

COMPETENCIAS Y UNIVERSIDAD, O UN DESAJUSTE POR MUTUA IGNORANCIA

Competencies and University, or a mismatch by mutual ignorance

JULIO CARABAÑA MORALES
Universidad Complutense de Madrid

El enfoque de competencias —CBET, Competencies Based Education and Training— ha tenido un cierto éxito en la reforma de la FP en algunos países anglosajones. El intento de introducirlo en la Universidad española ha tropezado en el primer paso, la formulación de los objetivos de los títulos en forma de competencias. Ello podría deberse tanto a problemas de comprensibilidad del enfoque de competencias a déficits en la comprensión de las funciones de las Universidades.

Palabras clave: *Competencias, Bolonia.*

«Nada más repulsivo que la corriente mayoritaria; pues consiste en unos pocos pioneros fuertes, en granujas que se acomodan, débiles que se asimilan y la masa que rueda detrás sin saber en lo más mínimo lo que quiere» (Goethe)¹.

Mis aprensiones sobre el enfoque de las competencias

Debo empezar diciendo que escribo este artículo forzado. Cuando Arturo de la Orden me lo propuso, una mañana de este invierno a la entrada de nuestra común Facultad de Educación, le puse el mejor pretexto que puede existir, la ignorancia sobre el tema y la dificultad, ya experimentada, para superarla. Pero él me replicó con toda seriedad no ya que nadie es perfecto, como es comúnmente sabido desde que Wilder lo dejó claro al final de *Con faldas y a lo loco*, sino que además la ignorancia podía

suponer una ventaja. «Puedes escribir lo que quieras», terminó diciéndome. Y así fue como quedé obligado a manifestarme por escrito y formalmente sobre este asunto de las competencias, sobre el cual nunca he evitado, no voy a ocultarlo, la discusión informal.

Comenzaré describiendo, pues, cómo se gestó mi estado de ignorancia. Pues mi incompetencia sobre las competencias, con perdón, no es una incompetencia originaria, sino sobrevenida, e incluso bastante trabajada, por no decir trabajosamente conseguida. Desde que escuché por primera vez que había irrumpido en el ámbito de la enseñanza un nuevo enfoque, al que en adelante habría que adaptarse, hice bastante por enterarme de en qué consistía, sin, como seguramente se verá, mucho éxito.

He de decir que intento lo mismo con todas las novedades. Hay frente a ellas dos tipos básicos

de comportamiento. El uno consiste en preocuparse ante todo de adoptarlas, de ponerse por así decirlo a la moda. Quienes así proceden tienen la ventaja de un conocimiento directo e inmediato del fenómeno, algo así como el conocimiento del que hace, y el inconveniente de pagar su confianza con la decepción y el fracaso si la novedad no funciona. El otro tipo de comportamiento, más desconfiado, consiste en intentar entender en qué consiste la novedad, en compararla con lo antiguo no vaya a ser vino viejo, en buscarle antecedentes y, en todo caso, en imaginar cómo funcionará antes de arriesgarse a ponerla en práctica. Los que así hacemos sufrimos menos decepciones y fracasos que los alegres y confiados, a cambio de condenarnos a no ir nunca a la moda ni a estar en la vanguardia, y a tener que entender las cosas por el estudio en vez de por la experiencia directa.

Al principio pensé que, dadas las elevadas pretensiones de sus abogados, encontraría claramente expuesto lo esencial sobre las competencias en textos de divulgación; pero me pasó lo que con los modernos prospectos de los medicamentos: dicen todo tipo de trivialidades, pero no la composición ni el modo de actuar. Pregunté algo extrañado a colegas más metidos en el asunto, sin tampoco lograr mucha mayor precisión, y no hubo alguno que, aún dirigiendo un proyecto de investigación sobre el tema, me vino a confesar que cuanto más vueltas le daba menos lo entendía. Me puse, pues, a buscar en textos especializados, aunque con pocas expectativas de éxito. Pues, por un lado, la cosa había comenzado a recordarme ciertos precedentes de movimientos lanzados por organismos internacionales sin mucha meditación y, por otro, no conseguía asociar el término 'competencia' a ninguna doctrina o corriente de pensamiento que conociera.

Escribía hace poco Paul Krugman que cuando él era joven e inexperto creía que las personas mayores y sabias tomaban decisiones sabiendo lo que hacían, pero que al llegar él mismo a mayor se había dado cuenta de que no era éste

siempre el caso. Lo mismo me ha pasado a mí, sobre todo en materia de educación. Al principio pensaba que todas las innovaciones educativas tenían detrás una sólida doctrina pedagógica o por lo menos una teoría sobre el desarrollo del niño, o sobre el aprendizaje. Pensaba que eran todas como aquella famosa revolución de los setenta, en España paralela a la LGE, que consistió en comenzar la enseñanza de las matemáticas por la teoría de conjuntos, basada en el matemático hecho de que los conceptos de conjunto, anillo, grupo, etc., son el fundamento lógico de las operaciones elementales de suma y multiplicación, y en la pedagógica idea de que las matemáticas, como todo lo demás, es mejor comprenderlas que simplemente aprenderlas. Pensaba, por poner un ejemplo reciente, que todas las innovaciones eran como la del aprendizaje significativo recomendado o impuesto paralelamente a la LOGSE, que tenía detrás un impresionante bagaje de investigación psicológica sacado de Piaget, Vitgotski, Ausubel, Brunner y muchos otros grandes autores. Se puede criticar, y yo lo he hecho, que una doctrina psicológica particular se traduzca a decretos y órdenes en el BOE, pero no se puede negar que se trata de una sólida doctrina psicológica, para enterarse de la cual basta con acudir al libro titulado *Psicología y currículo*, cuyo autor, César Coll, fue director general de la reforma. No cabe mayor honradez —que no honestidad— intelectual y administrativa.

Tuvieron que pasar algunos años para que me enterara de que muchas reformas se basan en ideas-moda, ideas que por una u otra razón parecen acordes con el espíritu de los tiempos, logran abrirse paso hasta los gabinetes de estudio de los organismos internacionales y desde allí son propuestas a diversos consejos consultivos y lanzadas a los cuatro vientos con el marchamo del organismo. De la génesis de uno de estos procesos —de uno de sus momentos, para ser más preciso— anduve muy cerca. A mitad de los ochenta, durante el Ministerio de Maravall, fui nombrado director del CIDE, cargo al que se asimilaba la representación española en

el Consejo de Educación de la OCDE. En una de las reuniones, el representante norteamericano —un hombre de Reagan, según el mismo definió su principal mérito— sugirió con modales poco diplomáticos que la OCDE debería aplicar más estrictamente criterios de eficiencia al mundo educativo, que debería centrarse en lo que lo que funciona —*what works*— y que debería urgir a sus países miembros a perseguir la excelencia. El consejo y los funcionarios de la OCDE intentaron replicar con razones pedagógicas, pero se plegaron enseguida al argumento de que los Estados Unidos pagaba la mitad de sus gastos. A poco de aquello, la «excelencia» se convirtió durante un tiempo en término de moda, y los programas de la OCDE se orientaron a la producción de instrumentos con los que ajustar las cuentas a los sistemas educativos (*accountability*). Las consecuencias de otro proceso, cuya génesis me he esforzado en vano por averiguar, las sigo sufriendo muy de cerca. Se trata del llamado proceso de Bolonia, que sin más fundamento que la necesidad de los políticos de mostrarse en movimiento ante sus electores, está revolviendo a palos de ciego el río de las Universidades y siendo aprovechado por unos y por otros para llevar el agua a su molino (Carabaña, 2006).

