

COMPETENCIAS Y PLANES DE ESTUDIO

Josep Carreras Barnés

TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS

Philippe Perrenoud

EL DEBATE SOBRE
LAS COMPETENCIAS EN LA
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA



OCTAEDRO



Primera edición en castellano: enero 2008

© Josep Carreras Barnés y Philippe Perrenoud

© ICE y Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Ciències de l'Educació

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 – Fax: 93 402 10 61

La reproducción parcial o total de esta obra sólo es posible de manera gratuita e indicando la referencia de los titulares propietarios del copyright: ICE y Octaedro.

ISBN: 978-84-8063-935-4

Diseño y producción: Servicios Gráficos Octaedro



ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Presentación..... | 5 |
| COMPETENCIA Y PLANES DE ESTUDIO. JOSEP CARRERAS BARNÉS..... | 7 |
| 1. Competencias y resultados de aprendizaje: delimitación conceptual..... | 8 |
| 1.1. En los documentos del EEES: las competencias como forma de expresión de los resultados de aprendizaje..... | 8 |
| 1.2. En la normativa ministerial: ni competencias ni resultados de aprendizaje..... | 10 |
| 1.3. En los documentos de las agencias para la calidad del sistema universitario: terminología y clasificaciones no coincidentes del todo..... | 12 |
| 1.4. Las guías de las universidades: diversidad conceptual..... | 13 |
| 1.5. Las publicaciones de los expertos: diversidad terminológica..... | 15 |
| 1.6. A modo de resumen..... | 16 |
| 2. Diseño de los planes de estudio de las titulaciones universitarias a partir de perfiles competenciales: ¿en detrimento de las funciones de construcción del conocimiento y de formación del pensamiento?..... | 17 |
| 3. Referencias bibliográficas..... | 18 |
| LA UNIVERSIDAD ENTRE LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS. PHILIPPE PERRENOUD..... | 21 |
| 1. Las competencias: más allá de los conocimientos..... | 24 |
| Un poder de acción..... | 24 |
| Recursos y movilización..... | 26 |
| 2. Las formaciones profesionales en la universidad..... | 29 |
| Aceptar y formular objetivos y un referencial..... | 29 |
| Dar a las competencias un «derecho de gestión» sobre el currículum..... | 32 |
| Rehusar la idea de «formación práctica»..... | 33 |
| 3. La formación para la investigación..... | 35 |
| 4. La formación intelectual general..... | 38 |
| 5. Para concluir..... | 40 |
| 6. Referencias bibliográficas..... | 42 |

PRESENTACIÓN

La adaptación de las universidades catalanas al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es ya una realidad en marcha y un proceso que suscita cuestiones de muy diversa índole, como la relación entre las universidades y el mercado de trabajo, la relación entre conocimientos y competencias o el alcance de los cambios en la metodología y cultura docentes. La implantación del EEES está obligando a aclarar conceptos básicos, desde su propio punto de partida.

En febrero de 2003, se hacía pública una Comunicación de la Comisión Europea acerca de «El papel de las universidades en la Europa del conocimiento», que abría numerosos interrogantes, procedentes de una preocupación explícita por la excelencia de las universidades europeas en una economía más dinámica y competitiva, basada en el conocimiento. El documento abría un debate de fondo sobre el modelo mismo de las universidades, sus funciones y sus relaciones con la sociedad y con el mercado de trabajo. Aquella primera fase del debate se cerraba en la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior (Berlín, 19 de septiembre de 2003) con el Comunicado «La creación de el Espacio Europeo de Educación Superior». En el preámbulo de aquel comunicado, los ministros reafirmaban la importancia de «la dimensión social del proceso de Bolonia» y añadían que «el incremento de la competitividad se debe equilibrar con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior, con vistas de reforzar la cohesión social y reducir las desigualdades sociales y de sexos, tanto en el ámbito nacional como en el europeo». Y, en este contexto, reafirman su posición, según la cual «la educación superior es un bien público y una responsabilidad pública» y «enfatan» la necesidad de hacer prevalecer los valores académicos en la cooperación y los intercambios académicos internacionales.

En el III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación, celebrado en Gerona (junio-julio de 2003), estuvo presente toda esta problemática, en la Conferencia de inauguración, encargada al profesor Ph. Perrenaud de la Universidad de Ginebra, que abordó el tema con el título «La universidad entre la transmisión del conocimiento y el desarrollo de competencias».

Transcurridos dos años, podemos decir que los temas y el debate abierto por el Dr. Perrenaud siguen vivos y han ido ganando relevancia entre nosotros. Se impone centrar algunas cuestiones, como las que tratan de la relación entre universidad y sociedad, y clarificar la nueva terminología que empleamos. Sabemos, como señala el Dr. Perrenaud, que no sólo se trata de un debate técnico sino que hay confrontadas distintas visiones ideológicas, algunas de ellas a veces irreductibles. Hay que contar, por una parte, con este pluralismo ideológico, y por otra, avanzar en la búsqueda de cierto consenso en el significado atribuido a conceptos básicos, como el de «competencias», que ya empiezan a ser utilizados de forma generalizada en el ámbito universitario.

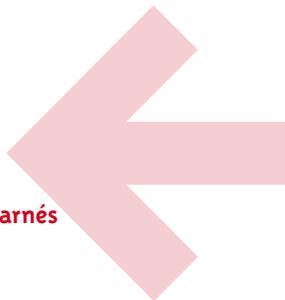
Los textos publicados en este nuevo *Cuaderno de Docencia Universitaria* abordan los temas que acabamos de señalar. El Dr. Josep Carreras reflexiona sobre la necesidad de una definición precisa de qué entendemos por competencias y sobre la conveniencia de definir las titulaciones universitarias basándose en un catálogo competencial. En su escrito constituye una introducción, desde nuestro contexto, a la propuesta del Dr. Perrenoud, que entiende las competencias como poderes de acción, basados en conocimientos, dentro de una clase de situaciones comparables. Desde una perspectiva funcional, como ha indicado Joan Mateo, una competencia es la capacidad de dar respuesta a una demanda compleja e implica sistemas complejos de acción.

En su texto, Perrenoud también defiende la legitimidad de la preocupación por la salida de los estudiantes al mercado de trabajo y la conveniencia de no pensar la formación de los estudiantes en función de salidas profesionales demasiado concretas, ni prepararlos para una cultura de empresa definida o una relación acrítica con la economía. Son planteamientos que compartimos y que, a nuestro entender, pueden facilitar el «debate sereno, sin prejuicios y con amplitud de miras» que propugna el Dr. Josep Carreras.

Salvador Carrasco Calvo

COMPETENCIA Y PLANES DE ESTUDIO

Josep Carreras Barnés



INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que la determinación de las competencias correspondientes a las titulaciones universitarias y el diseño de los respectivos planes de estudios a partir de las mismas es un tema de actualidad que suscita gran interés. Hace tiempo que los expertos en pedagogía abordan los planes de estudios desde las más variadas perspectivas, aunque recientemente el proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha convertido el tema en una cuestión que cada vez atrae a grupos más numerosos de autoridades académicas, profesores, responsables de la Administración e incluso estudiantes, con el convencimiento unánime de que constituye uno de los elementos esenciales del proceso, que contribuye además a condicionar muchos otros. Los expertos argumentarán que son muchos los aspectos que deben considerarse, pero creo que hay dos especialmente importantes que resulta necesario clarificar con urgencia: definir de forma precisa qué entendemos por competencias y concretar hasta qué punto es posible, adecuado o conveniente diseñar los planes de estudio de todas las titulaciones universitarias según un catálogo competencial.

I. COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Es cierto que el concepto de *competencias* es complejo y puede tener múltiples acepciones y matices, como cierto es que la expresión *competencias* es polisémica y puede tener significados diversos según el ámbito donde se utiliza. También es verdad que en un mismo ámbito esta expresión puede contener elementos variables según el contexto cultural. Y, aún más, que la utilización como sinónimos de competencias de expresiones de otras lenguas (*learning outcomes, attributes, aptitudes, qualifications, capabilities, skills, etc.*, eso sólo mencionando las inglesas), sacadas de su contexto lingüístico, aumenta el grado de confusión. Pero creemos que eso no justifica que, en un mismo contexto (el del EEES), el mismo Ministerio, las agencias para la calidad del sistema universitario (estatal y autonómica), los institutos de ciencias de la educación y los expertos de las distintas universidades, al dirigirse a personas no expertas, no se hayan puesto de acuerdo en utilizar la expresión *competencias* en un sentido unívoco, con el fin de hacerse comprender por todo el mundo sin malentendidos y de facilitar un diálogo auténtico y sin ambigüedades.

