

Ponencia EJE II: LA EDUCACIÓN SOCIAL: REPENSAR LOS CONTENIDOS Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

*Juan M. Escudero Muñoz.
Catedrático de didáctica y organización Escolar
por la Universidad de Murcia.*

La Educación Social se ha consagrado como un ámbito propio de conocimiento y profesionalización en nuestro país durante las últimas décadas, y también como una comunidad de profesionales, académicos, investigadores y prácticos, dedicados a pensar el sentido de este ámbito de reflexión y elaboración teórica, así como los diversos asuntos que atañen a la formación de profesionales y el desempeño de su trabajo en diferentes contextos educativos y sociales. La cantidad y calidad de las aportaciones teóricas y prácticas, bien acotadas y desarrolladas dentro de este ámbito, me hacen ser extremadamente cauto y tan sólo aspirar a ofreceros algunas consideraciones genéricas. Ya que, como todas las demás titulaciones universitarias, os encontraréis interpelados por los imperativos del Espacio Europeo de Educación Superior, entiendo que habréis de tomar determinadas opciones sobre los contenidos y procesos de la formación. Lo que sigue, pues, es una serie de reflexiones por si pudieran contribuir a ello, aunque sea desde el punto de vista de alguien que no está en condiciones de aportar análisis o propuestas específicas.

Pretendo desarrollar algunas consideraciones sobre el diseño de las titulaciones y, en particular, el lugar que se le pretende conferir a las competencias profesionales en esa tarea. Procuraré una aproximación que, sin eludir la confusión y las sospechas que despiertan, contemple algunas de las posibilidades que podrían tener si se abordan en contexto y relación con otros componentes del diseño y desde la reflexión y la crítica necesaria. También haré mención a ciertas condiciones y dinámicas del diseño que no van a ser fáciles en el contexto de la cultura universitaria, pero que podrían encararse desde una perspectiva de posibilidad, conectando con la deseable renovación pedagógica que es ineludible para mejorar los contenidos, los procesos y los resultados de la formación universitaria.

El Espacio Europeo de Educación Superior, reforma de la docencia universitaria

Cualquier persona atenta al clima de pensamiento y urgencias que ha activado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en tanto que una nueva reforma de las titulaciones universitarias, habrá podido percatarse de que ésta, al igual que otras

precedentes, no ha renunciado a presentarse con sus propios lemas, quizás eslóganes, además de grandes propósitos y promesas de redención. Forman parte de un lenguaje y discurso que ha realizado un determinado tipo de diagnóstico del pasado y el presente, apela a justificaciones de diversa naturaleza sobre los cambios pretendidos, establece ciertas propuestas y exigencias. Con todo ello, se pretende, primero, avalar la orientación, objetivos y contenidos de la reforma y, segundo, cautivar y gobernar la atención, el pensamiento y las prácticas de las instituciones y los sujetos afectados.

No es mi intención reiterar sobre asuntos estrellas que, en los últimos años, se vienen tratando hasta la saciedad en la proliferación de conferencias, jornadas o congresos sobre el EEES. Con más o menos éxito, se ha conseguido que circulen por algunas de las rendijas de esa institución tan peculiar que es la Universidad palabras en desuso o dadas de lado, así como otras nuevas. Entre las primeras, la docencia y su importancia, como si hasta la fecha no la hubiera realizado en absoluto o todos sus logros fueran despreciables. Entre las segundas, la insistencia en que hay que conferir una mayor visibilidad a la formación y a las titulaciones, pues ello es preciso para su comparación y equivalencia entre los países, así como para estimular la movilidad de los estudiantes y egresados por la Unión Europea, el desarrollo de acciones de formación y diversos proyectos entre Facultades nacionales e internacionales. A estas alturas, a pesar de que nuestro país figura en la cola de los países que ya han ido adaptándose al EEES, diversas actuaciones han ido abriéndose un nuevo hueco en la vida universitaria, como es el caso de la adaptación de asignaturas y titulaciones al sistema de créditos ECTS, las guías docentes, las guías de titulaciones. De una u otra manera, las competencias profesionales están en el centro de todo ello, o quizás tan sólo pululan por el ambiente como un fantasma. En teoría, son consideradas como un eje fundamental sobre el que debería articularse tanto el diseño de las titulaciones como las prácticas de formación y la evaluación de los aprendizajes.

Como suele suceder, una parte de los discursos y lenguajes con que se aderezan las reformas en educación goza de cierta legitimidad por las finalidades y medidas propuestas. Prácticamente siempre, los diagnósticos del contexto y la situación en curso ponen el dedo en determinadas llagas que, desde luego, merecerían ser tratadas y, dentro de lo posible, curadas. El estado actual de la universidad y, más en concreto, de la docencia y profesionalización no es una excepción. Existen argumentos controvertidos sobre el valor y las posibilidades del EEES, pero creo que hay una buena base de acuerdos en que la realidad corriente es manifiestamente mejorable en diversos aspectos. Lo que también suele ocurrir con las reformas, sin embargo, es que tras las grandes palabras biensonantes se escondan retóricas, motivos e intereses explícitos al lado de otros no declarados (Escudero, 1999; 2002). Las finalidades, contenidos y medidas planteadas generan valoraciones y percepciones discrepantes. Una vez que hasta la misma noción de progreso y cambio han sido erosionadas como categorías incondicionalmente positivas y universales, a nadie de le escapa que cualquier reforma concreta traza líneas más o menos sutiles o manifiestas entre perdedores y ganadores.

También suele crear algún desconcierto el hecho de que ciertos lemas, quizás con la pretensión de ruptura, embalaje u originalidad, se enuncian tan alegremente que no resisten el más mínimo intento de indagar acerca de sus significados e implicaciones. Es el caso, por ejemplo, del énfasis que, al querer definir el nuevo modelo de enseñanza universitaria propiciado por el EEES, se viene poniendo sobre el principio de que hay que “pasar de un enfoque de enseñanza a un enfoque de aprendizaje”. ¡Qué perjudicial suelen ser los esquemas de pensamiento dicotómicos! Cualquier persona sensata podría objetar con facilidad que, en el caso de pretender alguna revisión a fondo de aquello que hoy no es aceptable en la docencia universitaria, lo procedente no sería bascular hacia uno de los polos de un dilema falso que disocia la enseñanza y el aprendizaje. Sería más pertinente entender y articular ambos elementos, la enseñanza y el aprendizaje, desde algún principio superior e interactivo que los relacione todo lo mejor que se nos ocurra. Si, como es deseable, llegamos a determinar aprendizajes de nuestros estudiantes dignos de ser perseguidos, es de sentido común suponer que haya de orquestar nuevas maneras de pensar y hacer enseñanza, de relacionarla con el aprendizaje, en lugar de proponer un bandazo equívoco y de camino incierto como el que ese tópico está difundiendo.

El diseño de las titulaciones por competencias profesionales: ¿una vuelta atrás, un lobo disfrazado de cordero o una posibilidad?