Por lo que hace a su genealogía, el término «competencia» no aparecía en la Psicología aristotélico-tomista que estudié en Bachillerato y en Magisterio. No recordaba tampoco haber topado con el término en mis estudios de Filosofía, que además de un cierto Aristóteles y algo más de Escolástica incluyeron un tanto de Psicología moderna. La primera vez que encontré el término —y dudo poco de un recuerdo que es muy vívido— fue en boca de José Luis Blasco, cuando con su típico entusiasmo nos explicaba Filosofía del Lenguaje tomando como punto de partida la célebre —no para mí, entonces— crítica de Chomsky al conductismo. No se aprende a hablar por ensayo y error, ni mediante refuerzos, a base de acumular particularidades y luego quizás

generalizarlas; más bien las diversas expresiones lingüísticas se basan en una única competencia que permite producir al hablante de una lengua infinitos enunciados correctos. Tal capacidad está basada en alguna disposición general de la humanidad, y Blasco andaba ocupado entonces en dilucidar su semejanza con los a priori kantianos. Préstese atención, para lo que luego vendrá, a las implicaciones didácticas de esta idea de competencia: es algo que todo el mundo tiene, que necesita ser aprendido, y que no necesita normalmente ser enseñado.

Después, no puedo recordar que nadie usara «competencia» como término técnico en los diez años que pasé en el Ministerio de Educación encargado, entre otras tareas, del seguimiento de las investigaciones educativas que se financiaron en los sucesivos Planes de Investigación del INCIE y del CIDE. Tampoco recuerdo que fuera usado por el comité de educación de la OCDE, ni que le dedicaran mayor atención los estudiosos que por entonces trabajaban en su centro de Investigación e Innovación, el CERI. Una vez, hacia 1984, en una conferencia sobre el currículo en Londres, se nos presentaron los objetivos de los títulos escoceses de formación profesional en términos de competencias. Se trataba de la acreditación, no de la formación. La cosa resultaba bien simple: se definía primero lo que, digamos, los peluqueros tenían que saber hacer (cortar el pelo, principalmente), y luego se comprobaba, en un examen, si eran capaces de hacerlo. No importaba cómo lo hubieran aprendido, ni siquiera si lo habían hecho en la escuela; pero éstas recibían una indicación precisa de qué enseñar. Un sistema que en poco difería del de los gremios medievales; que, si bien venía enmarcado en una iniciativa gubernamental (*The New Training Initiative*, de 1981), parecía fundado en el más sano sentido común británico, y con el que yo, que siempre he sido favorable a separar la enseñanza de los exámenes —como en Alemania— y de la enseñanza libre no pude por menos de simpatizar.

Con todo lo anterior no quiero deslegitimar las reformas basadas en ideas de las que yo no estoy al corriente, sino tan sólo explicar el fundamento para mis aprensiones. ¿No estaremos otra vez ante una de esas modas pedagógicas que arrollan vendiéndose como lo último en Europa y que pasan sobre nuestro sistema educativo como los vendavales sobre las palmeras, molestando, doblegando, humillando, pero dejándolo a la postre como antes? ¿Va a tener realmente este enfoque, de tan confusas creencias, sustancia suficiente para soportar la enorme carga que se le está queriendo echar encima?

Obtengo información por varias vías

He intentado superar mi ignorancia por varias vías.

Me he enterado un poco más de los orígenes y la historia del enfoque de las competencias. Adelantaré que no parecen muy prometedoros. El planteamiento puede rastrearse en Norteamérica hasta tan atrás como los años veinte, en que un movimiento llamado de la «eficiencia social» defendió que los empleadores dijeran precisamente lo que necesitaban y que las escuelas se lo dieran, como en cualquier buena cadena de aprovisionamiento; la idea básica consiste en definir los empleos operativamente, en términos de comportamientos, en seleccionar a los empleados por el mismo procedimiento y en organizar la formación de modo que se asegure su logro (Hyland, 1995: 52); su entidad actual proviene de cuando, en 1968, el Departamento de Educación de Estados Unidos financió diversos diseños para la formación de maestros bajo la condición de que especificaran las «competencias o conductas» a aprender; ya bajo las siglas CBET (Competency Based Education and Training), hizo cierta fortuna en la FP (Vocational Training) en Estados Unidos y luego en el Reino Unido, allá por la época de Margaret Thatcher y Keith Joseph, bajo la égida del NCVT, el National Council for Vocational

Qualifications (cuando a mí, *mea culpa*, me pareció un producto del sentido común inglés debía de andar algo distraído), habiendo sido incorporada a los esquemas de Vocational Training en otros países anglófonos como Australia y Nueva Zelanda ((Tuxworth, 1989); por último, goza de cierto predicamento en el ámbito de las profesiones sanitarias, como lo muestra una somera búsqueda de títulos en Google académico.

Así pues, sin que yo tomara noticia, las reformas de la Formación Profesional a través de las competencias (*competency* es el término que se ha impuesto en inglés, para separarse del general *competence*) han alcanzado una existencia más que fantasmal en los países anglosajones, si bien siempre cuestionada. Sus numerosos críticos objetaron su dependencia del conductismo (Hyland, 1995), su incapacidad para dar a los empleadores lo que realmente necesitaban, la facilidad con que las escuelas de FP subvertían sus principios para volver a las pautas tradicionales (Kerka, 1998), su voluntad de subordinación a los intereses de la industria (Brunet y Zunzunegui, 2003)... A lo que los defensores de la CBET reaccionaron proponiendo enfoques más generales —integrador, holista, relacional—, que consideran las competencias no como lista de conductas, sino como combinaciones complejas de conocimientos, actitudes, destrezas y valores que se despliegan en el desempeño de la tarea; compatibles, por tanto, con concepciones cognitivas del aprendizaje y con enfoques humanistas de la formación (Kerka, 1998). En el momento cenital de la ECTB, sus abogados se congratulaban del creciente interés que despertaba su posible aplicación a cualificaciones de alto nivel (Burke, 1989), pero sin atreverse a soñar con un asalto masivo a la Universidad. A fines del siglo XX, en todo caso, su estrella parecía más bien en decadencia: a los reparos teóricos se le podía ya sumar lo menguado de sus éxitos prácticos (Hyland, 2001)².