Analizaremos pues, en primer lugar, lo que dicen sobre esto los documentos aparecidos a lo largo del proceso de construcción del EEES, para compararlo con lo que recoge la correspondiente normativa española y lo que se dice en Cataluña.

1.1. En los documentos del EEES: las competencias como forma de expresión de los resultados de aprendizaje

Son diversos los documentos referentes al EEES que mencionan los resultados de aprendizaje (*learning outcomes*) y las competencias (*competences*) como elementos distintos. A modo de ejemplo, hay que destacar los comunicados de la Conferencia de Ministros Responsables de la Educación Superior, de Berlín (2003) (1) y de Bergen (2005) (2); el informe de L. Purser al International Seminar Recognition Issues in the Bologna Process, patrocinado por el Consejo de Europa (Lisboa, 2002) (3); el informe «A Framework for Qualifications of the European Educa-

tion Area», del Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (Bologna Seminar, Copenhague, 2005) (4), y los documentos «ECTS Key Features» y «ECTS User's Guide» de la Comisión Europea (2005) (5, 6). Documentos, estos dos últimos, que explicitan la relación que hay entre resultados de aprendizaje y competencias cuando dicen: *Learning outcomes are sets of competences, expressing what the student will know, understand or be able to do after completion of a process of learning, long or short.* Y que dan una definición de competencias: *Competences represent a dynamic combination of attributes, abilities and attitudes.*

Definiciones similares a éstas son las que se encuentran en el informe final de la fase I del proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2003) (7). En el glosario de la versión oficial del documento en español se definen los resultados de aprendizaje como «formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, entender y/o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje», y las competencias como «una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo». Y en la introducción se dice: «Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). [...] Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. [...] Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las calificaciones últimas de un programa de aprendizaje».

Mencionaremos, para poner el cierre a este apartado, el documento «A consideration of the nature, role, application and implication for European education of employing *learning outcomes* at the local, national and international levels», presentado por S. Adam en el United Kingdom Bologna Seminar «Using Learning Outcomes» (Edimburgo, 2004)

(8). Dicho texto recoge información de gran valor en relación con el tema que acabamos de considerar.

1.2. En la normativa ministerial: ni competencias ni resultados de aprendizaje

En el documento marco publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes del gobierno del Partido Popular en febrero del año 2003, titulado «La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior» (9), aparece la expresión *competencias* en diferentes momentos. Por ejemplo, al hablar sobre los estudios de primer nivel (grado), se afirma: «Los objetivos de las enseñanzas oficiales de primer grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las **competencias** genéricas básicas, las **competencias** transversales relacionadas con la formación íntegra de las personas y las **competencias** más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo» y «Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las **competencias** genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretendan alcanzarse». Y, al referirse al suplemento europeo al título, se afirma: «El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las **competencias** y capacidades profesionales adquiridas» (el destacado es a cargo del autor).

Sin embargo, la expresión *competencia* no aparece ya en ninguno de los dos reales decretos publicados por el mismo ministerio como desarrollo normativo del documento marco. Así, el RD sobre la expedición por parte de las universidades del suplemento europeo al título (10), al referirse a la información que debe incluir (art. 3), establece que debe ser «sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior». Ha desaparecido la expresión *competencias*,

que el documento marco situaba por delante de *capacidades profesionales*. ¿Significa esto que las dos expresiones se consideran sinónimas? Y, por otra parte, ¿se considera que los *resultados obtenidos* equivalen a los *learning outcomes*? Asimismo, el RD sobre el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias (11) expone que (art. 4.3): «En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuran el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes». ¿Tal vez se considera que *conocimientos, capacidades y destrezas* es equivalente a *competencias o learning outcomes*?

No obstante, lo que todavía resulta, a mi juicio, más difícil de entender es que en la normativa que regula la estructura de los estudios universitarios (promulgada por el Ministerio de Educación y Ciencia del nuevo gobierno socialista) tampoco aparezcan ni la expresión *competencias* ni la expresión *resultados de aprendizaje*. Así, en la introducción del RD relativo a los estudios de grado (12), se afirma: «Las enseñanzas oficiales del ciclo de Grado se regulan con un objetivo formativo claro, que no es otro que el de propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne los conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral». Y, al abordar el informe del Consejo de Coordinación Universitaria, preceptivo para el establecimiento de títulos oficiales de Grado, explica que uno de los aspectos que debe contener es (art. 9.3): «la especificación de los objetivos del título, así como los conocimientos, aptitudes y destrezas que deban adquirirse para su obtención con referencia a la concreción de éstos en los contenidos formativos comunes», tras definir previamente los objetivos (art. 2) como «el conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título». ¿Por qué se utiliza la expresión *conocimientos, aptitudes y destrezas* en lugar de *competencias*? ¿Y por qué ahora se denominan *conocimientos, aptitudes y destrezas* cuando en el RD sobre el sistema de créditos mencionado anteriormente se utilizó la expresión *conocimientos, capacidades y destrezas*? (el destacado es a cargo del autor). ¿Tal vez se considera que *aptitudes* es sinónimo de *capacidades*? Sinceramente, creemos que la sustitución de las expre-

siones *competences* y *learning outcomes*, utilizadas en la documentación europea, por otras variantes en cada RD contribuye a aumentar la confusión y a favorecer la multiplicidad de interpretaciones de los textos legales. ¿O es esto lo que se pretende precisamente?

1.3. En los documentos de las agencias para la calidad del sistema universitario: terminología y clasificaciones no coincidentes del todo

Tanto la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) como las correspondientes agencias autonómicas (AQU en el caso de Cataluña) tendrán un papel fundamental en el desarrollo de los planes de estudio de las titulaciones adaptadas al EEES. Por tanto, es muy importante conocer qué han establecido respecto del tema que estamos tratando.

La ANECA, dentro del Programa de Convergencia Europea, ha promovido la elaboración de los llamados «libros blancos» de las distintas titulaciones (13) que, previsiblemente, deben servir para el establecimiento de las correspondientes directrices generales propias, a las que se deberían ajustar las universidades a la hora de establecer los respectivos planes de estudio para que puedan ser homologados. Por tanto, es significativo que si bien uno de los contenidos de estos libros debe ser la enumeración de los perfiles profesionales de los titulados y la valoración que se hace de las correspondientes competencias genéricas y específicas, no se da definición alguna del concepto de *competencia*; aunque en la publicación *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*, de la misma ANECA (14), se sugiere seguir el modelo presentado en el proyecto Tuning. Para la elaboración de los libros blancos, la ANECA establece tres grupos de competencias transversales (instrumentales, personales y sistémicas), y dentro de las competencias específicas distingue entre «conocimientos disciplinarios (saber)», «competencias profesionales (saber hacer)» y «competencias académicas».

La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña, que está desarrollando acciones importantes dirigidas a facilitar el diseño de los nuevos planes de estudio en el marco de la EEES, ha publicado di-

versos documentos sobre esto. En uno de estos textos, titulado «Marco general para el diseño, el seguimiento y la revisión de planes de estudios y programas» (15), después de analizar la confusión terminológica existente por lo que respecta a la definición del corpus de competencias, especifica que el grupo de trabajo autor del documento asume la definición de D. Martens: «Por *competencias* entiendo un conjunto de saberes teóricos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares» (15, p. 44). Pero el documento contiene ciertas incongruencias terminológicas. Al tratar el perfil de formación (p. 26), define las competencias como «las capacidades teóricas y prácticas que el graduado debe poder demostrar –y por las cuales debe ser evaluado–, y, en definitiva, por las cuales se le acreditará como graduado»; definición que no considero exactamente equivalente a la definición de Martens. Por otra parte, inmediatamente después de afirmar (p. 47) que «los conocimientos y las competencias pueden ser específicos de la titulación o de la enseñanza, o bien transversales para un grupo de titulaciones o de enseñanzas» (cosa que da a entender que *competencias* y *conocimientos* son cosas distintas), incluye los conocimientos como uno de los apartados de las competencias específicas, y en dos páginas contiguas (pgs. 47 y 48) utiliza, en una, la expresión «competencias específicas», y en la otra, «contenidos específicos de la titulación» (entendiendo que *competencias* y *contenidos* son términos sinónimos). Finalmente, por lo que respecta a las competencias específicas, la AQU adopta una clasificación similar a la de la ANECA, distinguiendo tres ámbitos. En cambio, respecto a las competencias transversales, la AQU adopta una clasificación diferente a la de la ANECA, distinguiendo cinco ámbitos (15, pgs. 27, 29 y 47). ¿No sería conveniente que las distintas agencias unificasen la terminología y los criterios de clasificación?