La cuestión de las competencias tiene, en principio, un lugar destacado en el EEES y merece una atención propia. Se trata de una ola que está llegando a todas las costas de la formación desde hace algunos años. Como no podía ser menos, también va a afectar a la docencia y formación universitaria, aunque sea muy difícil pronosticar en qué dirección lo va a hacer y cómo. El interrogante que aparece en el título de este apartado -¿una vuelta atrás, un lobo con piel de cordero o una posibilidad? – sería motivo suficiente para diversos análisis y consideraciones. Voy a tratar algunas seguidamente.

¿Son las competencias una vuelta atrás en modelos de diseño de la formación?

Nada más las competencias empezaron a adquirir cuerpo y difusión como un enfoque para el diseño del currículo de la formación en los diferentes niveles o ámbito de los sistemas educativos, han despertado tantas adhesiones de parte de algunos como sospechas y críticas severas de parte de otros.

Las competencias han estimulado un reflejo casi automático de rechazo, sobre todo por parte de los más conocedores, escépticos o críticos con lo que dio de sí, desde principios del siglo pasado hasta ahora mismo, el conocido modelo medios-fines. Como es bien conocido, surgió y se desplegó bajo los impulsos del eficientismo social de las primeras décadas del siglo pasado. En particular, se aplicó a ciertas políticas educativas ajustándolas a valores, principios y reglas propias del culto a la eficacia y eficiencia.

Entre expresiones y supuestos más notables hay que citar el modelo taylorista de gestión del trabajo y del personal, las concepciones conductistas sobre el aprendizaje y la enseñanza, la creencia desmedida en la racionalización de los fenómenos educativos a través de la planificación y su reproducción fiel en las prácticas por parte del profesorado y los centros, la obsesión por los resultados y el control. La racionalidad burocrática, en un sentido, y la racionalidad técnica, en otro, representaron el corsé y la instrumentación de modelos de diseño y desarrollo de la educación que, a pesar del tiempo y las lecciones que deberían haberse aprendidos, siguen influyendo todavía, a veces más de lo que se supone.

En lo que se refiere al currículo y la enseñanza -y por extensión a la formación en sus diversos sectores - el famoso modelo de Tyler (1973) -la obra original data de 1949 - se convirtió poco a poco en el marco más apreciado, racional y razonable. Esgrimía la lógica implacable de que, para lograr una enseñanza eficaz, era imprescindible clarificar y determinar bien los objetivos, seleccionar y organizar los contenidos, tomar las decisiones correspondientes sobre las metodologías didácticas y aplicar una evaluación destinada a verificar si los aprendizajes definidos y deseados se habían logrado, así como a desencadenar decisiones centradas en la eficacia y mejora. Aunque es cierto que el esquema tyleriano de planificación reclamaba que los diseñadores tomaran en consideración referentes ideológicos, sociales, epistemológicos y psicológicos, fue tal su impronta gerencial que dichos componentes fueron tratados más como contextos de referencia en el mejor de los casos, como algo dado por supuesto, que como elementos constitutivos y dinámicos en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación.

Las competencias, ya entonces ligadas al universo semántico de los objetivos, no sólo suponían una forma de planificar y evaluar el currículo y la enseñanza, sino también un modelo predeterminado para la preparación de los profesionales, en concreto los docentes. Expresiones como “formación basada en competencias”, o “evaluación de competencias”, fueron testigos de lo que digo. Por sus contenidos y contexto de aparición, las competencias surgieron, por lo tanto, con el sello del conductismo, el halo de la eficiencia y marco de la racionalidad instrumental. En claves de eficacia y eficiencia, hacían prevalecer la idea de que importa más lo que alguien es capaz de demostrar en sus conductas que lo que pueda saber, pensar o sentir. Más, el comportamiento observable de los individuos que otros elementos subyacentes y esenciales a su conducta, como el pensamiento, la comprensión, la motivación o las opciones ideológicas y axiológicas, considerados todos estos aspectos como entidades poco visibles y menos manejables a efectos de gestión y eficacia.

Como los objetivos, las competencias surgieron con la vocación de constituir la piedra angular de la formación. Sobre ella habrían de asentarse los contenidos, las metodologías o procesos de formación y la evaluación. Una vez determinados y justificados los objetivos - que a fin de cuentas son la versión gerencial y técnica de las finalidades, más propias de la ideología o filosofía y por lo tanto consideradas ajenas a la gestión eficiente - debían arrastrar, aplicando una secuencia lineal, las decisiones

posteriores sobre todos los demás componentes. Al margen de los retoques y evolución del esquema conceptual y operativo, ese modelo de base se mantenido desde entonces (Guarro, 1999).

El modelo medios – fines se consideró, además, como el marco normativo y regulador de la práctica, al menos según en las intenciones y directrices administrativas encaminadas al gobierno y desarrollo de la educación. En tanto que una forma de racionalización, se fue instalando en la legislación y los procedimientos destinados a regular y dirigir la educación por parte de las administraciones. También fue anidando en las concepciones, procedimientos y prácticas de profesionales. Muchos han sido socializados dentro de ese marco, seleccionados respecto a la competencia de planificar según ese canon, sometidos a la inspección de sus programaciones o proyectos formales, hicieran luego lo que hicieran en sus lugares de trabajo. Como algunas de las propuestas más conservadoras en educación, se ha nutrido de dosis importantes de sentido común que, a primera vista, lo acreditan. Cualquier actuación razonable - viene a decirse - tiene que clarificar y definir bien los objetivos y decidir consecuentemente los medios adecuados para conseguirlos.

Las bases teóricas y las implicaciones prácticas del modelo en cuestión no sólo tuvieron eco en los momentos de su divulgación y décadas posteriores, sino que siguen vigentes en la actualidad, a veces con otros embalajes. Un ejemplo, ciertos enfoques actuales de las competencias que no pueden disimular sus querencias, no ya con los objetivos de antaño, sino con toda la orquestación de la que formaron parte. El términos políticos y gerenciales, el modelo es tenaz y atractivo, pues, de hecho, ha sido capaz de resistir cambios tan profundos como los ocurridos desde entonces en todos los órdenes sociales, políticos y educativos a lo largo del siglo pasado y el corriente, así como la reiterada constatación de que el esquema de planificación medio- fines no cuadra bien con la complejidad ni con las regularidades de las prácticas cotidianas de formación, de enseñanza y aprendizaje.

Su racionalidad gerencial y técnica deja los valores fuera del diseño y las prácticas de formación y, al mismo tiempo, desconsidera los contenidos. Los valores se definen como un elemento ajeno a la racionalidad técnica obsesionada por la eficacia, mientras que los contenidos tienden a ser reducidos a algo instrumental para el logro de objetivos, ahora competencias, previamente determinadas (Barnett, 2001). En ese sentido, las competencias pertenecen a un esquema de pensamiento que se predica neutral en materia de valores (aunque sus valores implícitos son evidentes) y, si nos atenemos a sus orígenes, compromete una visión empobrecida de la conducta humana en términos epistemológicos: valora más las conductas externas que el pensamiento, separa la teoría de la práctica.

