

La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación¹

José Luis Menéndez Varela

Universidad de Barcelona

menendez@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: mayo 2009

Fecha de publicación: julio 2009

Resumen

Las competencias se han convertido en la piedra angular de la reforma de los sistemas educativos; también en la enseñanza universitaria. En este último caso, el proyecto Tuning ha desempeñado un papel de extraordinaria relevancia a nivel internacional y ha suscitado tantas adhesiones inquebrantables como críticas demoledoras. Este artículo parte de una lectura bien pegada a los textos del proyecto y persigue un examen crítico de su noción de competencia. Para ello, se prestará atención a los aspectos más destacados que afectan a la naturaleza y a los elementos constitutivos de las competencias —en ese plural recurrente en Tuning— en relación con el proceso educativo y el educando. También será objeto de consideración el contexto político y económico en el que surge el proyecto, a partir del cual se establecen sus presupuestos, su finalidad y sus objetivos. Todo esto será fundamental para calibrar el impacto y la evolución del proyecto en el proceso de reforma de la educación superior.

Palabras clave: competencias, proyecto Tuning, educación superior, Proceso de Bolonia.

Abstract

The competencies have become the cornerstone of the educational systems reform, also in higher education. In the latter case, the Tuning project has played an incredibly important role at international level and has attracted as unwavering supports as devastating criticisms. This article begins with a very careful reading of the project's texts, and aims a critical examination of his notion of competence. To this end, efforts will focus on salient aspects of the nature and main elements of the competences —in that plural which appears predominantly in Tuning— in relation to the educational process and student. Also will be under consideration the political and economic context in which arose the project; context from which its foundations, purpose and goals have been set. All this will be essential to assess the impact and evolution of the project in the process of reforming higher education.

Keywords: competencies, Tuning project, higher education, Bologna Process.

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación siguientes: HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y cofinanciado por el FEDER, y A0801-18, costado por el ICE de la Universidad de Barcelona.

1. Introducción

Creo no equivocarme demasiado al afirmar que la irrupción del término «competencia» —y más con la desinencia del plural— ha cogido con el paso cambiado a la mayor parte de quienes nos dedicamos al campo de la enseñanza universitaria. Y aquí debe incluirse por supuesto a los profesores de a pie, pero también a aquellos que venían desempeñando cargos en toda la amplitud de la jerarquía académica: desde las responsabilidades encomendadas por el colectivo docente, y libremente asumidas por alguno de sus miembros, que no se explicitan de manera estatutaria, hasta los jefes de estudios, directores de departamento, directores de escuelas universitarias, decanatos y rectorados. Como es natural, no a todos del mismo modo, al mismo tiempo y con idéntico grado de conocimiento o desconocimiento del asunto, de sus repercusiones y de su proceso de implantación. Qué duda cabe que en tal diversidad ha influido e influye el diferente nivel de responsabilidad académica, pero este factor ni es el único ni el principal. Al fin y al cabo, las personas se manifiestan como auténticos agentes involucrados sólo en la medida en que actúan dentro de instituciones y sistemas de referencia de los que extraen autoridad, incumbencia, perspectiva y visión estratégica.

Es notorio que otras concausas han concurrido en el proceso de incorporación de las competencias en la educación superior, estableciendo unas interacciones tan complejas que cualquier aproximación parece inapropiada al margen de un enfoque sistémico. No es nuevo en absoluto el reconocer tres ámbitos de reflexión y actuación al respecto que, aunque pueden ser reducidos a una misma estructura de diferentes niveles, mantienen en realidad una relación menos homogénea e integrada de lo que podría imaginarse en principio. Uno de estos ámbitos es el de las tradiciones del sistema educativo nacional —y, en su caso, regional— y de

la propia institución universitaria particular, que tampoco tienen por qué encajar sin mayores dificultades. Por ejemplo, es innecesario demorarse en la desigual experiencia acumulada por el sistema universitario anglosajón, en contraste con la universidad de la Europa mediterránea, en la organización de la educación superior basada en competencias.

Pero —y éste es el segundo ámbito—, otras diversidades pueden surgir también en función de las titulaciones, esto es, de su naturaleza epistemológica acreditada, de su consideración social, del perfil profesional de académicos y egresados, y de su historia reciente en el sistema educativo. Y en todo ello han desempeñado un papel digno de consideración el peso y la orientación de los colegios profesionales respectivos. A nadie se le escapa la distancia existente entre las titulaciones englobadas en el sector de las ciencias de la salud, del sector de gestión y administración de empresas o de los estudios de ingeniería, y las titulaciones clásicas de humanidades, por poner un claro contraste, sin que ello quiera escamotear la existencia de manifiestas diferencias también dentro de estos grupos.