1.4. Las guías de las universidades: diversidad conceptual

Las universidades catalanas han publicado guías para el diseño de los nuevos planes de estudio en el marco del EEES que implican determinadas acepciones del concepto de *competencia*. A modo de ejemplo, mencionaremos dos de ellas: La Universidad de Barcelona (16) y la Universidad Autónoma de Barcelona (17).

En la publicación *Plan docente: planificar las asignaturas en el marco del EEES* (16), A. Parcerisa se manifiesta de acuerdo con la distinción que P. Perrenoud hace entre las capacidades, como operaciones que no toman como referencia una situación específica y que, por tanto, son relativamente independientes del contexto, y competencias, como operaciones de movilización y de integración de recursos cognitivos diversos (saberes, maneras de hacer y actitudes) para hacer frente a situaciones concretas. Según esta concepción, las capacidades son elementos o componentes de las competencias, y una opción adecuada, para diseñar los planes de estudio, es empezar determinando, a partir del catálogo de la titulación, las capacidades básicas que se deben desarrollar.

En la publicación *Les titulacions de la UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior* –de la colección *Eines d'Innovació Docent en l'Educació Superior*, editada por la Universidad Autónoma de Barcelona (17)–, J. Rué y M. Martínez parten de la concepción de las competencias como «combinaciones de aptitudes prácticas y cognitivas, de orden diverso, que conjuntamente se ponen en funcionamiento al realizar eficazmente una acción: conocimientos, motivaciones, valores, actitudes, emociones, otros elementos sociales y de comportamiento» (17, pág. 15). Los autores definen tres grandes modelos para el desarrollo de un currículum mediante competencias: el modelo inspirado en la idea de «formación para la producción», que pone el énfasis en una preparación para el trabajo en rutinas, habilidades y actividades relativamente simples; el modelo de «ejercicio profesional», que se preocupa por lo que tiene que saber y saber hacer un profesional en el ejercicio de su tarea, y el modelo «de la formación personal de los profesionales», basado en una visión integrada de la competencia como una interrelación entre saber, saber hacer y ser. Adoptan este tercer modelo como referente básico para la transformación de las titulaciones de la UAB, y definen diez grandes campos de competencias básicas (comunicación, científico, artístico y de la creatividad, tecnológico, competencias interpersonales, competencias sistémicas, comprensión ecológica, valores morales, valores estéticos y autoaprendizaje), para cada uno de los cuales habrá que asignar un nivel de desarrollo en función del ciclo (grado, máster o doctorado) por el cual se proponen.

1.5. Las publicaciones de los expertos: diversidad terminológica

Aparte de las propuestas salidas de las universidades catalanas, hay que destacar diversos documentos elaborados por expertos de otros lugares. En éstos hay que mencionar el estudio *Adaptación de los planes de estudios al proceso de convergencia europea* (18), elaborado dentro del Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades y dirigido por M. de Miguel Díaz, que consideramos una herramienta muy valiosa. En éste se afirma: «El perfil profesional (de una titulación) se concretará en forma de competencias que un titulado puede desarrollar para desempeñar determinadas funciones o roles y ejecutar determinadas actuaciones profesionales en un ámbito profesional». Y, por lo que respecta a la concepción de las competencias: «Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Ese modo característico de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación compleja de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional» (18, p. 40).

En otro documento, menos extenso pero también muy interesante, *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)* (19), cuyo autor es M.A. Zabalza, se indica (p. 3) como una de las coordenadas del nuevo planteamiento de la docencia universitaria «una organización de la formación orientada a la consecución de competencias (competencias generales para todos los estudiantes y competencias específicas para cada titulación)». Pero no se da ninguna definición de este concepto.

Para terminar este apartado, mencionamos algunas de las intervenciones de expertos en las numerosas jornadas organizadas recientemente en diversas universidades españolas sobre el tema que estamos tratan-

do y que hemos tenido la posibilidad de leer: «Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones» (C. Marcelo, «Jornada de trabajo para la experiencia piloto de implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en las titulaciones de la Universidad de Sevilla», Sevilla, 2003) (20); «Las competencias discentes: una tendencia para el desarrollo socioprofesional de los estudiantes» (A. Medina, II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. «Hacia la Europa del Conocimiento» Universidad de Alicante, 2004) (21); «Competencias: la clave del sistema» (J. García Martínez, Jornadas EEES, Universidad de Cádiz, 2005). Así como algunas de las comunicaciones presentadas en el reciente III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación» (Gerona, 2004) (23). Todas contienen importantes elementos conceptuales, y a la vez ponen de manifiesto la necesidad de definir de manera unívoca el término *competencias*, a pesar de la dificultad que comporta.

1.6. A modo de resumen

Pensamos que no ha sido afortunada la supresión en la normativa ministerial de dos expresiones esenciales en los documentos referentes al EEES –competencias y resultados de aprendizaje–, y su sustitución por otras expresiones, supuestamente sinónimas, variables de un caso a otro.

Admitiendo la dificultad que comporta, por su carácter polisémico, creemos que es necesario hacer un esfuerzo para emplear la expresión *competencias* con un sentido unívoco, adecuadamente consensuado, en los documentos dirigidos a personas no expertas en el tema. La mayoría del profesorado universitario no tiene los conocimientos psicopedagógicos necesarios para evitar la confusión introducida por la reiterada utilización, por parte de los expertos, de expresiones no definidas y de sinónimos en un tema ya de por sí complejo y nuevo para éste.

2. DISEÑO DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS A PARTIR DE PERFILES COMPETENCIALES: ¿EN DETRIMENTO DE LAS FUNCIONES DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DE FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO?

Tal como han destacado diversos autores, (15-17, 24, 25), las enseñanzas universitarias tradicionales no responden a un modelo único ni a una única función formativa. Unas titulaciones han tenido un enfoque claramente profesional desde el origen; han sido orientadas hacia la formación de profesionales capaces de satisfacer las demandas de los sectores productivos y de servicios. Es el caso de las titulaciones en ciencias de la salud y de las ingenierías, entre otras. Otras titulaciones, en cambio, han sido orientadas a la asunción de objetivos esencialmente académicos. Como la filosofía y las humanidades, que han tenido tradicionalmente como primer objetivo favorecer la formación y la reflexión: desarrollar el pensamiento. Y otras, como las correspondientes a las llamadas ciencias experimentales, que han ido dirigidas fundamentalmente a formar para la investigación; a la génesis del conocimiento.

Pues bien, partiendo de esta situación, ¿puede el diseño de los nuevos planes de estudio en el plano del EEES basarse, en todos los casos, en la definición previa de catálogos de competencias derivados de los perfiles profesionales? ¿Es adecuado empeñarse en hacerlo? Orientar las titulaciones hacia la asunción de competencias, ¿no puede conducir a una formación de tipo esencialmente profesional, en perjuicio de las funciones de construcción del conocimiento y de la formación del pensamiento? ¿Puede conjurarse este peligro mediante la inclusión de competencias de tipo genérico, como son las de interrelación y de inserción social, en los catálogos competenciales? Todas estas son cuestiones que hay que debatir con serenidad, sin prejuicios y con amplitud de miras. Pero, aquí, sólo señalo el reto que creo que plantean para el futuro de la universidad. Sugerir las respuestas oportunas, con el fin de aligerar lo que se ha denominado «la tensión entre lo que es el académico y lo que es el profesional» (15, 25), corresponde a otras personas mucho más autorizadas.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlín, 19 de septiembre de 2003. «Realising the European Higher Education Area». <http://www.crue.org> (apartado «Espacio europeo; Documentos clave»).
2. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19 y 20 de mayo de 2005. «The European Higher Education Area. Achieving the Goals». <http://www.crue.org> (apartado «Espacio Europeo; Documentos clave»).
3. Report by the General Rapporteur «Recognition Issues in the Bologna Process». International Seminar, Lisboa, 11 y 12 de abril de 2002. <http://www.bologna-bergen2005.no> (apartado «Seminars; Official Bologna Seminars»).
4. Report on «A Framework for Qualifications of the European Education Area». Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Copenhague, 2005. <http://www.bologna-bergen2005.no> (apartado «Seminars; Official Bologna Seminars»).
5. European Commission (2005). «ECTS Key Features». http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html
6. European Commission (2005). «ECTS User's Guide». http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf
7. «Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1» (2004). http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp
8. Adam, S. (2004). «A consideration of the nature, role, application and implication for European education of employing *learning outcomes* at the local, national and international levels». United Kingdom Bologna Seminar, Edimburgo, juliol de 2004. <http://www.bologna-bergen2005.no> (apartado «Seminars; Official Bologna Seminars»).
9. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2003). «Documento marco: la integración del sistema universitario español en el EEES». <http://www.crue.org> (apartado «Espacio Europeo; Documentos clave»).
10. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. «Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento

para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título». *BOE*, núm. 218 (11-09-03), págs. 33.848-33.853.

11. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. «Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional». *BOE*, núm. 224 (18-09-03), págs. 34.355-34.356.
12. Ministerio de Educación y Ciencia. «Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios de grado». *BOE*, núm. 21 (25-01-05), págs. 2.842-2.846.
13. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. «Convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado». <http://aneca.es> (apartado «Programas; Convergencia europea»).
14. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid.
15. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2002). «Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes». Barcelona.
16. Parcerisa, A. (2004). «Plan docente: planificar las asignaturas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior». En: *Cuadernos de docencia universitaria*, núm. 1. ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
17. Rué, J.; Martínez, M. (2005). «Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior». Col·lecció Eines d'Innovació Docent en Educació Superior. IDES Universidad Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
18. De Miguel, M. (dir.) (2005). «Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea». Ediciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.
19. Zabalza, M.A. (2004). «Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES». Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
20. Marcelo, C. (2003). «Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones». «Jornada de trabajo para la experiencia piloto de implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en titulaciones de la Universidad de Sevilla». Sevilla. <http://www.upf>.

- edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4 (apartado «Boletines del Observatorio de Bolonia», núm. 6).
21. Medina, D.A. (2004). «Las competencias discentes. Una tendencia para el desarrollo socioprofesional de los estudiantes». II Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. «Hacia la Europad del Conocimiento». Universidad de Alicante, <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4> (apartado «Boletines del Observatorio de Bolonia» núm. 7).
 22. García, J. (2005). «Competencias: la clave del sistema». Jornadas EEES. Málaga. <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4> (apartado «Boletines del Observatorio de Bolonia», núm. 28).
 23. III Congreso Internacional «Docencia Univesitaria e innovación». Gerona, 2004. <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4> (apartado «Boletines del Observatorio de Bolonia», núm. 28, 29 y 30).
 24. Yániz, C. (2004). «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas». En: *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, núm. 4, págs. 3-13.
 25. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2004). «Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES». Barcelona.

LA UNIVERSIDAD ENTRE LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS*

Philippe Perrenoud

En muchos países, la educación (primaria y secundaria) se orienta hacia las competencias, lo cual trae consigo vivos debates sobre cuál es la finalidad de la escuela y de la concepción de la cultura (Bosman, Gerard y Roediers, 2000; Dolz y Ollagnier, 2000; Perrenoud, 1995, 2000a, 2001b). El debate está más encubierto y más disperso en la universidad, pero también es de actualidad. De hecho, el proceso creado por la Declaración de Bolonia pretende favorecer la contratación de poseedores de diplomas universitarios desde la licenciatura, lo cual reabre el debate sobre las relaciones entre la cultura universitaria y el mundo del trabajo.

El debate no es técnico, sino ideológico; en él se enfrentan cara a cara visiones distintas, y a veces irreductibles, de la universidad en sus relaciones con la sociedad.

La ventaja de centrarse exclusivamente en los conocimientos es evitar la cuestión de las prácticas sociales a las cuales se destinan los estudiantes. O, lo que es lo mismo, autorizar a referirse a las prácticas míticas, como la creación o la crítica, en las cuales las condiciones sociales de dicho ejercicio se quedan en la sombra.

Pretender dirigir los esfuerzos hacia las competencias significa ser capaz de nombrarlas, y por tanto de identificar en categorías las situaciones que se supone que han de permitir dominar de manera práctica y conceptual. Es lógico, pues, preguntarse sobre qué harán los universitarios cuando hayan terminado sus estudios. Cuando la formación universitaria se dirige hacia las competencias, se interesa por la cuestión

* Este texto pertenece a una conferencia dentro del Congreso de la Enseñanza Universitaria y de la Innovación. Gerona, junio de 2004.

del destino probable de los estudiantes una vez tengan su título en el bolsillo. Por tanto, es sospechosa de someterse a las leyes del mercado, como si existiesen condiciones y trabajos que se escapasen de éstas. Podemos, ciertamente, no razonar más que en función de los estudiantes que seguirán una carrera académica, y que por tanto no se irán nunca de la universidad. En una universidad masificada, se trata de una minoría. Además, la universidad es ahora un campo competitivo, tanto para acceder a una plaza como para conservarla. Ya no es –¿lo ha sido alguna vez?– un lugar de cultura gratuita.

Este debate no es monolítico, sino que en él distinguimos tres campos:

1. Algunos programas universitarios son claramente profesionales. Nadie duda de que tienen como objetivo el desarrollo de competencias, especialmente en las profesiones técnicas, en las profesiones del campo de la salud, del terreno social y de la educación, y también en el campo del derecho y del *business administration*. Incluso entonces se plantean dos problemas: las frecuentes reticencias a identificar y a formular explícitamente las competencias apuntadas, y una conexión a menudo poco clara entre estas competencias y los conocimientos disciplinarios enseñados. Esta resistencia y esta confusión traen inevitables consecuencias para la concepción tanto de los programas como de la articulación teórico-práctica, de la alternancia universidad-terreno o de la evaluación.
2. La formación para la investigación, aun no siendo una formación estrictamente profesional, se supone que prepara para una práctica de la investigación. No obstante, se basa a menudo en la ilusión de que un nivel elevado de cultura teórica, metodológica y epistemológica es suficiente para garantizar prácticas de investigación éticas y fructíferas a la vez, olvidando que la investigación empírica, ya sea en el laboratorio o sobre el terreno, es en primer lugar un trabajo que requiere, como tal, algo más que simples conocimientos.
3. El lugar de las competencias está aún menos definido en los estudios con menos carácter profesional, ya que una cierta concepción de la cultura y de la erudición no coincide con la noción de competencia, porque se plantea la formación de sabios y de intelectuales en térmi-

nos de conocimientos teóricos y metodológicos más que de competencias y también porque la débil identificación de las competencias apuntadas permite acumular en los programas conocimientos con una justificación muy poco definida.

Examinaré estos tres componentes de la formación universitaria, aun a sabiendas de que no forman un conjunto homogéneo. Distinguirlos permite, no obstante, plantear con más pertinencia la cuestión de las relaciones entre transmisión de conocimientos y desarrollo de competencias en el seno de las universidades.

I. LAS COMPETENCIAS: MÁS ALLÁ DE LOS CONOCIMIENTOS

Las competencias nos remiten a la acción. Una competencia es un poder de acción no general, sino dentro de una clase de situaciones comparables.

Un poder de acción

Este poder se puede entender en el sentido jurídico, cuando la competencia otorga una legitimidad a la acción. O extenderse en el sentido psicosociológico, como conjunto de medios para realizar una acción marcada y eficaz. Estos dos sentidos no son totalmente independientes. Parece razonable que cada actor:

- aprenda a hacer lo que tiene el derecho y a veces la obligación de hacer;
- reivindique el derecho de hacer lo que sabe hacer

No obstante, entre estas dos caras de la competencia no hay ninguna sincronización automática: algunos derechos de actuar no se ejercen, por falta de medios intelectuales adecuados, mientras que algunos medios intelectuales son puestos al servicio de acciones ilegítimas, como toda forma de delincuencia, y más banalmente que trasciende el mandato o el rol legítimos de un actor. Poner de acuerdo las dos caras de la competencia (el derecho y los medios) es uno de los motores de cambio tanto en las organizaciones como en las familias.