Una historia distinta cuentan Sala y Planas (2009) y Planas (2011), siempre en el ámbito

de la Formación Profesional. Según las fuentes, más de habla francesa, de estos autores, el enfoque de las competencias aparece por las deficiencias del enfoque de la adecuación. La idea de adecuar la oferta de cualificaciones profesionales a las necesidades del sistema productivo estuvo en la base de la planificación de la enseñanza durante los años cincuenta y sesenta, una práctica que se extendió de las economías socialistas a las economías de mercado, muchas de las cuales adoptaron algún género de planes de desarrollo indicativos. En España, concretamente, se siguió el modelo francés, y los planes de desarrollo de López Rodó incluyeron la creación de especialidades profesionales adecuadas al desarrollo previsto de las diversas ramas productivas. Ahora bien, este enfoque de la adecuación fue criticado tempranamente sobre la base de su escasa fiabilidad y de su excesiva rigidez, que producen una correspondencia más bien escasa entre titulaciones de FP y ocupaciones posteriores, como pusieron de relieve numerosas investigaciones sobre sobreeducación. Los titulados de FP no encuentran trabajo como carpinteros, electricistas o albañiles en función de su especialidad, sino en muy variadas ramas industriales en función de su capacidad de transferir a otros campos la formación especializada adquirida para cualquiera de ellos. En vista de esto, no debe pretenderse que el sistema de enseñanza produzca lo que las empresas necesitan al nivel concreto de la ocupación; se trata de que se produzca a un nivel más general —el de competencias— y no sólo en la escuela, sino también en la práctica, lo que la economía —que no es la simple suma de las empresas— pueda necesitar ahora y en el futuro.

Nótense las diferencias con el relato anterior. Aquí las competencias se definen a un nivel más general no ya que el de las tareas específicas, sino incluso que el de las cualificaciones profesionales; no se remiten a las necesidades inmediatas de las empresas, sino a las generales de la economía y, sobre todo, no se presentan como la base para reformar el sistema de FP,

sino como un concepto para entender sus interacciones con otras vías de cualificación y con la demanda de las empresas. «Ello plantea un problema político mayor: el de la orientación de los sistemas de formación inicial y de su identidad con relación al desarrollo de la formación 'a lo largo de la vida' y de los sistemas que le darán soporte» (Planas, 2007).

Otra vía por la que me ha sido casi obligado informarme sobre el significado del concepto o enfoque de las competencias se me ofreció en el curso de mi trabajo con los estudios PISA de la OCDE. Sin duda una empresa de tal envergadura —más de treinta países, medio millón de alumnos, todo el prestigio de la OCDE— ha de tomar un criterio bien probado como sustento para lo que es casi una evaluación de las escuelas a escala mundial, que permite comparar países y compromete las políticas de los gobiernos más importantes del planeta. Pues bien, en su por ahora última edición, la de 2006, PISA se presenta como adoptando una perspectiva «competencial», que define por contraste con un enfoque «curricular». ¿Qué significa esto?

PISA entiende oficialmente por «competencia» una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. Caracteriza a PISA, en sus propias palabras, «su concepto innovador de la competencia, relacionado con la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas» (PISA, 2008: 18).

Aparte de la pretensión innovadora, tenemos en este párrafo dos ideas bien distintas. Primero está la idea de la *aplicación* de los conocimientos y destrezas en materias clave. PISA seleccionó como tales la Lectura, las Matemáticas y las Ciencias Naturales, y el más somero estudio de las preguntas de que se componen sus pruebas aclara considerablemente la idea de aplicación. No se trata simplemente de examinar los conocimientos de los alumnos (éste,

al aparecer, sería el enfoque 'curricular'), sino de averiguar si son capaces de usarlos cuando se ven ante situaciones nuevas. Así, no se trata de si los alumnos han aprendido a leer, sino de si pueden usar sus destrezas lectoras en la vida real para comprender artículos de periódico, manuales de instrucciones o bandos municipales. No se trata, o no se trata solamente, de si han aprendido la mecánica de la división, sino de si, por ejemplo, son capaces de usar este conocimiento —y destreza— para, digamos, calcular el número de escalones de 20 cm. que se necesitan para superar una pared de dos metros. Tampoco se trata de la mera noticia de las eras geológicas, sino de si los alumnos deducirían que los mares cubrieron en tiempos remotos un paraje donde se encuentran fósiles con apariencia de animales marinos (Carabaña, 2008).

Pero en segundo lugar hay otra idea, la de *analizar, razonar y comunicar*, bien distinta de la anterior. Podemos llamar «competencia» a la capacidad de analizar, razonar y comunicar, pero parecen en todo caso competencias mucho más generales que la aplicación de determinados conocimientos del currículo a situaciones reales. La diferencia resalta claramente si intentamos encontrar el equivalente «curricular» de estos términos. Nos esforzaremos, creo, en vano. Éstas son más bien «competencias» en el sentido chomskiano antes mencionado: no aplican ningún conocimiento, todo el mundo las tiene, no pueden dejar de usarse y se aprenden mucho más fácilmente que se enseñan.

Contra lo que uno esperaría, por tanto, PISA no juega sobre seguro en su apuesta contra los enfoques «curriculares». En realidad, el término «competencia» no es un punto de partida bien meditado, sino que se ha ido incorporado a PISA a golpe de improvisación. En la primera edición, en efecto, el concepto de competencia es más bien secundario. En ella se dice en primer lugar que para poder juzgar la eficacia de los diversos sistemas educativos la OCDE ha

desarrollado indicadores de resultados escolares, especialmente conocimientos y destrezas (*knowledge and skills*). El término competencias aparece más tarde, como algo de lo que tienen más o menos las personas alfabetizadas (*literate*) (PISA, 2001: 19). Se define, implícitamente, primero como aplicación, no mera posesión, de conocimientos:

«... PISA evalúa la capacidad de completar tareas relacionadas con la vida real, dependiente de una comprensión amplia de conceptos clave, más que evaluar la posesión de conocimiento específico» (PISA, 2001: 19).

Pero luego la referencia del término se amplía de tal modo que su sentido queda casi perfectamente indefinido:

«Además de evaluar competencias en los tres dominios centrales, PISA intentará ir examinando competencias que atraviesan los límites de las disciplinas. PISA 2000 evalúa la motivación de los estudiantes, otros aspectos de sus actitudes hacia el aprendizaje...» (ibídem).

En cualquier caso, la discusión de las competencias en los estudios PISA se queda en el ámbito de la evaluación. Podrá tener sus consecuencias didácticas, pero PISA ni siquiera sugiere que su innovador enfoque deba tomarse como base para una reforma de la enseñanza general.