El lugar y el papel atribuido a la práctica y a los profesionales en el desempeño de su trabajo es la ejecución técnica, la aplicación de métodos presuntamente eficaces y eficientes para el logro de objetivos, el seguimiento de patrones de actuación determinados por otros. De ese modo se margina o se quiere reducir la presencia en la

acción humana de la comprensión e interpretación, la definición de la realidad y las opciones de valor a la hora de incidir sobre ella. Y eso, a pesar de que, como bien sabemos, cualquier práctica humana, y más todavía si pretende ser una actuación moral sobre las mentes y los corazones de otras personas, resulta ciega, fría e imposiblemente neutral sin esos ingredientes, cuya ausencia cercena su sentido, orientación y razón de ser.

Desde mediados del siglo pasado, el modelo medios-fines, y con carácter más amplio la racionalidad, presupuestos e intereses que lo definen, han ido siendo vapuleados por otros esquemas de pensamiento y otras formas alternativas de racionalización de las prácticas educadoras (Grundy, 1987; Sáez, 1989). Han ido surgiendo otros modelos de diseño del currículo y el desarrollo de la enseñanza. Toman en consideración mucho mejor la singularidad humana, las condiciones contextuales y los referentes ideológicos y axiológicos que irremediablemente caracterizan las prácticas, los procesos y los resultados de la educación (Moreno, 199; Bolívar, 1999).

Los fines, objetivos o competencias de la formación no se pueden separar de los sujetos que piensan, de los métodos que utilizan ni de los contextos en que tratan de formar a otras personas. Las prácticas o las metodologías no son tan sólo medios para el logro de fines, sino espacios y elementos donde los mismos propósitos se crean y hasta reconstruyen a través de dinámicas de interpelación recíproca entre lo que pensamos, hacemos y deseáramos conseguir trabajando con los sujetos particulares sobre determinados temas, contenidos, experiencias.

Cuando algunos enfoques actuales siguen insistiendo en el carácter operativo, funcional, observable y medible de las competencias, dejando de lado o como un mero apéndice los contenidos y la comprensión; cuando ponen el acento sólo o preferentemente en sus caras operativas y reclaman su consideración al margen de los procesos de enseñanza, es comprensible que surjan críticas que alerten de la verdadera naturaleza de las competencias, así como también de sus contribuciones a estimular con provecho el pensamiento y las decisiones adecuadas sobre la formación. Si llevaran a sacar de la escena los contenidos, los valores y los contextos sociales y políticos en que se desenvuelven los profesionales; si, además, pretendieran una concepción de la profesionalidad despojada de comprensión, sensibilidad, sabiduría práctica y reflexiva, crítica y pasión, tendríamos motivos más que suficientes para afirmar que no sólo se trata de una vuelta atrás, sino del establecimiento de una hegemonía ideológica que en aras del operacionalismo eficiente podría poner en cuestión la razón histórica y los cometidos inexcusables a los que la Universidad y la formación de sus profesionales no deberían renunciar.

Las competencias han llegado y seguramente se quedarán por mucho tiempo.

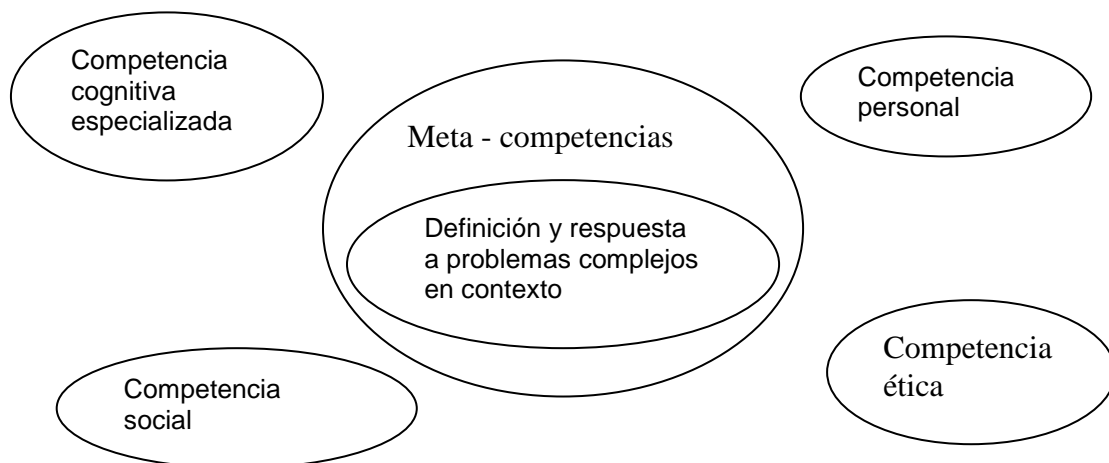
En aras de la verdad, el panorama actual sobre las competencias no podría reducirse a los antiguos objetivos operativos o modelos de formación de profesionales basados en competencias. Quizás tampoco están comprometidas con los presupuestos teóricos y epistemológicos propios de una racionalidad técnica y el modelo medios-fines de ella derivado. Algunas concepciones al respecto dejan claro que las competencias no pueden dar la espalda a los conocimientos, pues ello las haría cómplices de formas sutiles o explícitas de desprecio hacia la teoría, el conocimiento acumulado y la experiencia disponible. No se descarta, en esos casos, la comprensión y las habilidades y diferentes recursos cognitivos, personales y sociales que son necesarios para fundamentar y llevar a cabo una acción práctica competente (Weinert, 1999; Perrenoud, 2000; Rychen y 2002 Delamare y Winterton, 2005; Winterton y otros 2005). De cualquier profesional que se precie de tal cabe esperar que no sólo sepa hacer cosas, sino que las cosas que hagan sean inteligentes. Sería insensato abogar por un modelo de profesional estrictamente técnico, inhumano, neutral en términos de compromisos y valores, ajeno a los contextos sociales y políticos que están caracterizando y poniendo sobre la mesa diversos retos y conflictos en los tiempos actuales. Cualquier profesional, y todavía más si cabe en el ámbito de la educación en sus diversos escenarios, habrá de entenderlos, interpretarlos, afrontarlos y, desde luego, construir y decidir qué hacer, cómo y al servicio de que opciones de valor, teniendo en cuenta los intereses de las personas y el bien común.