Que la competencia sea un poder de acción no quiere decir que se oponga a los conocimientos. Al contrario, poseer ciertos conocimientos es la condición de una acción eficaz. Es verdad que se trata de las prácticas más sencillas y de los oficios menos cualificados. Ninguna acción puede conseguir los objetivos que se propone sin un conocimiento del sistema que pretende controlar, ya sea humano, material, simbólico o bien los tres a la vez. Es más cierto aún en las prácticas sociales a las que se destinan los universitarios: un historiador competente, un médico competente o un jurista competente son ante todo sabios. Pero lo contrario no es verdad: un sabio no es *ipso facto* competente. Que una persona

tenga una amplia cultura en el campo de la historia no quiere decir que sea un experto en la navegación por los archivos; un erudito en biología, anatomía, fisiología y farmacología no es un clínico; un erudito en derecho no es un abogado o un magistrado.

¿Por qué es necesario recordar estas banalidades? Para mostrar que una competencia, lejos de sustituir los conocimientos, se sitúa más allá, y por tanto los presupone, añadiéndoles la facultad de servirse de los mismos para actuar de manera consciente. A pesar de esta evidencia, se oye decir a menudo que las competencias «daban la espalda a los conocimientos», quizá porque una visión académica de los conocimientos considera a éstos más dignos de estima cuanto menos se comprometan con alguna práctica social que no sea la acumulación, el debate y, como mucho, la transmisión de estos conocimientos.

En cambio, señalamos que esta visión académica está lejos de caracterizar a toda la universidad, en cuyo seno diversas facultades trabajan muy abiertamente para desarrollar «poderes de acción» basados en conocimientos de alto nivel. Estos conocimientos se convierten en recursos para la acción, al lado de otros recursos, especialmente habilidades prácticas, esquemas operatorios, informaciones diversas.

La resistencia al enfoque por competencias expresa a menudo la sospecha de que están «ligadas a las necesidades de la economía» más estrechamente que los conocimientos. Es evidente que si la universidad forma para prácticas que tienen lugar fuera de esta institución, habrá que tener en cuenta el mercado de trabajo y las condiciones jurídicas, económicas y políticas de ejercicio de estas prácticas. Desde el momento en que un universitario sale de la torre de marfil, se ve frente al mundo exterior tal y como es: complejo, contradictorio, heterogéneo. Esta confrontación es inevitable para todos los que salen realmente de la universidad, es decir, que no se comprometen inmediatamente con un carrera académica. Incluso en este caso, la evolución de la institución (competencia, deuda, control de costes, lo que espera la sociedad de la investigación) hace que la universidad sea cada vez menos un mundo aparte.

De todas maneras, dos niveles de debate merecen ser distinguidos. El más general y teórico se refiere a la conceptualización de las competen-

cias como poderes de acción basados en conocimientos. Queda después por debatir el contenido específico de las competencias requeridas o desarrolladas para un programa escolar o universitario concreto.

Recursos y movilización

Para actuar, se movilizan recursos; los conocimientos no son suficientes, la formación también debe desarrollar habilidades o capacidades. La terminología no está estabilizada, y según los actores, las habilidades, las capacidades y las competencias parecen intercambiables. Creo que necesitamos un concepto para pensar lo que supone una operación aislada –por ejemplo, tomar la tensión a un paciente o medir el volumen de un sólido– y otro concepto para pensar el dominio global de una situación. Llamaré aquí:

- *capacidad o habilidad* a lo que se refiere a una operación científica;
- *competencia* a lo que permite dominar una categoría de situaciones complejas, movilizando recursos diversos, adquiridos en distintos momentos del trayecto académico, que dependen a menudo de varias disciplinas o simplemente de la experiencia.

Toda competencia debe ser descrita, pues, en un primer momento, por la identificación de la categoría de situaciones que permite dominar (un ataque al corazón, un alboroto en el aula, un descenso en las ventas, un conflicto entre expertos, etc.). Pero esta descripción no permite desarrollar una competencia si no pueden identificarse los recursos cognitivos que moviliza: conocimientos, capacidades, informaciones y actitudes.

¿Es suficiente con que se disponga de estos recursos para tener la competencia correspondiente? No es más que una condición necesaria. La facultad de utilizar los recursos con criterio, en tiempo real, para guiar buenas decisiones, no se da «por encima del mercado», exige un trabajo específico de formación, relacionado con un entrenamiento reflexivo. Es la razón por la cual se pide a los estudiantes de ingeniería, de medicina o de derecho que hagan prácticas durante años antes de lanzarse hacia una práctica profesional autónoma. Nadie querría que le curase

un sabio que ha leído todos los libros de medicina pero que no ha entrenado haciendo diagnósticos o pilotando una gestión terapéutica. Del mismo modo, no se confiaría la concepción de una obra de arte a un ingeniero que no haya estado entrenado, más allá de los conocimientos teóricos y metodológicos requeridos, para esta práctica.

¿Podemos confiar este entrenamiento exclusivamente a la vida, a la experiencia, a una sucesión de intentos y de errores? No, sobre todo en los oficios de alto nivel, porque este aprendizaje sería demasiado lento y demasiado aleatorio. Los universitarios, durante los primeros años de práctica, tomarían decisiones lentas e inciertas por falta de entrenamiento en la movilización de recursos. Sería un alto riesgo para ellos, pero sobre todo para los beneficiarios de su peritaje. Por eso, la formación inicial se encarga de un primer entrenamiento para la movilización de conocimientos y de capacidades, sabiendo que se trata de una solución rápida, que el proceso debe continuar a lo largo de toda la vida profesional, pero que tiene que haber estado más que puesto en marcha durante los estudios para garantizar un mínimo de eficiencia desde la entrada en el mundo del trabajo. Aprender a movilizar los conocimientos y las habilidades adquiridas es un reto de la formación inicial, a la que hace falta que le sea atribuida una parte del tiempo de los estudios superiores.

En resumen, se pueden distinguir dos facetas de la construcción de las competencias: por una parte la adquisición de recursos, y por otra el aprendizaje para movilizarlos. No existe ninguna razón para hacer de esto dos etapas estrictamente ordenadas. Es verdad que para aprender a movilizar recursos hay que tener unos cuantos, pero la expansión del aprendizaje por problemas, especialmente en las facultades de medicina, indica que desde el comienzo de los estudios universitarios se puede alternar tiempo de adquisición de conocimientos y tiempo de entrenamiento para movilizarlos. El aprendizaje por problemas presenta el interés suplementario de partir de una situación para identificar y construir los recursos pertinentes, más que de acumular recursos durante mucho tiempo –como en los estudios de medicina tradicionales– en previsión del día lejano en que serán movilizados. Numerosos trabajos han profundizado y profundizan actualmente la conexión entre el conocimiento y la acción, ya sea en formación adulta (Aubret, Gilbert y

Pigeyre, 1993; Barbier, 1996a, 1996b; Barbier y Durand, 2003; Vergnaud, 1999), en didáctica profesional (Pastré, 2002; Samurçay y Pastré, 1995; Mayen, 2004), en sociología del trabajo (Jobert, 1999; Zarifian, 2002), en los trabajos sobre la práctica reflexiva (Argyris, 1995; Schön, 1994, 1996; Perrenoud, 2001a, 2004b) o en formación del profesorado (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 1996; Perrenoud, 1996, 1998a, 1998b, 1999a, 1999b, 2000c, 2004a).

Algunos trayectos universitarios lo apuestan todo por la acumulación de conocimientos, sin sacrificar ni una hora al entrenamiento de su movilización. Pero se puede interpretar la práctica clásica del seminario como un entrenamiento, como diversas formas de prácticas. Hace tiempo que las formaciones técnicas, médicas, jurídicas y comerciales han hecho un hueco muy importante a distintos dispositivos de entrenamiento en acción, desde la clínica médica hasta los proyectos de arquitectura, del laboratorio de investigación a la simulación y al estudio de casos.

El precio es una prolongación de la duración de los estudios de base, o bien un perjuicio sobre la extensión de los conocimientos dispensados y exigidos.

2. LAS FORMACIONES PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD

Cuando la universidad forma completamente a ingenieros, médicos, farmacéuticos, arquitectos, abogados, gestores, maestros de primaria y secundaria, trabajadores sociales, etc. pretende, evidentemente, dotarles de competencias.

Esto no está tan claro cuando la universidad se empeña en encargarse de una parte de la formación profesional. Entonces se sitúa a menudo en la parte de la transmisión de conocimientos teóricos y metodológicos de otras instancias, y asume lo que entonces llamamos, y con mucho gusto, la «formación práctica».