Creo ir aclarando el concepto de competencia

¿Qué puede hacerse con toda esta información? Intento ser constructivo. Tomemos como punto de partida la definición de PISA —«competencia» significa una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que se aplica a la realidad— y reparemos en su semejanza con el enfoque integrador o relacional de la CBET —una combinación compleja de conocimiento,

actitudes, destrezas y valores que se manifiesta en la realización de tareas—. Objetivamente, la ocupación, puesto de trabajo o profesión se definen en términos de operaciones o tareas, y así vienen efectivamente definidas en los diccionarios de títulos ocupacionales o en las Clasificaciones Ocupacionales de la OIT y del INE (INE, 1968)³. Para realizar esas tareas se necesitan un conjunto de disposiciones subjetivas de todo tipo —conocimientos y destrezas, básicamente—, que se tienen que manifestar no en sí, aisladas unas de otras, sino conjunta o sinérgicamente, en el desempeño de la tarea o de la profesión. Tales componentes subjetivos de la competencia son más o menos difíciles de adquirir, según la complejidad del puesto de trabajo y las aptitudes de las personas.

Los papeles o puestos de trabajo pueden variar enormemente en complejidad, desde la más simple tarea taylorista hasta la coordinación de una organización compleja. Y las personas pueden ser más o menos competentes en su desempeño, dependiendo de sus cualidades y de su formación. La consecuencia fundamental de ver la enseñanza desde el punto de vista de la competencia es que no basta con comprobar que se poseen por separado los conocimientos o las destrezas, sino que hay que llegar hasta verificar que se aplican a la ejecución de las tareas o el desempeño del papel. El enfoque no dice nada sobre cómo enseñar los conocimientos, ni sobre cómo entrenar las destrezas, ni sobre cómo desarrollar las actitudes o los valores pertinentes, sino que se limita a establecer que el objetivo de la formación no es cada uno de ellos por separado, sino su operación conjunta en la práctica. Organizar la enseñanza es una de estas tareas complejas, en la que muestran su competencia los planificadores de la enseñanza, que elaboran los planes de estudio; enseñando los saberes y destrezas muestran su competencia los profesores encargados de las diversas materias del plan de estudios. Desde luego, que el objetivo final sea el desempeño no implica que todos y cada uno de sus componentes tengan que aprenderse a través del desempeño. Ciertamente que es

difícil adquirir destrezas sin ejercicio, pero tampoco es fácil adquirir conocimiento sin estudio. Cada saber y cada destreza tienen sus afinidades —si no exigencias— didácticas, que tampoco son las mismas para todos los alumnos.

Esta delimitación de la idea de competencia y de su relevancia para la enseñanza se adapta mejor a la formación profesional que a la enseñanza general. La diferencia es que en aquella partimos de algo definido, el puesto de trabajo, mientras que en la enseñanza general partimos de algo indefinido, «la vida» —no se concreta mucho llamándola «real»—. En la Formación Profesional sabemos lo que hay que hacer, y la enseñanza es un medio para aprender a hacerlo; en la educación general no sabemos lo que hay que hacer; el enfoque de competencias —como se ve en PISA—, insiste entonces en que todo lo que aprendamos —sea lo que sea—, sea aplicable también a lo que sea.

La falta de una definición operativa de «la vida» no se salva con tópicos más o menos al uso sobre las necesidades cognitivas de los individuos en las nuevas sociedades de la información y el conocimiento. Ello resulta fatal para el concepto de competencia en la educación básica, que sólo puede salvarse mediante un recurso a lo general. En los textos antes citados, se ve que en el informe sobre PISA 2000 este recurso es sólo incipiente; la evaluación «académica» o «curricular» se caracterizaría por versar sobre contenidos específicos desentendiéndose de su aplicación práctica; la evaluación de competencias, en cambio, se caracterizaría por comprobar la capacidad de completar tareas de la vida real «dependiente de una comprensión amplia de conceptos clave»; lo que este texto sugiere es un *trade-off* entre precisión del conocimiento y aplicabilidad, que, aún siendo popular entre los malos estudiantes, no se sostiene por sí mismo. Requiere la mediación de las competencias «generales» que aparecen en el texto del informe sobre PISA 2006, como «razonar, analizar y comunicar». Se trata de mediación, no de simple

yuxtaposición, ni de sustitución. Puede precisarse esta relación en el texto de PISA diciendo que se trata de la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave *mediante la capacidad* de analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas, es decir, mientras aplican conocimientos y destrezas.

Sería un error, por tanto, concluir de aquí que sólo estas competencias generales son importantes en la Educación Básica y que los conocimientos y las destrezas específicas —en Matemáticas, Lengua o Ciencias— son simples medios para llegar a ellas⁴. Si así fuera, las competencias generales serían la negación de las particulares, que valdrían quizás como escalera que se tira una vez arriba, poseedores de la capacidad no de hacer esta o aquella tarea, sino de realizarlas todas. No lo son porque estas competencias «generales» no son la capacidad de hacer cualquier cosa, sino la capacidad de pasar o saltar de una cosa a otra. Si las escaleras se tiran, el individuo puede quedar muy arriba, pero sin poder moverse. Como PISA insiste, son necesarios conocimientos sólidos y destrezas desarrolladas en materias clave que den contenido a las competencias formales de razonar, analizar y comunicar⁵.

Como también sería un error pensar que estas competencias generales no son importantes en la Formación Profesional. Salvo en el menos cualificado de los empleos —aquel que exija sólo la aplicación mecánica de una destreza— no hay competencia sin capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas, de resolver problemas, por sencillos que sean; así lo explicitan, frente a la versión estrechamente behaviorista, las versiones amplias o integradoras de las competencias, que evalúan la transferencia desde unos contextos a otros. En esta transferencia a nuevas situaciones, es donde intervienen las «competencias generales», como razonar, analizar y comunicar (despreciamos, obviamente, las pretensiones de pasar por competencias de las actitudes y la motivación).

Así pues, tenemos en realidad dos tipos muy distintos de competencias. Hay las competencias particulares, que son una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que se manifiestan en la realización de tareas. Su punto de partida son las prácticas profesionales objetivas, de donde se llega a las competencias subjetivas que facilitan su ejecución. Cualesquiera que sean, estas competencias subjetivas de tipo particular siempre necesitan para funcionar del concurso de las competencias de tipo general, en tanto mayor grado cuanto mayor la complejidad de la profesión. Estas *competencias generales* —no sólo comunicar, razonar, analizar, que PISA menciona, sino otras como trabajar en equipo o captar las emociones de los otros— necesitan para adquirir sentido de las competencias particulares, y no tienen definición operacional objetiva. Podrían ser, como la competencia lingüística según Chomsky, algo que se puede ejercitar de muchos modos, pero que no se puede enseñar ni aprender directamente⁶.

