparar sus platos.
- Los políticos siguen procedimientos a la hora de realizar los debates parlamentarios.
- Para aprender es conveniente seguir ciertos consejos, también lo es a la hora de hacer una presentación de un tema.
- Etc.

Pero esto no quiere decir, de ninguna de las maneras, que el desarrollo de competencias pueda ser única y exclusivamente procedimental o conceptual, salvo algunas excepciones. Porque la correcta utilización de un procedimiento implica el uso de términos y conceptos y porque el uso competente de la terminología, como ya hemos dicho con anterioridad, también está unido al uso de procedimientos. En consecuencia no es muy sensato querer hacer una relación biunívoca entre tipos de objetos y tipos de competencias como se hace en algunas propuestas curriculares. Tampoco es recomendable que se hagan corresponder el «saber», el «saber hacer» y el «saber ser» de la propuesta Delors con objetos conceptuales, procedimentales y actitudinales porque no es correcta. Las posibles clasificaciones a hacer con las competencias no deben derivarse de la clasificación de objetos como ya hemos indicado en otra parte de este texto.

La terminología que se usa en algunos textos oficiales, y no oficiales, para hacer referencia a los componentes de los nuevos currícula universitarios en el ámbito europeo no es siempre clara y la utilización que se hace de la misma es, muchas veces, confusa. Es habitual leer en esos textos que los nuevos currícula deberán citar los conocimientos, habilidades y destrezas de los estudiantes. Pero nadie aclara qué se entiende por esos términos, dificultando de esta manera la aparición de una terminología precisa y unívoca que nos ayude a coordinar esfuerzos y a usar un lenguaje claro y conciso. Según mi percepción personal hay una interpretación del término conocimiento que lo asocia al aprendizaje conceptual para distinguirlo de las destrezas y habilidades que se asocian al aprendizaje procedimental. Pero en esa interpretación hay, además de confusión terminológica, un error con relación a las teorías del aprendizaje. Ya que no es cierto como sugiere esa clasificación, o más bien la interpretación habitual que se deriva de la misma, que existan competencias relacionadas exclusivamente con lo conceptual (conocimiento) y otras relacionadas exclusivamente con lo procedimental (habilidades y destrezas), porque en realidad ambas interactúan en muchas competencias y son totalmente inseparables. Imaginemos un estudiante universitario que está aprendiendo a analizar un compuesto químico, la competencia a desarrollar implica el dominio conjunto de conceptos relativos a la química analítica y de los procedimientos a seguir para hacer el análisis. Resulta evidente en este ejemplo que la supuesta división es a todas luces imposible. Este ejemplo es solamente uno de los muchos que podríamos citar. Es cierto que pueden existir competencias en las que el peso de un tipo de objeto o del otro no sea igual pero eso no quiere decir que sea necesario crear categorías específicas que separen lo que naturalmente se presenta unido.

Es habitual oír a nuestros estudiantes que los estudios universitarios son excesivamente teóricos y escasamente prácticos. Es un tópico que como casi todos los tópicos encierra un mensaje que no siempre es sencillo de comprender. Mi interpretación de esta afirmación apunta en dos direcciones, de una de ellas ya he hablado cuando he subrayado una y otra vez el excesivo aprecio que se hace de la erudición en el

ambiente universitario. Quisiera hablar ahora de la otra dirección a la que apunta mi interpretación: los estudiantes lo que nos están diciendo es que los aprendizajes relacionados con los aspectos procedimentales tienen escasa cabida en el currículum universitario. La erudición suele hacer, en la mayor parte de los casos, desprecio militante de lo procedimental para enfocar la luz de la atención hacia el discurso conceptual. No es fácil que los estudios universitarios simulen la futura realidad profesional de manera que sean capaces de suplantar el aprendizaje asociado a la práctica profesional real, ni es fácil ni siquiera deseable por lo menos en los primeros años de formación universitaria. Tal vez los «practicum» sea lo más cerca que podrán estar los estudiantes de esa realidad, pero sí podemos equilibrar el currículum universitario dando mucho más peso que, el que se le da en la actualidad, a las competencias en las que los procedimientos juegan un papel central. Y si lo conseguimos es fácil que los estudiantes sientan y declaren que la enseñanza que reciben y el aprendizaje que logran son más prácticos que el que ahora es habitual.