Aun así, en las formaciones profesionales y universitarias completas subsisten debates. De ellos, retendré tres: la cuestión de los referentes de competencias, la cuestión del lugar y del peso de los conocimientos y las competencias en el currículum, y la cuestión de la articulación teoría-práctica y de las formaciones en alternancia.

Formularé tres tesis e intentaré demostrar con qué resistencias se encuentran.

Aceptar y formular objetivos y un referencial

Centrarse abiertamente en algunas competencias es una cosa, y formularlas con precisión es otra. ¿Por qué tendríamos que oponernos? Quizá por el hecho de que se combinan esnobismo, elitismo y prudencia.

Esnobismo: siempre es algo ridículo derribar una puerta abierta; toda corporación se concede la ilusión de que cada uno de sus miembros «sabe perfectamente» cuáles son las competencias que se han marcado como objetivo. Precisarlas parece una tarea «escolar» o, peor aún, «burocrática».

Elitismo: cuanto menos explícitas son las cosas, más se disuade de acceder a la formación a los que no tienen una visión de la profesión arraigada en una red de interconocimiento. Algunos estudiantes saben

muy bien de qué se trata, porque nadan en un medio social donde el oficio que se busca forma parte de los objetos familiares, de acuerdo con la profesión de los padres y de los amigos de los padres. Todo sucede como si el valor de una cultura dependiese de su carácter inefable, reservando el conocimiento para sus iniciados.

Prudencia, finalmente: mencionar exactamente las competencias apuntadas es exponerse a la comparación, a la crítica, a la contestación, a la constatación de un eventual desajuste entre el referencial universitario y el estado de las prácticas. Es sobre todo dar pie a un examen crítico del currículum ante una cuestión que puede ser cruel: ¿a qué competencia(s) pretende contribuir tal o cuál enseñanza?

Como siempre, la ambigüedad tiene virtudes y crea una zona de incertidumbre de la que las instituciones universitarias pueden sacar provecho. Podemos lamentarnos de que en el momento en que los obstáculos se superan poco a poco, en favor de una más fuerte racionalización de la formación universitaria, el telón de fondo de la evaluación institucional y de la acreditación haga renacer, desgraciadamente con frecuencia justificadamente, un profundo recelo.

En efecto, si la explicación de las competencias que se han marcado en los objetivos para las formaciones profesionales universitarias crece, no el dominio interno de los recorridos de formación, sino su pilotaje y su control por el exterior, no cabe esperar una aclaración, a no ser que sea defensiva, hecha para responder a las expectativas externas y levantar una cortina de humo sobre las prácticas efectivas de formación (Dejours, 2003).

Ahora bien, la opacidad no puede sino entorpecer el debate sobre la adecuación de la formación a la realidad de las prácticas profesionales. Tardiff (1996) cita una encuesta de la Universidad Birgham Young en la que se revelan numerosas lagunas en la formación de los ingenieros:

- no tienen conocimiento alguno del valor de la ingeniería;
- tienen una visión reductora del conjunto de los procesos de ingeniería;
- carecen de comprensión de los procesos de fabricación de productos industriales;

- tienen pocas competencias por lo que respecta al diseño y a la creatividad;
- no tienen criterios de evaluación en cuanto a la calidad de los productos;
- no tienen en consideración distintas alternativas durante la resolución de problemas;
- buscan soluciones complicadas, que precisan de alta tecnología;
- tienen una visión reductora de la ingeniería y de sus disciplinas asociadas;
- han desarrollado pocas competencias por lo que respecta al trabajo en equipo;
- han desarrollado pocas competencias respecto a la comunicación oral y escrita;
- quieren actuar como analistas más que como innovadores.

Sería absurdo generalizar, pero constataciones como estas sugieren que desde el momento en que se pretende llevar a cabo una formación profesional, no es vergonzoso, y es hasta recomendable, abordar el tema de las prácticas.

Eso no quiere decir que la universidad deba depender de las organizaciones profesionales, patronales y/o sindicales, ni que haya que renunciar a favorecer competencias emergentes, críticas o de alto valor simbólico, incluso en la ausencia de un uso amplio. Tener en cuenta la realidad de los oficios universitarios no debería privar, sino al contrario:

- debería favorecer una distancia crítica con el rol profesional, con la cultura de empresa, con la lógica dominante de promoción y de competencia;
- debería hacer sensible todo lo que está en juego en el campo del peritaje del «*management de conocimientos*»;
- debería privilegiar la polivalencia y la movilidad de los profesores, según las necesidades y sin responder completamente a las expectativas específicas y a corto plazo de según qué segmento del mercado de trabajo;
- debería preparar el futuro, anticipándose a las transformaciones tecnológicas y a las evoluciones del estado de los conocimientos;
- debería ofrecer los medios para un desarrollo profesional y personal y para una participación en el desarrollo de las organizaciones.

De este modo, formar a profesores de secundaria y de primaria en la universidad no tendría que hacerse bajo la dirección del control social, aunque no se puedan ignorar las demandas de los ministerios y redes que las usan.

Dar a las competencias un «derecho de gestión» sobre el currículum

¿De qué sirve enunciar objetivos de formación en términos de competencias si el currículum se construye como una suma de contenidos disciplinarios? Este temor no es abstracto. Otro estudio citado por Tardif (1996) sintetiza así los problemas críticos en la formación de ingenieros:

- Se pone énfasis sobre el conocimiento declarativo en detrimento de las competencias.
- Los conocimientos están parcelados y el establecimiento de relaciones interdisciplinarias es muy poco frecuente.
- Las diferencias individuales de los estudiantes por lo que respecta al aprendizaje se ignoran completamente.
- Los estudiantes tienen pocos proyectos de concepción por realizar y las situaciones de ingeniería simultánea son muy escasas.
- No hay suficientes situaciones de aprendizaje que garanticen el conocimiento de las exigencias de la vida profesional.
- Las situaciones de aprendizaje en el laboratorio son claramente insuficientes.
- Pasa mucho tiempo antes de que tanto las nuevas tecnologías como la investigación reciente se tengan en cuenta en los programas de formación asumidos por las instituciones de enseñanza.
- Los aspectos sociales y éticos en relación con las decisiones del ingeniero se ignoran totalmente.
- Las intervenciones pedagógicas sobre la comunicación oral y escrita en el ambiente profesional son poco frecuentes.

Podemos deducir que la problemática de las competencias ejerce un rol menor en la construcción de los programas de formación, que da priori-

dad a los contenidos disciplinarios. Este hecho condujo a Gillet (1991) a proponer, para encauzar la situación, que los programas profesionales den a las competencias de manera explícita un «derecho a la gestión» sobre el currículum. Este derecho permitiría solicitar las disciplinas como proveedoras de recursos antes que dejar que el mismo jefe las imponga en los programas. Este principio topa evidentemente con fuertes resistencias: en la universidad hay tradiciones, jerarquías de valores, y sobre todo *lobbys* disciplinarios que vigilan muy de cerca siempre que se quiere invadir su territorio o limitar su autonomía. Así, contra toda lógica, sería muy difícil, teniendo en cuenta la sociología de la institución, llevar a cabo una construcción curricular integralmente a partir de competencias tomadas como objetivo al final del recorrido. Es menos conflictivo y más simple acumular contenidos en el programa, evitando conectarlos demasiado explícitamente con competencias definidas. Algunos profesores son «intocables», algunas disciplinas académicas son «vacas sagradas» o han desarrollado un arte consumado de declararse indispensables sin mostrar nunca exactamente el porqué.

Si las universidades no consiguen romper, al menos en parte, con estos hábitos, posiblemente dejarán el campo libre a las escuelas técnicas superiores, menos sometidas al grado de las disciplinas, más pragmáticas, es decir, más susceptibles de obtener el favor tanto de los estudiantes como de los empresarios. Que estas escuelas técnicas pertenezcan estructuralmente a la enseñanza superior no es esencial. El reto es no sentar las bases sin una especie de división clara entre formaciones profesionales completamente sometidas al mercado, por una parte, y formaciones culturales más nobles y críticas, por otra, de modo que las primeras financien las segundas. Si todos los profesionales formados en la universidad deben ser intelectuales a la vez que practicantes aceptables, esta separación sería una regresión de la forma universitaria de enseñanza, cuando crece incluso el número de estudiantes.