Pero encuentro que la realidad española no cabe en él

Se me podría objetar que he ido a buscar trabajosamente fuera lo que en casa tengo a la mano. Contradiendo el pesimismo de mi información sobre el CBET, en España ha triunfado no ya en la FP, sino en la Universidad. Desde 2007 ha sido incluso impuesto por decreto. Sobre cómo hemos llegado tan lejos, me voy a limitar aquí a transcribir una descripción notable por su equilibrio:

«Uno de los aspectos en los que las reformas de la enseñanza universitaria están haciendo en la actualidad hincapié es en la cuestión de las capacidades que los alumnos universitarios, como futuros trabajadores del conocimiento, deben adquirir, de modo que se han realizado importantes esfuerzos por definir cuáles son dichas capacidades,

teniendo en cuenta la dificultad que tal tarea presenta al situarnos en un entorno muy dinámico. El concepto que recientemente se ha impuesto en los discursos es el de las competencias, que ha dado lugar a la generación de un importante corpus de investigaciones y publicaciones. La competencia, como señala en su interesante libro Barnett (2001), había sido considerada a nivel académico como el dominio de una disciplina de conocimiento por parte del estudiante, pero en la actualidad esta definición ha sido eclipsada por otra de carácter más operacional, que enfatiza la utilización práctica (a nivel de trabajo en la empresa) de dichas competencias y su cuantificación y medición, en línea con otras visiones operacionales vigentes (que sitúan elementos como la habilidad, la técnica o la flexibilidad por encima de otros como la crítica o la interdisciplinariedad). Las competencias permiten, fundamentalmente, que el individuo que las posee sea capaz de ejecutar una acción concreta con unos estándares determinados, lo que le permite desarrollar una actividad o profesión: son además susceptibles de transmisión por parte de las autoridades docentes, lo que permitiría contar con trabajadores bien formados. Su clasificación y medición serán así tareas fundamentales, encargadas a diversos organismos institucionales independientes con el fin de elaborar un catálogo de las mismas susceptible de ser utilizado por las Universidades; para ello se han analizado y se están analizando, a través de numerosas investigaciones en el mercado de trabajo, cuáles son los requerimientos actuales de las organizaciones empresariales. Las Universidades, por su parte, adaptarán sus planes de estudio y métodos de aprendizaje a dicho catálogo de competencias» (Alonso y otros, 2007: 32).

Gracias a estos «organismos institucionales independientes», por tanto, deberíamos disponer en España de un conjunto de *definiciones*

operacionales de las competencias de las profesiones. El resultado, sin embargo, es decepcionante por lo que se refiere al carácter operacional. Dejo de lado la lista de competencias generales elaborada a nivel central que ha zanjado a efectos oficiales las viejas disputas sobre las potencias del alma humana. Me limito a las competencias profesionales, de las que he escogido como muestra, no del todo al azar, los resultados a que han llegado las comisiones redactoras de los Libros Blancos de Derecho y Magisterio.

Magisterio es un título con un único perfil profesional, que por lo demás se cuenta entre los que menos han variado desde la antigüedad clásica. La función principal del maestro es conseguir que los niños aprendan ciertos conocimientos y destrezas elementales, comenzando por los de lectura, escritura y cálculo. Para la formación de los maestros se establecieron no hace tanto —menos de dos siglos— unas escuelas llamadas «Normales», cuyo plan de estudios siempre tuvo las prácticas —en escuelas anejas a veces— como elemento central. A lo que hay que añadir que el enfoque de las competencias comenzó su andadura precisamente describiendo en términos de conducta las competencias de los maestros. Sin embargo de circunstancias tan favorables, los autores de la lista de 22 competencias profesionales básicas para el grado de Magisterio frustran totalmente la expectativa de una definición operacional, o en términos de práctica. Lo que nos ofrecen es algo bien distinto, una enumeración de los conocimientos y destrezas que, presuntamente, son importantes para enseñar en opinión de los profesores de las Escuelas de Magisterio. He aquí las cinco primeras según la importancia que les otorgó el panel de expertos:

- «1. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica.
2. Capacidad para comprender la complejidad de los procesos educativos en

general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del currículum, el rol docente...).

3. Respeto a las diferencias culturales y personales de los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.
4. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
5. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos a la luz de los objetivos y contenidos propios del correspondiente nivel educativo, desarrollando estrategias que eviten la exclusión y la discriminación» (ANECA, 2005).

Parece evidente que éstas no son competencias objetivas definidas por comportamientos, sino una lista de los elementos subjetivos de cuya combinación surgiría la competencia de enseñar, es decir, los elementos del plan de estudios.

En el caso de Derecho, también los autores distinguieron hasta quince «competencias y habilidades». Pocas de ellas, sin embargo, pueden considerarse como «operacionales».

«La lista de competencias y habilidades que se ha considerado indispensable fomentar a lo largo de la formación de los futuros licenciados en Derecho es la siguiente:

1. Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.
2. Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.

3. Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
4. Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
5. Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
6. Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
7. Capacidad de redactar escritos jurídicos.
8. Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).
9. Capacidad para utilizar la red informática (Internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.
10. Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
11. Adquisición de valores y principios éticos.
12. Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
13. Capacidad de negociación y conciliación.
14. Conocimientos básicos de argumentación jurídica.
15. Capacidad de creación y estructuración normativa» (Lorenzo Merino y otros, 2004).

Por razones que no quedan claras, sin embargo, la ANECA no aprobó el trabajo de esta Comisión, que publicó como un recurso más. No parece, sin embargo, que fuera por lo poco operativo de la definición de las competencias. Más bien da la impresión —es sólo una impresión, pues no tengo más información al respecto que la escrita en la obra— que se debe a que los autores no llevaron hasta el final la relación entre competencias y asignaturas, según ellos mismos declaran:

«A contrapié de las peticiones dirigidas en dicho sentido desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Académica, la primera conclusión a la que llegaron los participantes en la sesión celebrada al efecto fue la de la imposibilidad de establecer una vinculación directa entre las diversas competencias susceptibles de ser incluidas en esa relación y cada una de las disciplinas integradas dentro de los Planes de Estudios de dicha titulación. La razón de esta certidumbre radica en el convencimiento unánime de los presentes sobre la participación que todas y cada una de esas materias son susceptibles de tener, en mayor o menor grado, en la adquisición de todas o de la gran mayoría de las competencias. De tal modo, que resulta absolutamente desaconsejable realizar una asignación particularizada de las mismas que inevitablemente pecaría de arbitraria e inexacta. Por ello, al final la decisión fue la de incluir una simple enumeración descargada de otras consideraciones» (Lorenzo Merino y otros, 2004).