Las competencias vienen de donde vienen, pero las de ahora son de nuevo cuño

Como se ha indicado más arriba, las competencias tuvieron un marcado compromiso con una concepción conductista del aprendizaje y con el culto a la eficacia y eficiencia. Asimismo, ha sido la formación profesional uno de sus ámbitos preferentes de aplicación y ello explica que gocen de tanto predicamento en las políticas y procedimientos de gestión, formación y selección de recursos humanos en las empresas (Delamare y Winterton, 2005). Este es otro de los argumentos frecuentemente esgrimido para recelar de sus posibles aportaciones a la preparación de un tipo de profesionales como los universitarios que, como es de suponer, han de quedar bien equipados con un bagaje riguroso y sólido de conocimientos, comprensión y capacidades teóricas, no sólo habilidades operativas.

El dato innegable ahora es que las competencias no sólo están llegando a todos los niveles y ámbitos de la formación, sino que están contribuyendo a activar en algunos contextos reflexiones y debates que, desde luego, poco o nada tienen que ver con sus orígenes antes descritos. El Proyecto DeSeCo (2000) - uno de los proyectos más reconocido y valorado en la OCDE - es un testimonio de ello. Está sirviendo para establecer un marco de discusión acerca de las “competencias claves” que la educación,

en particular en la escolaridad común y obligatoria, habría de garantizar a toda la ciudadanía (Rychen y Salganik, 2000; CERI, 2002). En este caso, las competencias de que se está hablando no pueden catalogarse sin más como conductistas. Y, a pesar de la pluralidad y carencia de una teoría satisfactoria, se está conviniendo en ciertos planteamientos en los que la competencia operativa (ser capaz de afrontar adecuadamente problemas complejos en contexto), ha de ser estrechamente relacionada y constituida por otras competencias sin las cuales no tendría sentido ni sustancia ni posibilidades de ocurrencia. En un intento de síntesis elaborada a partir de una revisión de la literatura, he propuesto un esquema conceptual como el siguiente (Escudero, 2007):



Las competencias en tanto que “*habilidades de manejar de una forma apropiada los desafíos que les plantean a los individuos situaciones o problemas específicos, actuando dentro de un contexto de una manera responsable, adecuada, e integrando conocimiento complejo, habilidades y actitudes*” (Schneckerberg y Wildt, 2005:30) incluyen en la actuación competente de un individuo no sólo la capacidad de hacer cosas, sino al mismo tiempo la de definir y entender los problemas y las situaciones, así como la movilización de diversos recursos cognitivos, personales, sociales y éticos.

Pensando en los profesionales que ha de formar la universidad, es conveniente pensar en sus *competencias prácticas* como habilidades que incluyan y relaciones al tiempo la capacidad de definir problemas complejos y la de responder a los mismos con actuaciones adecuadas y bien fundamentadas. Por ello requieren un conjunto de diversas competencias. Entre ellas, una sólida formación teórica que desarrolle *competencias cognitivas* en un determinado ámbito, por ejemplo la acción social y educativa. Es imprescindible, así, el dominio de conocimiento teórico y necesario para que los sujetos puedan dar sentido a lo que tienen entre manos, comprenderlo, ponerlo en relación con diversos factores y dinámicas, así como aprender y desarrollar ciertas capacidades específicas. También, *competencias personales* (motivación, implicación y compromisos, sentimientos, esfuerzo, percepción ajustada de sí mismo, etc.), así como

competencias sociales (trabajar y aprender provechosamente con otros, apertura, altruismo, generosidad, escucha y comunicación adecuada, etc.). Por su parte, la acción humana competente reclama una *competencia ética*, que es lo mismo que decir un conjunto de criterios éticos con los que validar las propias actuaciones y procurar realizarlos en el ejercicio profesional que afecta a otras personas, servicios, sociedad.

Ya que los conocimientos, la comprensión y las competencias de un sujeto en relación con un ámbito y sus problemas no son entidades fijas, sino cambiantes, es preciso asumir que cualquier profesional haya de aprender y desarrollar una *meta-competencia*: una disposición y capacidad de autorregular individual y colegiadamente su pensamiento y acción. La reflexión en y sobre sus prácticas, así como la apertura al desarrollo del conocimiento y a las formas de hacer profesional de otros, también merecen considerarse como partes del bagaje con el que han de relacionarse e constituirse las famosas competencias prácticas.

¿Sólo una piel de cordero o quizás un nuevo reto?

En el caso de adoptar esa idea multidimensional de las competencias y sacar las implicaciones pertinentes y potencialmente más provechosas, las competencias podrían representar algo más que una moda efímera y distractora. Podría llegar a ser así, al menos en parte, si, al convocar a este invitado al concierto del diseño de las nuevas titulaciones, lo que efectivamente se pretendiera fuera plantear de manera explícita, reflexiva y crítica el tipo de relaciones que existen y debieran existir entre los contenidos académicos de la formación universitaria y el mundo complejo de las prácticas profesionales. Y, todavía en sentido más amplio, el tipo de relaciones que hay y debiera haber entre la universidad, la formación que provee esta institución, los profesionales que prepara y la sociedad con todos sus ámbitos y matices. Barnett (2001), por ejemplo, ha analizado estos problemas de forma sugerente y recomendando su lectura para una consideración más detenida del asunto.

Sería simplista, además de injusto, desde luego, afirmar que la formación universitaria hasta la fecha ha estado secuestrada por una lógica académica y disciplinar que, a fin de cuentas, no logró otra cosa que llenar las cabezas de los estudiantes y dejarlos desarmados para el ejercicio de la profesión en todos y cada uno de los ámbitos en los que han ido ejerciendo tantos y tantos de sus egresados. Pero seríamos demasiado complacientes, sin embargo, en el caso de persistir en una defensa numantina de los contenidos que circulan por las aulas y otros contextos de formación, su dudosa relevancia en ocasiones y su consabida fragmentación casi siempre. Tampoco sería correcto sostener que el diseño y las prácticas de la formación siguieran obedeciendo a lógicas disciplinares y pugnas corporativas como las habituales entre departamentos y docentes, o que la evaluación y certificación de los aprendizajes y títulos siguieran tan arcaicos en sus criterios y procedimientos como en muchos casos está ocurriendo.

De modo que si la reflexión y la toma de decisiones sobre las competencias pudieran servir para discutir y decidir con mayor sensatez que la vigente acerca de lo que se enseña en todas y cada una de las titulaciones, su rigor, relevancia, actualidad y

conexiones ínter disciplinares; para revisar el tipo de oportunidades que nuestras prácticas docentes han de ofrecer a los estudiantes de forma que no sólo conozcan ciertos contenidos, sino que profundicen en ellos activando procesos cognitivos superiores, desarrollando facetas personales y sociales, e integrando en el pensamiento y la acción criterios éticos; y si, al mismo tiempo, con los contenidos y prácticas de formación se desarrollaran instrumentos, capacidades y disposiciones a aprender de por vida tanto individualmente como con otros, bajo todos esos supuestos, las competencias podrían ser una posibilidad a explorar, un reto no eludible por la universidad ni por quienes en ella trabajamos. Por lo tanto, cabe la posibilidad de pensar y trabajar con la idea de las competencias profesionales, no ya para rellenar papeles o fórmulas burocráticas, sino para repensar y decidir mejor acerca de la formación y las prácticas docentes en la universidad.