Recusar la idea de «formación práctica»

Una manera de no tomarse en serio las competencias es relegar su desarrollo a una nebulosa llamada «formación práctica», conjunto de *stages* y de prácticas que, con la virtud de confrontar la complejidad con

situaciones profesionales, tendrían la función de entrenamiento de la movilización de la teoría adquirida.

En este esquema, los portadores de conocimientos disciplinarios pueden estar tranquilos, o más exactamente pretender contribuir a una formación profesional sin tener que preocuparse realmente por ello. La preocupación por la adaptación a las situaciones de trabajo se delega completamente en la formación práctica, bajo la responsabilidad de formadores de terreno y de profesores universitarios voluntarios, que permiten así que los colegas se dediquen a ocupaciones más nobles.

Con un esquema como este, el dominio de los conocimientos teóricos se valida con exámenes clásicos de conocimientos, y las competencias son objeto de un juicio en contexto de acción por agente que no tiene necesariamente todos los conocimientos recientes requeridos para ejercer plenamente el oficio, pero que son capaces de identificar, entre la gente en prácticas, cuáles son los buenos y cuáles los menos buenos.

Esta separación hace muy improbable la regulación de las formaciones. Es verdad que, si no se puede relacionar la falta de competencia de un estudiante con las lagunas en los recursos cognitivos de que dispone, y por tanto, a veces, con la ausencia de éstos en el currículum, no se pueden multiplicar los *stages* ni alargar la formación práctica, mientras que una parte de los problemas están en otra parte: en la formación teórica y la posibilidad de conectarla con situaciones profesionales.

3. LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

La investigación es una práctica, una práctica en parte teórica, ciertamente, y por tanto difícil de observar, pero también una práctica de manipulación de informaciones, de recursos, de tecnologías, de dispositivos experimentales y de sistemas de acciones colectivas (laboratorios, institutos, equipos, redes, revistas, etc.). La «vida de laboratorio» (Latour y Woolgar, 1998) es una vida como las otras, que exige competencias y que no se satisface más que otras profesiones universitarias con una «bonita inteligencia» al servicio de una erudición.

Es una constatación banal de los directores de laboratorio: los investigadores debutantes «no saben hacer nada», su verdadera formación comienza en el laboratorio. Se puede pretender que la solidaridad sea la única manera de formar a investigadores, una forma de aprendizaje en contacto con los colegas más experimentados. Sería olvidar que la universidad está condenada a formar a un número creciente de investigadores de nivel medio, que no obtendrán el premio Nobel, que no harán carrera académica, que no tendrán ni siquiera un doctorado. Investigadores contratables en diversos sectores industriales y terciarios, que no tendrán ni la disposición ni el tiempo necesarios para recibir una larga socialización en un laboratorio universitario.

Esta imagen de una «investigación de masas», evidentemente dependiente del mercado, no cuenta con la simpatía de los universitarios, incluso de los que hacen investigación aplicada y cierran contratos importantes con la industria o el gobierno, por ejemplo. Estos «investigadores de base» necesitarán competencias, que no son las de los investigadores de primera línea, pero son igualmente útiles, ya que en la investigación a gran escala hay una inmensa tarea cualificada de verificación y de tratamiento de datos que no exige una creatividad demasiado importante, pero que tampoco se puede confiar a simples técnicos. En una sociedad tan dependiente del progreso tecnológico y de los avances del conocimiento como es la nuestra, hace tiempo que el descubrimiento es una actividad colectiva, que exige un *leadership* «inventivo», pero también muchas «pequeñas manos», como en una empresa de alta costura.

No hay pues ninguna razón para limitarse a los roles más prestigiosos. Por otra parte, incluso los investigadores de talento, incluso los geniales, ante todo tienen competencias. Es hora de identificar, de manera concreta y a partir del trabajo real, las competencias, los conocimientos y las capacidades requeridas para una práctica profesional de la investigación en un dominio u otro.

Sobre esta base, los programas universitarios se marcarán como objetivo desarrollar, por ejemplo:

- Una identidad de investigador, que supone distancia, independencia, preocupación por el método, interés por la teoría, relación con la literatura, etc.
- Un bagaje metodológico y técnico pertinente en el campo de la especialización teórica, capacidades de creación y de adaptación de instrumento o de procedimientos desarrollados por otros investigadores incluidos, incluso de otros campos.
- Un bagaje matemático, lógico y estadístico que permita el dominio tanto de la formalización de las teorías como de los aspectos lógico-matemáticos del tratamiento de datos.
- Un bagaje en informática y tratamiento de la información en la era del ciber mundo y de los ordenadores digitales y analógicos que permiten intercambios y conexiones en red, además de cálculos y simulaciones que ningún investigador podía siquiera imaginar hace sólo cincuenta años.
- Un bagaje en epistemología, ética, historia, sociología y psicología de las ciencias, para asegurar una postura crítica y reflexiva basada en conocimientos que tienen como objeto la ciencia y su desarrollo.
- Competencias relacionadas con el oficio del investigador en una disciplina y en las organizaciones correspondientes.

Estas últimas tendrán que ver, por ejemplo, con la lectura, con la distancia crítica ante la literatura, con la redacción de distintos tipos de textos científicos, con la documentación, con la concepción y con la conducción de proyectos, con la gestión de presupuestos y de personal, con la animación de equipos o de servicios de investigación, con una relativa familiarización con la estructuración y el contexto del campo científico a escala regional, nacional e internacional, con capacidades

de negociación, de trabajo en cooperación con los que trabajan sobre el terreno (investigaciones colaborativas), en red o en partenariatado, con diversas instituciones.

Claro que, sin una cultura teórica suficientemente amplia o sólida, todo esto no dará ninguna investigación convincente. Pero, inversamente, una vasta erudición no es suficiente; la producción científica exige el dominio de esquemas de razonamiento y gestos profesionales específicos, así como herramientas técnicas y metodológicas variadas.

Aun aquí, un riesgo de elitismo o de «misticismo de la ciencia» podría contribuir a dejar en lo «no dicho» lo que hay que aprender en la universidad. Aun aquí, lo no dicho puede explicarse por la investigación de coexistencia pacífica. Mientras que las concepciones divergentes de la ciencia pueden confrontarse en un congreso, todo queda más encubierto en el interior de un departamento universitario, porque hay que convivir. No poner los puntos sobre las íes perpetúa programas muy convencionales de formación en la investigación, programas que nadie puede rechazar completamente, aun sin encontrarlos satisfactorios y completos.

4. LA FORMACIÓN INTELECTUAL GENERAL

Las formaciones universitarias más contrarias al enfoque por competencias son las que no preparan para ninguna profesión identificable. A veces podría creerse que son profundamente indiferentes a lo que harán los estudiantes una vez terminados sus estudios. La institución se nutre de este vivero, con una parte de los que asegurarán su reproducción y su crecimiento. Y deja que los demás se busquen la vida.

Es sorprendente, por ejemplo, constatar que en muchos países algunas disciplinas universitarias para las cuales la salida más probable es una carrera de profesor en la enseñanza secundaria se obstinan en ignorar este destino, dejando de lado la formación pedagógica y didáctica para el final del recorrido, o incluso dejándola para una formación en el trabajo, de la cual la universidad se desentiende.

Es verdad que una parte de los estudiantes entra y se queda en la universidad sin un proyecto profesional declarado. Es cierto también que los universitarios encuentran trabajos para los que están preparados más por su nivel de formación que por la especificidad de sus conocimientos disciplinarios. En el sector terciario hay trabajos de vigilancia, de coordinación, de planificación, de control, de comunicación, de negociación, que demandan una cultura general, medios intelectuales, capacidades de aprendizaje. Todas estas cualidades se pueden construir con una formación en química o en filosofía, en derecho o en historia del arte, incluso en el grado de una experiencia reflexiva cualquiera. Estos oficios exigen competencias, pero sería difícil construirse un referencial y, aún más, hacerle corresponder un trayecto universitario definido.

Pero estas formaciones polivalentes, que hay que negociar en el mercado de trabajo, no agotan las formaciones científicas o literarias. En estos campos, el rechazo a formalizar los objetivos de formación en términos de competencias reafirma el elitismo de los estudios.

Tomemos el ejemplo de la crítica. Se puede mitificar esta actividad, darle una representación casi mágica. Se puede analizar en qué consiste e

identificar tipos de situaciones de recursos y una manera de movilizarlos adecuadamente.