Como para hacerse perdonar el desacato, la comisión propone reforzar las prácticas en la didáctica de las asignaturas —un malentendido— y reconducir el título hacia la formación profesional directa incluyendo en él un remedo de las pasantías o prácticas que antes eran totalmente externas a la Universidad:

«Pero sin perjuicio de que su valoración haya conducido a conclusiones tan importantes como lo es la de proponer un fuerte reforzamiento de las clases prácticas a desarrollar en cada una de las asignaturas, y en especial la potenciación de la asignatura denominada *Practicum*, que los alumnos deberán realizar fuera de la Universidad, en diferentes instituciones y organismos jurídicos colaboradores con ella» (Lorenzo Merino y otros, 2004).

Todo parece indicar que, tras estas definiciones, en las Facultades de Derecho se seguirá

enseñando más o menos lo mismo que antes, sólo que durante un semestre menos, el que se dedica «la asignatura denominada *Practicum*». En el caso de Magisterio, donde las prácticas siguen funcionando como antes, las mismas materias de antes se enseñarán durante un año más, gracias a Bolonia. Eso sí, tras poner a los más variados objetivos de cada asignatura del plan de estudios la etiqueta de «competencias».

Intentando explicar la incongruencia

¿Por qué las listas de competencias elaboradas por las comisiones de Magisterio y Derecho no se ajustan al carácter operacional, o práctico, que parece esencial al concepto de competencia? Dos explicaciones son posibles:

1. Las comisiones no han entendido el concepto de competencia.
2. Los autores del decreto y los encargados de aplicarlo no han entendido la naturaleza de los centros universitarios.

Sin excluir la primera, a lo que no extrañará que me sienta proclive tras lo escrito, creo que puede tener gran importancia la segunda, como voy a desarrollar brevemente a continuación.

Podemos distinguir en general tres grandes tipos de escuelas, atendiendo a la relación que se da en ellas entre la enseñanza y la práctica. Las primeras son las que se fundan para intensificar la práctica, quizás porque, como ocurre con la instrucción militar o la conducción de vehículos, las oportunidades de ejercitarse en la vida «real» son escasas o peligrosas. Las segundas son las que tienen como función tanto intensificar la práctica como el estudio de los saberes pertinentes a ella; de éstas es buen ejemplo la Medicina. Las terceras, por último, son escuelas que se instituyen sólo o preferentemente para el estudio; de ellas pueden ser ejemplo las de Bachillerato o las de Derecho. La relación entre conocimiento y práctica varía mucho en ellas, En las primeras, el conocimiento se puede incorporar a

la práctica con tanta inmediatez como en la vida real. En las segundas, el conocimiento y el ejercicio se aprenden por separado y se articulan en la práctica según un plan (de estudios). En las terceras, el ejercicio es externo y posterior al aprendizaje, tiene lugar en la vida «real»; en las escuelas se especializan en ofrecer los elementos «teóricos» de la formación.

El enfoque de las competencias, en el sentido estrecho y behaviorista, se puede adecuar únicamente a escuelas del primer tipo, y aún entre ellas no a todas, sino tan sólo a aquellas donde cabe la unidad inmediata entre la enseñanza y la práctica (como las de conducir). Es en principio inadecuado, en cambio, para los otros dos tipos, que implican una unidad mediada —por el mismo plan de estudios o por la práctica en la vida «real»— entre los conocimientos y las destrezas. En el segundo tipo de escuelas sería admisible, aunque probablemente como mera explicitación de lo que ya se hace, el enfoque de competencias en el sentido integral o general que hemos intentado definir más arriba. En el tercer tipo de centros, en cambio, el enfoque de las competencias no puede aplicarse en ningún sentido porque su objetivo no es la formación profesional, sino la enseñanza de alguna ciencia (en sentido amplio, incluyendo la jurídica).

De estos tres tipos de escuelas que acabamos de distinguir sólo los dos últimos se encuentran en la Universidad. Sus denominaciones responden a accidentes históricos más que a razones lógicas. Las del segundo tipo, los que preparan para uno o varios perfiles profesionales definidos, suelen llamarse escuelas, pero las primeras de entre ellas son las Facultades de Medicina, a las que siguieron las de Farmacia, Veterinaria, Odontología. Entre las llamadas Facultades, en cambio, predominan las que facultan para bien poco, pues se limitan a enseñar los conocimientos relevantes para una rama amplia de profesiones, sin ocuparse de destrezas profesionales, cuyo ejercicio dejan para la vida «real». La primera de entre ellas es Derecho; ahí se estudian Leyes, cuyo conocimiento se aplica luego

en contextos profesionales muy variados con la formación complementaria y las prácticas que sean adecuadas para cada uno: abogados, sí, pero también gestores, jueces, notarios registradores, administradores públicos y empleados en empresas privadas. A este modelo se asimilan decididamente las Facultades de Ciencias y las de Letras, con todas sus divisiones actuales. En ellas se estudia, en libros o en laboratorios (no confundir las prácticas de laboratorio con las profesionales; sólo coinciden si la profesión posterior es la investigación), pero no se ejercitan destrezas de ninguna profesión en particular, ni siquiera de la Enseñanza, para la que desde hace poco prepara un máster específico. También los estudios que vienen de las antiguas escuelas de Comercio han derivado hacia este tipo, y, desde luego, lo dan otros cuyas salidas profesionales son poco precisas, como los de Pedagogía, Psicología y Sociología.

No se trata aquí de hacer una historia de los distintos centros universitarios, sino tan sólo de bosquejar el contexto en el cual pueden entenderse las funciones y disfunciones de la aplicación del concepto de competencias para la Universidad. El error del Gobierno y de su burocracia está en actuar como si todos los centros universitarios pertenecieran al primer tipo, o por lo menos al segundo. Volvamos al decreto:

«Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán [...] tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. [...] La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados [...]» (Real Decreto 1393/2007).

Dejando de lado la última parte —digna del rey Canuto si es prescriptiva, algo autosatisfecha si

pertenece al género profético— es claro que el decreto supone que todos los títulos se han limitado hasta ahora, como los filósofos de Marx, a interpretar el mundo —han sido del tercer tipo—, por lo que desde ahora les obliga con la misma igualdad —injustamente, por tanto— a transformarlo, funcionando realmente como lo que deben ser, centros profesionales. La obligación se ajusta a la función de los títulos profesionalizantes —tipo segundo—, y puede venir bien para corregir la feroz deriva academicista bajo la que penan los estudiantes de muchas ETS, que exigen niveles de conocimientos matemáticos y científicos muy superiores a lo razonable para el normal trabajo de ingenieros y arquitectos. Pero no encaja con los planes de estudio de las Facultades centradas en el saber, científico o humanístico, a las cuales el ejercicio profesional les es institucionalmente externo.