Comprender bien el significado de qué tipo de objeto son los procedimientos, recogerlos de manera ordenada y enseñarlos adecuadamente son cometidos clave para la mejora de la enseñanza universitaria porque muchos de los aprendizajes que proponemos en el medio universitario hablan de qué son las cosas pero escasamente de cómo se hacen. No deseo extenderme en esta cuestión pero conviene no olvidar que las técnicas de estudio y el «aprender a aprender» están íntimamente relacionados con los procedimientos de tratamiento de la información que son parte de competencias transversales de gran valor educativo y que deben formar parte de todo currículum universitario bien construido. Estamos, sin duda, frente a una cuestión que exige un tratamiento más extenso y profundo del que podemos darle en este texto.

Las actitudes como parte de las competencias

Hace ya unos años, desde la década de los 90 del pasado siglo, que en los currícula han aparecido las actitudes como

parte explícita de los mismos. Es un tema a la vez relevante y complicado. Es muy habitual oír, sobre todo, desde las instancias empresariales, que el logro de ciertas actitudes es un valor que se tiene muy en cuenta a la hora de contratar a un empleado y no hay duda que muchas de los tipos de competencias citados anteriormente (intrapersonales, aprender a vivir juntos, etc.) guardan una relación directa con esta cuestión. Pero a pesar de todo ello, resulta una cuestión incómoda porque rompe una supuesta neutralidad de los saberes científicos, a los que aspira la universidad, y nos obliga a enfrentarnos con el siempre brumoso e inquietante mundo de los valores. Es un ámbito en el que la diversidad de pareceres y puntos de vista es amplio y en el que una cierta comodidad aconseja no entrar.

Pero debemos comprender que la instrucción es un instrumento al servicio de las finalidades educativas y que los fines educativos siempre están atravesados por valores. No es el lugar para defender unos u otros pero sí para señalar que el curriculum no puede organizarse de espaldas a los valores educativos, simple y llanamente porque tal pretensión es ingenua o malintencionada. Toda relación humana está mediada por valores y la instrucción es una relación humana, la consecuencia de este silogismo cae por su propio peso: la instrucción está mediada por valores y no puede pretender no estarlo.

De todas formas lo que aquí nos corresponde desarrollar, es decir qué estructura debe tener el curriculum, está más relacionado con los aspectos formales de recogida de esos valores de manera explícita en el curriculum que con la determinación de los valores que consideramos deben ser trabajados. Esta última es sin duda, la cuestión más relevante pero no nos corresponde a nosotros desarrollarla cuando hablamos de la estructura del curriculum. La pregunta a la que sí debemos enfrentarnos es la siguiente: ¿Cómo deben recogerse las actitudes a la hora de desarrollar las competencias? En primer lugar quisiera comenzar por afirmar, de forma negativa, que las actitudes no son objetos de aprendizaje como lo son los conceptos y los procedimientos. No se opera sobre una actitud como se hace sobre un objeto conceptual o procedimental. Las actitudes son, en alguna manera, parte de la ope-

ración; más concretamente creo que debiéramos definir las como reguladores de las operaciones.

¿Son, por lo tanto las actitudes un objeto de enseñanza del mismo tipo que afirmamos que lo son los conceptos y los procedimientos? Si miramos las definiciones que se han dado de actitud, veremos que estas hablan de «comportamientos estables basados en valores asumidos». Pero nosotros hemos definido como objeto de una competencia al objeto sobre el que se opera mentalmente. Por lo tanto si no se opera sobre una actitud no estamos frente a una objeto. La actitud es parte de la competencia porque se opera con ella, pero no es un objeto de aprendizaje porque no se opera sobre ella. Esta distinción es fundamental si se quiere entender bien el lugar que ocupan las actitudes dentro de la definición estructural de competencia.

Es una cuestión que no parece clara a primera vista. Intentemos poner un ejemplo y elijamos para ello la actitud reflexiva, es decir, el comportamiento de ciertas personas que frente a una situación problemática se detienen e intentan examinar las razones o motivos que se pueden tener para actuar en una u otra dirección. Si se mira bien la actitud, parece ser un elemento que acompaña o regula la acción. Es decir, se puede actuar de manera más o menos reflexiva, pero no se actúa u opera sobre esta actitud como se hace con un concepto (se identifica o reconoce un elemento del relieve geográfico) o un procedimiento (se utiliza un algoritmo en Matemáticas). Lo mismo podríamos decir de otras actitudes como la actitud crítica (es decir la que analiza las razones que se dan para justificar una acción y se posiciona sobre su valor), la actitud racional (que es la que pide, o da, las razones de los actos), la actitud de respeto (que modula las acciones en función del valor que damos a las personas o instituciones), la actitud de constancia (que nos lleva a insistir en las acciones una y otra vez hasta conseguir el objetivo), la actitud de colaboración (que nos lleva a actuar en aras de un bien colectivo), la actitud de solidaridad (que nos lleva a actuar compartiendo lo que pensamos o tenemos), etc.