¿Dónde pudiera estar, entonces, el lobo disfrazado de las competencias?

Es una buena pregunta que también procede plantearse. Remite a cuestiones de diversa naturaleza, por ejemplo, por qué y cómo surge ahora el énfasis en las competencias, a qué intereses pudieran servir a pesar de sus planteamientos teóricos más razonables, qué podrían dar de sí al aplicarlas a esquemas de diseño y regulación de la formación universitaria que, por supuesto, tiene sus propias tradiciones, culturas, poderes e intereses, a veces internos y otras exógenos.

Tan sólo deseo introducir en tres cuestiones que no sería bueno pasar por alto: por qué y cómo están surgiendo ahora con tanto énfasis, la aureola de operacionalismo que las envuelve y algunas dudas fundadas sobre lo que pudieran dar de sí en el seno de la universidad.

¿Por qué y cómo han surgido precisamente ahora?

Un análisis informado sobre las competencias está en condiciones de desvelar que éstas, en último extremo, son tan sólo un árbol; conviene tomar nota del bosque al que pertenece. Se relaciona, como es de suponer, con cambios sociales, económicos, políticos y culturales que están presionando sobre la formación en general y la formación universitaria en particular. Las competencias no han surgido espontáneamente ni por azar. Para el sector particular de la universidad, eso se puede apreciar en algunos de los documentos notables que se han publicado para establecer las coordenadas y los imperativos del EEES, por ejemplo COM (2003), cuyo título sugerente se pregunta sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Entre los retos especialmente enfatizados, destacan los que se refieren al desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación, la excelencia, la competitividad y la formación polivalente, la racionalización de los recursos y la financiación. La ambición de hacer de la UE una de las economías más competitivas del planeta en el contexto de la globalización es algo de lo que expresamente se hace eco ese documento, aunque

también, quizás por el pensamiento políticamente correcto, termina aludiendo a la cohesión social y a las políticas que debieran destinarse a luchar contra la exclusión.

Aunque a las grandes declaraciones sólo hay que prestarles el valor que merecen, es evidente que hay un trasfondo de cuestiones macro de las que las competencias, como un estandarte al que ha de atenerse la educación, no se pueden sustraer. Esas cuestiones atañen a un mayor énfasis en los resultados o productos de la formación, una cierta obsesión por la comparación internacional y la búsqueda de indicadores que permitan la evaluación y reorientación de los sistemas de formación, un intento de armonizar formas de gobierno en las que se proclama, de un lado, la autonomía como un modelo post burocrático de gestión, y la rendición de cuentas, por otro, como un mecanismo de control, vigilancia y racionalización.

Todos estos asuntos, desde la primacía de los resultados, hasta la comparación y formulación de estándares homogéneos, la autonomía y la rendición de cuentas, pueden ser armas de doble filo. A fin de cuentas, son el proceso y el resultado de cambios en ciernes que están conformando, como bien dice Barnett (2001), un cambio de paradigma: desde una idea de la “*universidad en la sociedad*” hacia otra de “*universidad de la sociedad*”. Tras una larga historia en la que se le reconoció y consintió a esta institución una amplia autonomía en la determinación de sus contenidos y procesos de formación, y dentro de ella cotas notables de discrecionalidad a sus docentes, los vientos actuales soplan en una dirección diferente: una autonomía vigilada, dirigida a distancia con mayor sutileza, más intervenida por los gobiernos y administraciones educativas, sometida a inspección mediante ciertos mecanismos de control y calidad, intentos manifiestos de regular y controlar la función docente dentro de la universidad (Escudero, 2006)¹. De las competencias se espera que contribuyan a poner un cierto orden, racionalidad y resultados palpables y, si pudiera ser, comparables.

A los organismos supranacionales y a los Estados mermados y deslegitimados en sus contribuciones a satisfacer las demandas económicas y mercantiles de la sociedad (sólo naturalmente una parte de ésta, precisamente la más poderosa de hecho) les está urgiendo para que reformen sus sistemas educativos, en particular las universidades, alineando la formación con imperativos y demandas económicas y laborales hegemónicas. Determinar con precisión qué es lo que habrán de aprender y ser capaces de hacer los egresados es, por consiguiente, una pieza esencial del juego. Sus compañeros de viaje son y serán la recomposición del mundo del trabajo, incluida la precariedad y los cambios desbocados, la movilidad de capitales económicos, financieros y también humanos y sociales, los imperativos de la competitividad, la innovación y la excelencia, la urgencia de recabar fondos externos, la concertación de la

¹ Las nuevas caras y objetivos del movimiento calificado como “reformas basadas en competencias”, “diseño del currículo por competencias”, “estándares y competencias profesionales”, “evaluación de competencias”, “garantías de calidad”, etc. son otros tantos exponentes de movimientos muy de fondo que están manifestándose, además de en otros muchos asuntos, en el nuevo énfasis en el tema de moda que estamos comentando.

investigación con los sectores científicos y tecnológicos más rentables, el alineamiento de la formación, tanto en grados como en postgrados, con las exigencias y demandas del mercado laboral.

Por consiguiente, las competencias no son independientes del bosque donde han surgido, desde el que se reclaman y al que supuestamente habrían de servir. Desde este punto de vista, pues, las competencias, los aprendizajes a los que se refieran, los contenidos de que su nutran y los intereses para los que puedan ser útiles son aspectos entrelazados de factores sociales, económicos, políticos y culturales, no tan sólo técnicos ni tan siquiera exclusivamente pedagógicos y académicos. Sería ingenuo dudar de que con todo ese concierto no vaya haber ganadores y perdedores; prácticamente como siempre.

Las competencias están envueltas con una cierta aureola de operacionalismo en unos casos y, en otros, ponen un énfasis formal en capacidades individuales y transversales.

Estos dos aspectos, que a primera vista pueden parecer contradictorios, circulan al mismo tiempo por el territorio de las competencias. A pesar de que análisis como el se ha propuesto más arriba parecen asumir que la habilidad no puede separar por un lado la actuación práctica de un sujeto y por el otro sus conocimientos, la teoría no debe desgajarse de la práctica ni ésta de aquella, el énfasis en el carácter funcional, conductual, observable y medible de las competencias es manifiesto (Winterton, Delamare y Stringfellow, 2005). De ese modo, hay riesgos previsibles de que, a efectos gerenciales y prácticos, los discursos teóricos mejor fundados se queden en las mentes de quienes los han elaborado, mientras que el gobierno, las decisiones y las prácticas terminen tomando el rábano por las hojas. De nuevo, el sentido común puede ser uno de los peores aliados. Una parte de los argumentos a favor de las competencias operativas, dichos expresamente o sobreentendidos, se sostienen sobre la confirmación de que a los usuarios de un determinado servicio profesional no les interesa tanto saber lo que un determinado profesional conoce y comprende cuanto, yendo al grano, tener garantías de que le va a resolver bien los problemas que le planteen y él haya de solventar eficazmente. A fin de cuentas, no es sino un exponente más de un tipo de cultura ambiental que menosprecia la solidez, la consistencia, el rigor, los fundamentos y los criterios en los que se sustentan los comportamientos, y conceden un mayor aprecio a lo fluido, móvil, cambiante, a lo que funciona y es resolutivo (Bauman, 2001). La mejor forma de expresarlo podría ser el famoso adagio chino: gato negro o gato blanco, lo que importa es que cace ratones. Es un riesgo, pues, ligado a las competencias dentro del bosque al que pertenecen; si derivara en un culto a la formación de profesionales que sepan hacer las cosas que el mercado laboral valora y pide, no sólo se pondría la universidad en manos de la volatilidad de esas demandas, sino que estaría abdicando de su función cultural, social, política, además de profesionalizadora.