Este desencaje se extiende y multiplica en todos los títulos cuando se pretende, además, que se definan por competencias no los objetivos del título, sino los de cada una de las materias. Puestos a explicitarlo todo, lo lógico sería definir los objetivos de las materias por su contribución a las competencias finales de la profesión, en el entendimiento de que un plan de estudios es una división del trabajo cuyo resultado conjunto son las competencias programadas; la definición independiente de competencias por asignaturas, en cambio, implica una mera yuxtaposición sin articulación interna, que destroza la articulación entre los estudios. La enseñanza de la Sociología a maestros y educadores, por ejemplo, no está dirigida a producir ninguna competencia especial; no intenta que los alumnos sepan hacer esto o lo otro, sino que adquieran un saber sobre las sociedades que sirva de base y refuerzo a enseñanza, que es la actividad propia del profesor. Con la mejor comprensión del medio social se pretende una mejora indirecta de las competencias del enseñante, no añadir una competencia nueva (Carabaña, 2005). Presionados —ahora a través de aplicaciones informáticas inapelables— a

disfrazar los objetivos reales como competencias, salimos del paso mediante vacuas tautologías o trilladas generalidades, mientras justificamos la humillación que así nos infligimos con resignadas referencias a la infatigable estupidez de las burocracias. Carente de criterio sustantivo, en efecto, el dispositivo burocrático-informático admite cualquier cosa siempre que tenga la apariencia de la nueva jerga, así que pasan por «competencias» objetivos como conocer los orígenes y el desarrollo de la Sociología. Honra a los autores del Libro Blanco de Derecho haber puesto respetuosamente de manifiesto a la superioridad este problema.

Menos afortunados han estado, a mi entender, estos autores cediendo a la ilusión de presentar las Facultades de Derecho como si aseguraran la adquisición de competencias profesionales. Lo serían quizás en otro tiempo, pero ahora se limitan a enseñar derecho a todo aquel a quien interese aprenderlo, para ejercer luego una profesión o con otros fines. No es de extrañar, entonces, que no puedan definir a sus titulados por sus competencias, sino sólo por sus saberes y por sus valores, con excepción quizás de la capacidad de leer, interpretar y redactar textos jurídicos.

La presión por aparecer como centros profesionales se refleja igualmente en la confusión entre *practicum* y prácticas. El primero sería indispensable en un centro profesional integral —del tipo 2, como Magisterio—, pero sólo sería eficiente si *facultara* realmente para el ejercicio inmediato de una profesión específica —quizás la abogacía, dejando fuera la práctica relacionada con los jueces o los funcionarios. Las segundas no tienen nada que ver con las competencias del título, sino únicamente con el modo cómo se aprenden las diversas materias del plan de estudios, que tienen sus exigencias didácticas específicas.

Podrían y deberían examinarse otros casos si se pretendiera dirimir con precisión el mérito de cada una de las dos hipótesis. Pero no creo que

sea necesario extenderse más para concluir con razonable certeza el hecho de que una reforma tan ambiciosa como la que se está intentando llevar a cabo en nuestras Universidades se haya dado de bruces en la misma salida de boxes. No se ha cumplido la condición básica de que los objetivos de los estudios se definan operativamente como competencias en parte porque los redactores no han entendido que debía hacerse sí, y más en parte todavía porque quienes se lo propusieron no comprendían que en muchos casos tampoco puede hacerse.

Y resumen, para concluir

En fin, resumo mi hipótesis. Poseídas de un loable celo por no dejar a España fuera de las economías más competitivas del mundo basadas en el conocimiento, habiendo oído que la Universidad era crucial en este empeño y estimándose exentas de entender la relación entre todo ello por el marchamo europeo de la propuesta, nuestras autoridades compraron en Europa el enfoque de las competencias como el instrumento adecuado para acabar con los privilegios de la Universidad y ponerla al servicio de la

economía y de la sociedad. Se equivocaron, porque o no entendieron el manual de instrucciones del instrumento, que debía indicar que había tenido un éxito muy dudoso en la reforma de la Formación Profesional en algunos países anglosajones, pero que no había llegado a usarse en la Universidad, o no entendían que la Universidad no contribuye normalmente al desarrollo económico suministrando a las empresas titulados «llave en mano», sino formando a sus alumnos en ciertos conocimientos y destrezas generalmente aplicables, que, después y no siempre, se convierten en competencias funcionales, en conjunción con lo que aportan otras instituciones y experiencias, entre ellas el aprendizaje en los empleos. El resultado ha sido una humillante presión sobre la Universidad para que fingiera ser lo que no es, presión que ha sido resistida de diversos modos, a veces incluso con dignidad. Sin dar por imposibles algunos efectos positivos puntuales, que difícilmente van a compensar los negativos, el resultado global más probable de todo el proceso será la subversión por las Universidades del programa gubernamental mediante la adaptación de su jerga a las exigencias de la realidad.

Notas

¹ JoHAn W. Goethe, *Wilhelm Maisters Warderjahre*, InselVerlag, Frankfurt, 1982, p. 312.

² El siguiente pasaje está tomado de la reseña de un libro sobre CBET cuyos autores representan la propuesta integrada o relacional: «Another area of similarity amongst the writers in this volume is a general (sometimes uncritical) commitment to VET reform along CBET lines. The most generous way of explaining such a positive commitment to CBET — in the face of widespread weaknesses and serious problems of implementation *noted by proponents themselves* — is by means of Gramsci's epithet 'pessimism of the intellect, optimism of the will'. A good example of this tendency is provided by Arguelles' account of the way in which the Mexican government — with Word Bank support — went about modernising VET in the early 1990s... Was the Mexican experiment successful? Well, no, not really. As in the UK model pioneered by the former NCVQ, industrial involvement — though claimed to be central and crucial by designers of competency standards - was minimal. The introduction of CBET in Mexico was 'largely a government sponsored initiative which, at the time, had not been broadly supported by industry'. The upshot was that at the end of the pilot projects 'many companies still do not have a very clear understanding of labour competencies and their importance' (p. 59). A key question therefore, is how a system which claims to define competencies in terms of industrial needs can possibly succeed without industrial interest and involvement. There are parallels here, of

course, with the NCVQ experience which also made similarly unsubstantiated claims about industrial representation on lead bodies and which also mistakenly tried to transfer a system for assessing workplace competences (the heart and point of all CBET systems) to general educational and professional courses. In spite of the positive gloss placed on the Mexican experiment, the project was doomed to repeat the mistakes of the NCVQ. The process noted the 'difficulty of conceptualising academic subjects in terms of core competencies' and the fact that CBET could not be 'reconciled with official policy concerning the exercise of professions' (pp. 58-59). General academic and professional education has nothing whatsoever to gain from CBET and the Mexican government (and, indeed, the World Bank) might have saved themselves a lot of time and expense by applying the model only in the domain to which it belongs and is appropriate — the workplace. It would also have been worth taking note of the widely admired VET systems operating in France and Germany which have deliberately eschewed competence models in favour of systems based on general educational principles. Given all this — together with 'serious problems of implementation' (p. 27) and a lack of 'scholarly literature on the impact of CBET on economic development' (p. 34) — we are bound to wonder why so much time, money and effort should be spent on CBET systems. ... CBET has patently failed to achieve any of these objectives in any of the countries in which it has been implemented and it should now be abandoned as a model for the reform of VET systems» (Hyland, 2001).