Parece, en consecuencia, que tratar de igual manera a los conceptos, procedimientos y actitudes como si fueran categorías similares, es decir, como si fueran objetos sobre los que

se puede operar en aras a definir aprendizajes no ha sido muy acertada. Funciona bien con los conceptos y procedimientos, pero chirría claramente en el caso de las actitudes. La confusión se origina, en nuestra opinión, porque se considera que las actitudes se pueden aprender y como se piensa, por otra parte, que todo lo que se puede aprender es un objeto de aprendizaje, la deducción es clara: las actitudes son objetos de aprendizaje. El error, según lo percibo, reside en no entender que lo que se enseña y aprende es una competencia. Los conceptos y procedimientos son objetos sobre los que se ejecutan operaciones; las actitudes, en cambio, son elementos moduladores de la propia acción operativa. En este sentido toda acción lleva implícita una actitud porque que no es posible actuar de manera no actitudinal. No se puede leer, se lee de manera atenta o de manera no atenta, no se puede medir, se mide con precisión y cuidado o se hace sin esa actitud, no se puede interpretar la información, se interpreta la información de manera crítica o de manera acrítica, no puede comunicarse con otras personas oralmente, se comunica con actitud empática o sin ella. Y de manera similar podríamos continuar citando operaciones mentales y en todos los casos veríamos que las actitudes están asociadas a ellas y no a los objetos sobre los que se opera. Pero para no caer en la obsesión de querer buscar actitudes a enseñar en todo lo que hacemos, debemos considerar que existen acciones en las que la regulación actitudinal es relevante, en cuyo caso convendría citarla expresamente; y otras, en cambio, en las que lo es menos, en cuyo caso no sería tan necesario.

Esta manera de ver las cosas supone resolver, de rebote, otro problema que suele darse a la hora de organizar los objetivos de aprendizaje y asociarlos a los diversos contenidos: ¿Son valorar, criticar, reflexionar, etc. aprendizajes relativos a actitudes? En mi opinión, no necesariamente. «Valorar el impacto de la deforestación en el clima» supone el dominio de conceptos y de las relaciones que se dan entre los mismos y parece más un aprendizaje relacionado con lo conceptual que otra cosa. Por tanto, «valorar,» en el sentido de juzgar el valor de algo (el impacto de la deforestación sobre el clima), es distinto de «valorar» en el sentido de mostrar una actitud valorativa, de tender a valorar allí donde actúo. Tal vez en el

caso de la crítica se vea más claro. No es lo mismo criticar que tener actitud crítica. De hecho, se puede criticar con una actitud muy poco crítica y mantener una actitud dogmática mientras se defiende una postura crítica. La actitud está unida al talante con el que se aborda una acción y no a los objetos sobre los que esta actúa.

Resumiendo y concretando una competencia en lo que hace a su estructura está formada por una operación regulada sobre un objeto.

- **La operación** se expresa mediante un **verbo de acción**: **Analizar, describir, calcular, diseñar.**
- **La regulación** como una **forma adverbial** que califica al verbo: Analizar **críticamente**, describir con **minuciosidad**, calcular **con precisión y rapidez**, diseñar **creativamente**. Esta es la parte de la competencia que está directamente relacionada con las **actitudes**.
- **Los objetos** como **formas sustantivadas**: Analizar críticamente **las circunstancias en las que se desarrolla la profesión de enfermera.**

Es habitual, por desgracia, leer en textos oficiales propuestas de competencias que no cumplen estas condiciones. Así en el libro blanco de la titulación de Periodismo puede leerse en siguiente texto relativo a las competencias académicas, que dicho sea de paso me parece un tipo de competencia un tanto extraña: «*Conciencia de los métodos y problemas de las diferentes ramas de la investigación informativa y comunicativa*».

Si la definición estructural que damos es cierta ese texto no enuncia una competencia porque para empezar falta la operación mentar a realizar. ¿Se ha querido decir «Tomar conciencia de...»?