El otro aspecto citado – el énfasis en capacidades individuales, transversales y multifuncionales - también merece alguna consideración. Tiene su propia razón de ser que un enfoque como el ya mencionado Proyecto DeSeCo preste una atención preferente al tipo de capacidades relativas a los tres ámbitos considerados: el uso de herramientas, recursos simbólicos y lenguajes, el trabajo con otros y el desarrollo de actuaciones autónomas por parte de los sujetos. Me parece que da motivos a la reflexión, de una parte, que dentro de tal marco, por potente que sea conceptualmente hablando, la cuestión de los contenidos, una vez más, quedan en la sombra; de otra, el hecho de que al acentuar las competencias personales para desenvolverse en la vida social y personal los individuos, parece como que diera por sentado que, a fin de cuentas, cada cual ha de labrarse su destino, lo que significa hacer bueno aquello de no darle un pez a la gente, sino capacitarla para que sepa pescar. En la medida que ello suponga una superación de paternalismos sociales y estatales indebidos, puede que sea correcto. Si eso, sutil o explícitamente, llevara a desconocer que los poderes públicos han de propiciar ciertas condiciones que hagan posible que los sujetos ejerzan sus propias capacidades y responsabilidades, estaríamos entrando en un terreno mucho más controvertido. Las competencias, a mi entender, no debieran servir de coartada para el culto indebido al individualismo feroz y destructivo que nos está amenazando (Bauman, 2001).

¿Es propicio el clima institucional de nuestras universidades para sacarle provecho a las competencias profesionales?

Por desgracia, esta pregunta es, más que otra cosa, retórica. La percepción y valoración más generalizada es, seguramente, que ni las estructuras, ni la forma de gobierno, ni el sistema de valores institucionales, así como tampoco las pautas inveteradas de decisión sobre la formación, sus procesos, prácticas y resultados, o la idea imperante acerca de lo que ha de ser un docente, qué se le exige, reconoce y valora dentro de la universidad, representan un caldo de cultivo favorable para sacarles a las competencias el provecho que, en teoría, podrían llevar consigo.

Echando manos de otro adagio popular, puede que sea más constructivo adoptar la perspectiva de la botella medio llena en lugar de la más negativa que sólo mira la botella medio vacía. Como institución, la universidad cuenta con suficiente capital cultural como para encarar las reformas en curso desde un punto de vista constructivo y con una perspectiva de posibilidad. En esa dirección apuntarán algunas de las propuestas que se ofrecerán a modo de conclusión de este texto.

Ya que no es procedente, sin embargo, esconder la cabeza bajo el ala, no está de más dejar constancia de algunos indicios que merecen valoraciones más bien escépticas. En otra ocasión, Escudero (2006), he intentado proponer algunas ideas en relación con el EEES, trayendo a colación ciertas lecciones que la teoría de los cambios en educación nos ha ido legado en las últimas décadas. Me detuve en la consideración de tres procesos bien documentados, la diseminación, la iniciación y la implementación de los

cambios. Mi apreciación personal es que el retraso denunciado de nuestras actuaciones en materia de convergencia hasta la fecha, tiene dos raíces más importantes. Una se refiere a la falta de liderazgo y congruencia de la política nacional y el otro, a ciertas regularidades de la vida interna a cada universidad.

Sea por cambios producidos en el gobierno del país, o sea también por otro conjunto de factores y dinámicas que presiden nuestro modelo singular de generar reformas en el sistema educativo, las directrices confusas y las ideas y venidas no han sido favorables para todo el proceso que tenemos ahora, y cada vez con mayor urgencia, entre las manos. En la actualidad, bajo el principio de respetar la autonomía y las competencias autonómicas, desconocemos qué titulaciones habremos de diseñar, con qué tipo de directrices (parece que ningunas para la mayoría de ellas) y en qué condiciones, con qué previsiones y recursos habrá de llevarse a cabo el trabajo por hacer. Da la impresión de que hay un vacío de liderazgo político e institucional, a pesar de un exceso, quizás, de reglamentaciones, directrices formales y planes múltiples en funcionamiento o en perspectiva.

Como quiera que un proceso como el que requiere el EEES, al igual que cualesquiera otra reforma de alcance, tiene que acometerse en diversos niveles y comprometer múltiples agentes, la ausencia de liderazgo nacional podría estar contaminando otros niveles importantes, como los correspondientes a las universidades, facultades y centros, titulaciones, departamentos, profesorado, otro personal y alumnado. La fluidez de las ideas, la claridad de las propuestas, la discusión y deliberación compartida por todos los afectados, no están siendo, por el momento, las notas dominantes. Más bien lo contrario. Se han realizado muchas actividades de difusión de la buena nueva, pero quizás ha habido más cantidad y reiteración que calidad y avances en los mensajes difundidos. Se han realizado actuaciones voluntarias en centros, titulaciones y departamentos, pero existe la impresión de que, con más frecuencia de la debida, se ha prestado más atención al embalaje de los cambios que a la sustancia de los mismos, más a la innovación voluntaria que a las políticas institucionales. Se han dispuesto actividades de formación docente como nunca las había habido, pero el porcentaje de profesorado que ha participado activamente en las mismas ha sido, según todos los datos disponibles, francamente insuficiente para un abordaje institucional de los cambios.

El diseño de las titulaciones.

Como otras titulaciones, la Educación Social también tendrá que acometer el diseño que le corresponde. Seguramente en cada universidad van a darse dinámicas singulares de decisión, aunque un espacio como éste os podrá servir para debatir y establecer algunas orientaciones generales. Lo mismo que he hecho en relación con el tema de las competencias, sólo estoy en condiciones de proponeros algunas reflexiones genéricas por si acaso os pudieran servir. En otra ocasión, Escudero (2006) he sugerido algunas de las claves y procesos que de una u otra manera habrá que tener en cuenta al entrar en el diseño de las titulaciones. Retomo aquí aquellos aspectos que, a la vista de

lo expuesto en los apartados anteriores y alguna otra consideración pertinente, entiendo que, cuando menos, pueden servir para reflexionar.