³ He aquí algunos ejemplos. Lampistero: «Tiene a su cargo la conservación, reparación y control de entrada y salida de las lámparas, estando capacitado para realizar toda clase de reparaciones en ellas». Peluquero de caballeros (barbero): «Realiza trabajos tales como afeitado y arreglo de barba, corte de cabello, lavado de cabeza, fricciones, tintes, masajes faciales y en general todos los relacionados con la peluquería de caballeros». Fotógrafo: «Obtiene la impresión en negativo de imágenes, actuando sobre el material sensible, que puede consistir en placa virgen, película o papel. Elige la clase de fuentes luminosas a utilizar, disposición de las mismas para iluminar adecuadamente el modelo y sobre el conveniente colocado de este modelo; escoge la clase de material más adecuado por sus características, teniendo en cuenta el tipo de objetivos y filtros a utilizar en cada caso». Profesores de EGB: «Dan clases, enseñan y orientan a los alumnos para lograr su formación general básica. Enseñan a leer y escribir, así como las disciplinas comprendidas en las distintas áreas que integran estas enseñanzas». Abogado: «Dirige y ejerce la defensa jurídica de las partes en los juicios. Examina la acusación y las pretensiones de las partes y las circunstancias de hecho; sigue de cerca las actuaciones judiciales, formula las peticiones que considera pertinentes e interviene en la práctica de las pruebas correspondientes; califica el caso jurídico y presenta las conclusiones respecto a la interpretación de los hechos, a la valoración de la prueba, y a la legislación aplicable e interviene en el juicio oral ante el juez o tribunal».

⁴ La propia UE puede haber estado dando pábulo a la equivocación al publicar, hace ya algunos años, un informe sobre «competencias clave», entendidas como «un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos lleven vidas logradas (*purposeful*) como miembros activos de la sociedad» (Eurydice, 2002: 27), en el supuesto de que localizadas estas «competencias» quedan definidos los objetivos de la enseñanza básica. Como además se seleccionaron por consenso entre los estados miembros, sólo tres competencias han podido ser identificadas en todos los sistemas: «comunicación», «trabajo con otros» y «solución de problemas».

⁵ Ciertas expresiones de estos párrafos pueden recordar la relación que Kant establecía entre intuiciones y conceptos: la intuición es ciega sin los conceptos, éstos quedan vacíos sin intuición.

⁶ El lector puede haber advertido que estamos tratando en realidad cuestiones que los filósofos han debatido durante más de dos milenios y los psicólogos investigado desde hace más de un siglo sin haber llegado a muchas conclusiones compartidas. Le habrá quedado entonces de inmediato al desnudo la pobreza de ese apartado. Valga en su descargo la modestia de su pretensión.

Referencias bibliográficas

ALONSO, L. E.; FERNÁNDEZ, C. J. y NYSSSEN, J. M^a. *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. www.ANECA.

- ANECA (2005). Libro Blanco. Grado de Magisterio. WWW.Aneca.
- BRUNET, I. y BELZUNEGUI, Á. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica la discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.
- CARABAÑA, J. (2006). «Sociología para educadores y Sociología de la Educación», en J. R. BERRIO (ed.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI*, Madrid: UCM, pp. 203-224.
- CARABAÑA, J. (2006). Bolonia: ¿otro espejismo europeo? *Cuadernos de Información Económica*, 190: 163-172.
- CARABAÑA, J. (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica, Colegio Libre de Eméritos, Madrid. (www.colegiodeemeritos.es/)
- EURYDICE (2002). *Key competencies A developing concept in general compulsory education*. UE.
- HYLAND, T. (2001). Review. *Journal of Vocational Education and Training*, 53: 3, 487-490. De *Competency based education and training: a world perspective*, por Antonio Argüelles y Andrew Gonczy (eds.), Mexico: Conalep/Noriega. En Education. Univ. of Bolton, 2001.
- HYLAND, T. (1995). Behaviorism and the Meaning of Competence, en P. HODKINSON y M. ISETT (eds.). *The Challenge of Competence*. London: Cassell, pp. 44-57.
- HYLAND, T. (1997). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education* 31(3): 491-503.
- INE (1968). *Clasificación Nacional de Ocupaciones*. Madrid: MEH.
- KERKA, S. (1998). Competency-based Education and Training. Myths and Realities. ACVE pub. on line.
- LORENZO MERINO, F. (coord.) (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*. www.aneca.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y HACIENDA (1980). *Clasificación Nacional de Ocupaciones. Revisión 1979*. Madrid: INE.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from the OECD programme for international student assessment (PISA 2000)*. Paris: OCDE.
- OECD (2008). *Informe PISA 2006 Competencias científicas para el mundo del mañana*. OCDE-Santillana.
- PLANAS, J. (2007). «La relación entre educación y empleo en Europa». Ponencia IX Congreso Español de Sociología. Barcelona, 13-15 septiembre 2007. Aparecerá como Planas J. (2011) La relación entre educación y empleo en Europa. /PAPERS Revista de Sociología /Primer nº del 2011)
- SALA, G. y PLANAS, J. (2009). Retos teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral. *Sociología del Trabajo*. 66: 31-46.
- TUXWORD, E. (1989). Competency Based Education and Training: Background and Origins, en John W. BURKE (ed.), *Competency Based Education and Training*. Barcombe: The Falmer Press, pp. 10-25.

Abstract

Competencies and University, or a mismatch by mutual ignorance

The competencies approach —CBET, Competencies Based Education and Training— has attained a certain success in the reform of Vocational Education in English-speaking countries. The attempt to introduce it into Spanish University has stumbled at the first step, to formulate the objectives of the courses in terms of competencies. This could be due to problems to understand the competencies approach or based on deficits in the understanding of the functions of Universities.

Key words: *Competencies, Bolonia process.*

Résumé

L'approche par compétences –CBET, Competencies Based Education and Training- a eu un certain succès au moment des réformes de la Formation Professionnelle dans quelques pays anglo-saxons. La tentative de son introduction à l'Université espagnole s'est heurté au premier pas, la formulation d'objectives des diplômes sous la forme de compétences. Cela pourrait être dû à des problèmes de compréhension de l'approche par compétences, aussi bien qu'en raison de déficits dans la compréhension des fonctions des universités.

Mots Clés : *Compétences, Processus de Bologne.*

Perfil profesional del autor

Julio Carabaña Morales

Catedrático de Sociología, Facultad de Educación-CFP, Universidad Complutense de Madrid. Autor de libros y artículos sobre educación y estratificación social, ha publicado recientemente una monografía sobre *Las desigualdades entre países y regiones en las pruebas PISA* (www.colegiodeemeritos.es). Correo electrónico de contacto: carabanya@ccedu.ucm.es