En el mismo texto puede leerse: «*Capacidad para leer y analizar textos y documentos especializados*». En cambio, esta última sí que lo es, aunque escribir «*Capacidad para...*» sea redundante y proponer «leer» como operación en el nivel universitario resulte un tanto extraño. Porque todas las competencias son por definición: «*capacidades para*». Pero por otra parte colocar de forma elíptica la expresión «*capacidades*

para...» delante de la propuesta realizada resulta ser una especie de prueba del algodón porque nos indica rápidamente qué redacción si indica, por lo menos formalmente, una competencia y cual no.

Pongamos un ejemplo de propuesta de competencia extraída del ya citado libro blanco de la titulación de Periodismo. En ese texto puede leerse la siguiente expresión haciendo referencia a una supuesta competencia que se propone enseñar: «*conocimiento de la ética y deontología profesional...*», si colocamos delante de esa expresión «*capacidad para...*» tendremos el siguiente texto: «*Capacidad para el conocimiento de la ética y deontología profesional*»; expresión que choca en el oído más duro como una expresión poco natural. De donde podemos deducir, rápidamente, que la expresión «*conocimiento de la ética y deontología profesional...*» no es una competencia formalmente bien expresada. Se puede ser competente para actuar de manera ética y deontológica pero, como la simple lectura de la prensa diaria asegura sin dejar lugar a la duda, es posible conocer esa ética y deontología y ser competente precisamente para no hacer el menor caso de ella.

Si la redacción elegida hubiera sido: «Actuar de manera ética y deontológica en los casos relativos al ejercicio profesional» la expresión «*capacidad para...*» cuadraría de manera natural: «*Capacidad para actuar de manera ética y deontológica en los casos relativos al ejercicio profesional*».

A estas cuestiones formales no hay que darles ni más importancia ni menos que la que realmente tienen. Y aunque esta importancia, siempre relativa, es una cuestión de percepción personal es innegable que un mínimo que clarificación terminológica y de corrección formal es imprescindible para que la comunicación y el debate sean posibles. Hacer que el debate en torno a estas cuestiones sea lo más fructífero y rico posible es lo que me ha animado a profundizar en estas cuestiones y espero que así se entienda.

RESUMEN FINAL

El capítulo que cierra estas líneas ha estado destinado a definir el concepto de competencia y a reflexionar sobre su tipología y su organización estructural. El término competencia se ha convertido en un elemento clave de los nuevos currícula y su uso extensivo y en ocasiones escasamente reflexivo está introduciendo elementos de confusión en muchas propuestas curriculares. Conviene por lo tanto que se clarifique el significado de este término a la vez que se discuta sobre su lugar y función en la definición del curriculum.

He tomado partido diciendo que competencia es «la capacidad de hacer frente con garantías de éxito a una situación problemática en un determinado contexto» y con ello espero haber dado una definición que alejándose de posturas reduccionistas sirva para tener una visión amplia de este concepto de manera que se pueda englobar en el mismo aprendizajes diversos, ricos y socialmente interesantes. He querido huir, de esta manera, de la visión que algunos propugnan en la que se une la competencia a la habilidad y a lo procedimental dejando el resto para el conocimiento. Desde mi punto de vista esta asociación es incorrecta y conviene asociar competencia a la capacidad de resolver problemas, entendiendo esta última palabra en la forma más extensa posible.

A continuación se reflexiona sobre la tipología de las competencias porque es una cuestión fundamental para un desarrollo enriquecedor de las propuestas curriculares a realizar. Se estudian diferentes alternativas ya propuestas y se presenta una nueva alternativa. Es un tema clave, que nunca puede considerarse cerrado, y sobre el que futuras aportaciones pueden ir ayudando a perfilar un mapa con la tipología de las competencias a trabajar en el curriculum universitario que se echa mucho en falta a la hora de trabajar en la construcción de los currícula. También intento poner un poco de orden en la cuestión relativa a las competencias generales, las competencias transversales y las específicas, cuestión que suele resultar foco de muchas discusiones un tanto confusas.

Para terminar el capítulo abordo la cuestión de la estructuración formal de la competencia con la intención de expo-

ner los elementos que forman parte de la misma y la relación que guardan entre ellos. Aunque para ciertos lectores ésta puede resultar una cuestión excesivamente técnica creo que es importante que queden claras algunas pautas a seguir para que las propuestas de competencias que se realicen guarden una corrección estructural y formal.