Al diseñar una titulación, de modo similar a lo que ocurre con el currículo de cualquier ámbito de formación, es una actividad delicada, un problema complejo, una situación para la que, al hilo de lo que hemos venido planteando, es preciso movilizar e integrar diversos recursos teóricos y cognitivos, ciertas disposiciones personales y sociales, así como también un marco de criterios sociales y éticos. Es decir, el diseño requiere movilizar y utilizar sensatamente un conjunto de competencias, con el añadido, nada desdeñable, de que las que son precisas en esta tarea no sólo son individuales sino colegiadas e institucionales. Si por sí misma es compleja la tarea individual de un docente para elaborar su propio proyecto de enseñanza y aprendizaje, todavía lo es en mayor medida el hecho de tener que acometerla con otros, debatiendo y deliberando, poniendo sobre la mesa argumentos y principios de actuación, llevando a cabo ciertas decisiones contextuales, así como promoviendo determinadas dinámicas destinadas a lograr una serie de resultados. De manera que la tarea en sí misma, el contexto y la tradición cultural y política en que habrá de hacerse (la universidad, las facultades. Los departamentos y el profesorado) y los procesos que serían deseables, ponen el listón de las exigencias y condiciones relativamente alto. Acaso sería bueno mirar hacia arriba, en todo lo que se pueda, aceptando con realismo que las condiciones, dinámicas y resultados terminarán quedándose algo más bajos que lo que pudiera ser deseable.

Como se sugirió más arriba, es conveniente abordar el diseño intentando aprovechar lo mejor que pudiera dar de sí la presencia del nuevo invitado, las competencias. Entiendo que una de las perspectivas más provechosas para ello podría consistir en, uno, asumir que las competencias son uno de los componentes del diseño al lado de otros igualmente relevantes y pertinentes, y dos, adoptar un enfoque relacional y cíclico, en lugar de otro secuencial o, menos todavía, consistente en la mera yuxtaposición de unos elementos al lado de otros.

Los otros componentes del diseño que han de abordarse son: la documentación y discusión acerca del *modelo de profesional* que se quiere formar, sus *contextos* y ámbitos de trabajo, las *tareas* más importantes que previsiblemente habrá de afrontar en el ejercicio de su trabajo. El análisis y consideración de las facetas prácticas, reflexivas y transformadoras de una visión equilibrada de las profesiones, la toma en consideración de las coordenadas sociales, políticas, organizativas y laborales actuales y previsibles, la identificación de las tareas más relevantes, la identificación y selección de las bases de conocimiento disponible, son algunas actividades que, a mi entender, han de preceder o, en todo caso, ser simultáneas a la consideración más específica de las competencias.

En lugar de la yuxtaposición de componente y decisiones, la perspectiva de las competencias y sus relaciones con los demás componentes del diseño han de servir para indagar acerca de qué tipo de implicaciones establecer entre un determinado modelo de profesional y las previsiones acerca de sus ámbitos de actuación con los contenidos y el

desarrollo de los conocimientos, capacidades, valores y competencias correspondientes. La propia discusión dentro de cada uno de los grupos de diseño será tan importante como la consulta de otras propuestas disponibles, que podrían activar algún género de deliberación fundada. En este sentido, el ejemplo de competencias diseñadas para el trabajo social, tal como se propone al final de este texto en un Anexo, puede ser tomado como una ilustración de cómo puede plasmarse una visión de la profesión, los grandes contenidos y tareas y las competencias correspondientes.

Además de las relaciones entre modelo de profesional, contextos y tareas, y competencias, el diseño ha de contemplar cuestiones importantes sobre otros componentes de la formación que es imprescindible abordar y resolver. En concreto, las que se refieren a las actividades y metodologías, los materiales de apoyo al aprendizaje de los estudiantes, las relaciones entre el profesorado y el alumnado, sea en contextos de aula, seminarios, grupos de trabajo o tutoría, y sea teniendo en cuenta a todos los alumnos como la diversidad, o diversidades que también caracteriza a cada uno de nuestros estudiantes universitarios (Martínez, 2002). Uno de los mejores mensajes del lugar que han de ocupar las competencias en el concierto del diseño es que contribuyan a interrogarse acerca de la relación entre los contenidos académicos de la formación y el mundo en el que los futuros profesionales vayan a ejercer su profesión; otro, que para ello es inexcusable reflexionar y decidir acerca del tipo de oportunidades de aprendizaje que haya que disponer y llevar a cabo para hacer posible aprendizajes profundos de los contenidos y el desarrollo adecuado de capacidades para comprender los propios ámbitos y tareas y responder adecuadamente a sus desafíos. Algunas aportaciones que se están haciendo respecto a la docencia universitaria (Zabalza, 2003; Biggs, 2005; de Miguel, 2006) son materiales de trabajo a los que prestar atención, ya en la fase del diseño de las titulaciones. Y tanto para abordar cuestiones estrictamente metodológicas, como aquellas otras referidas a la evaluación, sus criterios y procedimientos.

Cualquier persona que haya participado y conozca las tradiciones, la cultura y la micropolítica organizativa (González, 1998) del diseño de titulaciones en la universidad estará debidamente advertida al menos de dos cosas. Una, que la elaboración de planes de estudio ha sido una tarea eminentemente administrativa, más preocupada por satisfacer exigencias formales que por establecer criterios, principios y pautas concertadas de actuación con incidencia efectiva en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Dos, que el clima institucional y las relaciones de poder suelen tener una presencia tan marcada que tienen la clave del valor y la relevancia de lo que se diseña, los procesos llevados a cabo y los resultados. En el caso que ahora nos ocupa, o se logra establecer pactos institucionales y docentes sensatos y generosos por todas las partes, se procura hacer valer los mejores argumentos y se intenta decidir según otras lógicas diferentes a las conocidas, o los nuevos planes de estudio serán los mismos perros de siempre con diferentes collares. Esta faceta social, cultural y política del diseño de las titulaciones puede dar al traste con las mejores ideas y propuestas. Por aquello de la botella medio llena, podría haber una oportunidad de movilizar capacidades y recursos razonables (también existen en nuestra institución) para repensar en serio la formación, tanto en sus contenidos y competencias como en todo lo que se

refiere a la creación de oportunidades estimulantes de un abanico ampliado de aprendizajes del alumnado.