Todo pensamiento crítico se sostiene evidentemente en un excelente conocimiento del campo en que se ejerce, ya sea deportivo, literario, musical, pictórico, teatral, gastronómico, filosófico, político, etc.; conocimiento de su historia, de sus discordias, de sus formas y normas de excelencia, de las técnicas de creación, de sus instituciones y de sus reglas de juego. La crítica corresponde a un rol específico de identificación, de evaluación, de comentario, de puesta en discusión, de contextualización de las obras, de las corrientes, de los autores, de las controversias. Estas distintas operaciones son todo competencias específicas, que no tienen ni los autores ni los intérpretes ni los destinatarios ordinarios de las obras.

Si los estudios universitarios pretenden formar a críticos, no se pueden limitar a dotarles de una cultura, sino que también deben formar en las prácticas críticas suficientemente cercanas a las prácticas profesionales, incluso si no están necesariamente asociadas a un diploma específico ni acompañadas con una remuneración. La crítica exige que aprendamos a juzgar, a situar, a comparar, a interrogar un conjunto de obras y a dialogar con sus autores.

5. PARA CONCLUIR

La enseñanza superior se ha diversificado, complicado, extendido. En su seno, según el país, la universidad coexiste y entra en competencia con otro tipo de instituciones, de escuelas politécnicas, de escuelas superiores especializadas, de institutos universitarios. No sabríamos llevar a cabo el mismo razonamiento en todos los contextos nacionales para todas las disciplinas.

Por tanto, plantearse las formaciones universitarias desde el ángulo de las competencias no puede hacer nada más que contribuir a renovar el currículum y el proceso de formación. Esto también permitirá desarrollar la validación de lo que se adquiere de manera experimental y profesional. A duras penas se pueden hacer corresponder los conocimientos adquiridos al hilo de una práctica en la lista de las clases universitarias. Un referencial de competencias, que necesite recursos ligados a cada una de ellas, debería favorecer la puesta en común entre los objetivos de la formación universitaria y lo que se adquiere de manera experimental y profesional.

Refiriéndonos a las competencias, ¿nos arriesgamos a confirmar la formación universitaria en función de las expectativas del mercado de trabajo? Que los universitarios sean contratables no es inadmisibles por sí mismo. Sí lo sería especializar su formación en función de salidas profesionales demasiado concretas y prepararlos, si no para una cultura de empresa definida, al menos para una relación acrítica con el mundo y especialmente con la economía. ¿Lo conseguiremos más fácilmente dejando a un lado los objetivos de la formación universitaria? Podemos imaginar situaciones nacionales en las que la autonomía de las universidades y de los universitarios no tiene más protección que la opacidad de sus objetivos de formación. Un simple currículum que alinea títulos de disciplinas y clases es seguramente menos explícito que un referencial de competencias.

Si la relación de fuerza es menos desesperada, sería preferible mostrar y asumir lo que distingue una formación universitaria de la que da una escuela profesional en sus objetivos: distancia, descentramiento, fami-

liarización con la investigación, hábito en el debate y en el pluralismo, postura reflexiva, gusto por aprender, relación fácil con lo escrito, identidad de intelectual, movilidad de espíritu y formación lo bastante polivalente como para cerrarse las puertas en un futuro ya determinado.

Evidentemente, todo ello debe ser precisado y discutido a la vez. Pero dudo que a largo plazo se pueda continuar formando a estudiantes desde esta perspectiva, con la condición expresa de no decirlo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterÉditions.
- AUBRET, J.; GILBERT, P.; PIGEYRE, F. (1993). *Savoir et pouvoir: les compétences en questions*. Paris: PUF.
- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- BARBIER, J.-M. et al. (dir.) (1996b). *Situations de travail et formation*. Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M.; DURAND, M. (2003). «L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?». A: *Recherche et Formation*, núm. 42, pág. 1-20.
- BOSMAN, C.; GERARD, F.-M.; ROEGIERS, X. (2000). (dir.). *Quel avenir pour les compétences?* Bruselas: De Boeck.
- DEJOURS, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Dijon: INRA Éditions, 2003.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (2000). (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruselas: De Boeck.
- DUGUÉ, E. (2004). «Les apports de l'université à la logique compétence. L'exemple des formations en travail social». Communication à la Biennale de l'Education et de la Formation <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L132.htm>
- GILLET, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- JOBERT, G. (1999). «L'intelligence au travail». A: Carré, P.; Caspar, P. (dir.). *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris: Dunod, pág. 205-221.
- LATOURET, B. (1996). «Sur la pratique des théoriciens». A: Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, pág. 131-146.
- LATOURET, B.; WOOLGAR, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- MAYEN, P. (2004). «Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle». A: Marcel, J.-F.; Rayou, P. (dir.) (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: INRP.

- PASTRÉ, P. (2002). «Analyse du travail et didactique professionnelle». A: Revue Française de Pédagogie, núm. 138, pág. 9-17.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PERRENOUD, Ph. (dir.) (1996). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétence? Bruselas: De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (1995). «Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes». A: Bentolila, A. (dir.). Savoirs et savoir-faire. Paris: Nathan, pág. 73-88.
- PERRENOUD, Ph. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1998a). «De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants». A: Tardif, M.; Lessard, C.; Gauthier, C. (dir.). Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales. Paris: PUF, pág. 153-199.
- PERRENOUD, Ph. (1998b). «La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences». A: Revue des Sciences de l'Éducation (Montreal), vol. XXIV, núm. 3, pág. 487-514.
- PERRENOUD, Ph. (1999a). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1999b). «Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences». A: Éducation Permanente, núm. 140, 3, pág. 123-144.
- PERRENOUD, Ph. (2000a). «L'école saisie par les compétences». A: BOSMAN, C.; GERARD, F.-M.; ROEGIERS, X. (dir.). Quel avenir pour les compétences? Bruselas: De Boeck, pág. 21-41.
- PERRENOUD, Ph. (2000b). «D'une métaphore l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?». A: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (dir.) L'énigme de la compétence en éducation. Bruselas: De Boeck, col.l. Raisons Éducatives, pág. 45-60.
- PERRENOUD, Ph. (2000c). «Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?». A: Recherche et Formation, núm. 35, pág. 9-22.
- PERRENOUD, Ph. (2001a). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2001b). «The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor». A: RYCHEN, D.S.; SAGALNIK, L.H. (dir.). Defi-

- ning and Selecting Key Competencies. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, pág. 121-149.
- PERRENOUD, Ph. (2004a). Diez nuevas competencias para enseñar. In: *Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, Ph. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- SAMURÇAY, R.; PASTRÉ, P. (1995). «La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences». A: *Éducation Permanente*, núm. 123-2, pág. 13-31.
- SAMURÇAY, R.; PASTRÉ, P. (dir.) (1995). «Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle». A: *Éducation Permanente*, núm. 123-2.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Éditions Logiques.
- SCHÖN, D. (dir.). (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montreal: Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1996). «Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels». A: MEIRIEU, Ph.; DEVELAY, M.; DURAND, C.; MARIANI, Y. (dir.). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP, pág. 31-46.
- VERGNAUD, G. (1999). «Le développement cognitif de l'adulte». A: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris: Dunod, pág. 189-203.
- ZARIFIAN, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris: Éditions Liaisons.



**EL DEBATE SOBRE
LAS COMPETENCIAS EN LA
ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

JOSEP CARRERAS BARNÉS, doctor en Medicina y Cirugía, es catedrático de Bioquímica y Biología Molecular de la Facultad de la Universidad de Barcelona. Fue el primer presidente de la Asociación Catalana de Educación Médica, vicepresidente de la Sociedad Española de Educación Médica y coordinador del grupo de Enseñanza de la Bioquímica de la SEBBM. Es director de la colección Educación Universitaria (Octaedro/ICE-UB). Ha recibido la medalla Narcís Monturiol de la Generalitat de Cataluña (1991).

PHILIPPE PERRENOUD [[Philippe Perrenoud@pse.unige.ch](mailto:Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch)] es doctor en Sociología y Antropología. Es profesor en la Universidad de Ginebra. Trabaja en temas de currículum y de prácticas pedagógicas y de las instituciones de formación. Es promotor del Laboratoire de Recherche sur l'Innovation en Formation et en Éducation (LIFE) [<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/>]. [<http://www.unigue.ch/fapse/teachers/perrenoud/>]