Aunque el diseño tiene su propia razón de ser y no es indiferente que se aborde y resuelva de una u otra manera, tan sólo es un prelude de los procesos de enseñanza y aprendizaje que lleguen a ocurrir de hecho. Por ello, uno de los retos que esta reforma nos plantea será el de no quedarnos con el embalaje de las formalidades que se nos exigen, procurando, por el contrario, abordar como es menester las cuestiones sustantivas que, a fin de cuentas, marcarán o no la diferencia. En ese orden de cosas, habría que prestarles una atención explícita a los dispositivos que debieran crearse y aplicarse para realizar un seguimiento sistemático del desarrollo y los resultados sucesivos de las titulaciones diseñadas. La implementación del diseño, un fenómeno bien documentado en la literatura especializada, invita a no dejar de lado procesos como la reelaboración sucesiva de los proyectos en las prácticas, el análisis de problemas que vayan surgiendo, la activación de dinámicas renovadoras de la enseñanza y el aprendizaje, la concertación e implicación del alumnado, el seguimiento sistemático y la evaluación formativa del devenir de cada titulación a lo largo del tiempo. En este sentido, el profesorado implicado en el desarrollo de las titulaciones, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no sólo habría de procurar el aprendizaje por parte del alumnado de competencias meta-cognitivas, sino que también habría de aplicárselas a sí mismo para reflexionar, criticar y mejorar las propias aportaciones a que éstas y otras competencias puedan ser aprendidas y desarrolladas por los estudiantes.

En resumen, las competencias profesionales pueden ser un texto y un pretexto oportuno sobre el que pensar y decidir al diseñar las titulaciones universitarias, para hacerlo explorando cuáles habrían de ser sus relaciones e implicaciones recíprocas con los demás componentes de la formación. Los docentes universitarios, seguramente trabajando con los profesionales prácticos, habremos de echar mano de los conocimientos adquiridos, las experiencias llevadas a cabo hasta la fecha, dosis importantes de deliberación y concertación de ideas e intereses, así como atender expresamente a las dinámicas correspondientes al seguimiento, evaluación y mejora sucesiva de la formación de nuestros estudiantes. Aunque, como os dije, no me he referido expresamente a la Educación Social, espero que algunas de estas consideraciones puedan representar alguna contribución al lado de otras en el diseño y desarrollo de los profesionales que estáis formando.

Referencias

- Barnett, R. (2001) *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa
- Bauman, Z (2001) *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Biggs, J (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- Bolívar, A (1999) Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance, en Escudero, J. M (ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis
- CERI (2002) *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper
- COM (2003) *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*, Bruselas.
http://www.mec.es/universidades/eees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf
- Delamare, F y Winterton, J (2005) *What Is Competence? Human Resource Development Internacional*, 8(1) 27-46
- DeSeCo (2000) *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Background Paper.
- De Miguel, M (2006) (coord.) *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza
- Escudero, J. M (1999) *El cambio en educación, la reformas y la renovación pedagógica*, en Escudero, J. M (ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*, Madrid: Síntesis
- Escudero, J. M (2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel
- Escudero, J. M (2006) *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia, ICE - DM
- Escudero, J. M (2007) *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Facultad de Educación. Murcia
- González, Mª T. (1998): *La micropolítica de las organizaciones escolares*. *Revista de Educación*, 316, 215-239

- Grundy, Sh. (1987) *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press (hay traducción al castellano: Madrid: Morata)
- Guarro, A (1999) Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico, en Escudero, J. M (ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*, Madrid: Síntesis
- Martínez, B (2002) La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI, en Forteza, D y M. R. Rosselló (eds) *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Moreno, J. M (1999) Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance, en Escudero, J. M (ed.) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*, Madrid: Síntesis
- Perrenoud, Ph (2000) *L'approche par competences, ¿une réponse à l'échec scolaire?* Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Université de Genève
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H (2000) *Definition and Selection of Key Competencias*. INES General Assembly 2000. A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations
- Sáez, J (1989) *La construcción de la educación, entre la tecnología y la crítica*. Valencia: Nau Llibres
- Schneckerberg, D y Wildt, J (2005) *Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff*. Center for Reseach on Higher Education and Faculty Development, University of Dortmund. (www.ecompetence.info)
- Tyler, R. W (1973) *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel
- Weinert, F (1999) *Concepts of Competente*. Max Planck Institute for Psychological Research, Munich
- Winterton, J, Delamare, F y Stringfellow, S (2005) *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP Project.
- Zabalza, M (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

ANEXO:

Competencias para Trabajo Social elaboradas por el Instituto Australiano de Bienestar y Trabajo Social (<http://transformations.net.au/AIWCWcodeOfEthics.html>).

- | |
|--|
| <p>1. Actuación y desarrollo profesional (ejercer el trabajo social de acuerdo con criterios éticos, así como con los valores y expectativas de la profesión)</p> <ul style="list-style-type: none">- Aplicar principios de respeto y compromiso con los clientes como seres humanos, sea cual fuere su actitud y comportamiento.- Aplicar principios de justicia social, equidad, dignidad individual y autodeterminación en la práctica profesional y en la política de implementación de proyectos.- Actuar éticamente, de acuerdo con el código ético de la profesión- Ser responsable y rendir cuentas de las propias acciones, decisiones y desarrollo profesional- Mantener y aplicar una conciencia del contexto legal de la práctica profesional: cuestiones legales, principios y mecanismos, legislación y estatuto de la provisión del servicio.- Aplicar análisis crítico a la profesión, a la organización del trabajo social, a las instituciones sociales y trabajar para cambiarlas.- Desarrollar, comprender y usar redes profesionales, organizaciones, grupos comunitarios y líderes de la comunidad. |
| <p>2. Comunicación. (Con un amplio abanico de personas y organizaciones, usando técnicas y medios adecuados)</p> <ul style="list-style-type: none">- Hablar de forma que se transmitan con eficacia los propios significados.- Comprender y clarificar los significados pretendidos por otros.- Preparar comunicación escrita- Recabar, organizar, presentar y difundir información relativa a temas y programas de servicios a la comunidad.- Seleccionar y usar las formas más adecuadas de comunicación.- Demostrar conciencia de la influencia de los valores, el poder y la autoridad en los procesos de comunicación. |
| <p>3. Evaluación. (Evaluar planes, programas, proyectos, trabajos con los clientes)</p> <ul style="list-style-type: none">- Recoger datos relevantes- Identificar, valorar y analizar datos.- Facilitar la participación de las personas en el desarrollo de políticas y programas- Establecer metas y objetivos- Seguir y evaluar el trabajo con las personas de políticas, programas, proyectos. |
| <p>4. Implementación (desarrollar programas, proyectos y trabajo con los clientes)</p> <ul style="list-style-type: none">- Aplicar un conjunto de teorías, técnicas y métodos en el trabajo con los clientes como individuos, familias, grupos y comunidades.- Realizar entrevistas con diferentes sujetos y con diferentes propósitos- Potenciar y educar a los clientes para que actúen por sí mismos- Trabajar con las personas y sus entornos, así como con la interacción entre clientes |

y sus contextos.

- Establecer contactos con otros servicios y profesionales
- Recibirlos de otros servicios
- Facilitar el desarrollo de grupos, redes y comunidades de gentes para apoyo mutuo.
- Establecer e implementar proyectos, programas

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

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

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

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

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

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