El tercero de los ámbitos mencionados tiene que ver con las representaciones profesionales que, como respuesta y concreción de la función educativa de la institución universitaria, hacen del académico un tipo determinado de profesor. Porque es incoherente pensar un enseñante sin un equipo pedagógico del cual formar parte —vaya por donde vaya la realidad de la docencia—; porque es desatinado creer en la posibilidad de una separación incontestable entre la implicación personal y la dimensión colectiva de la práctica profesional. Así, es seguro que la irrupción del nuevo lenguaje de las competencias ha cogido a contrapié al grueso de la comunidad académica debido también a la escasa atención que ha recibido la actividad docente en la universidad.

Pero conviene disipar algunas dudas que pudieran surgir respecto a esta última afirmación, antes de que éstas se conviertan en objeciones. Que un académico dedique demasiado tiempo a su quehacer de profesor es un tema polémico en la actualidad. Y así debe ser: el debate de ideas e incluso la controversia son aspectos inalienables de la mejor tradición universitaria. Ahora bien, no creo que despierte pareceres contrarios el sostener que el volumen de tiempo dedicado a cualquier actividad no demuestra necesariamente la atención que aquella nos merece; y menos la importancia que le asignamos. De hecho, lo cotidiano acostumbra a ofrecer buenos ejemplos de lo contrario. Para que aquella correlación sea efectiva se requiere algo más: que tal dedicación sea el resultado de un compromiso de los sujetos derivado de una reflexión sobre la naturaleza, el calado y el alcance de la actividad en cuestión.

En este punto, hay que preguntarse qué importancia hemos prestado, dentro de nuestra actividad académica, a la reflexión pedagógica y didáctica; cuánto tiempo hemos dedicado al estudio del marco teórico más adecuado para construir nuestra visión del proceso educativo y del desarrollo curricular; qué podemos decir sobre el enfoque, el proceso y los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes, y cuáles son las metodologías de análisis y las evidencias que lo sostienen; de qué manera nos esforzamos por impulsar una mejora de las modalidades, recursos y materiales didácticos utilizados. Porque es este compromiso lo que realmente atestigua la atención prestada a nuestro cometido como profesores. Porque, si el balance es francamente negativo, podría ser que estas carencias constituyeran uno de los factores —uno y no el único— que habrían facilitado el actual grado de deterioro de las condiciones en las que desarrollan la enseñanza y el aprendizaje en la institución universitaria. La falta de una identidad profesional como profesorado del cuerpo académico pudo haber imposibilitado el ejercicio de una oposición legítima,

coherente y suficiente a este proceso de desmejora paulatina que se originó en los últimos decenios del siglo XX.

Ya está introducido el tercero de los tres ámbitos de reflexión y actuación mencionados: la identidad profesional del profesorado. Asunto éste descomunal. Porque hablar de identidad profesional es hablar de la construcción colectiva de una cultura profesional. Algo sólo posible a largo plazo, si es que se pone en marcha ahora un proyecto compartido, dentro y fuera de la institución universitaria, con este fin. Si esto es posible, su probabilidad dependerá de un conjunto de políticas coordinadas que deberán afrontar la formación inicial y permanente del profesorado, el acceso y promoción del mismo, el incentivo y reconocimiento de la actividad docente, una reorganización epistemológica de los diferentes espacios disciplinarios que tenga también en consideración la función educativa de la institución universitaria desde una nueva óptica, así como también un complejo proceso de formalización de todos esos saberes tácitos resultantes de la experiencia acumulada en la práctica de la enseñanza.

Como ya se anticipó más arriba, la actual reforma que impulsa el modelo de enseñanza universitaria basada en competencias, convive con las manifiestas insuficiencias que han lastrado la función educativa de la universidad. Con todas ellas. Buen ejemplo de esto es el modo en que el proceso reformador se ha desarrollado. Primero, y durante un largo período de tiempo, a paso lento y sin grandes titulares. Salvo para unos pocos que clamaban en el desierto sobre las hondas implicaciones de la reforma, la cuestión no mereció una reflexión cautelosa y sosegada. Los responsables políticos y las autoridades académicas no impulsaron políticas efectivas en tal sentido, ni el cuerpo académico tomó cartas en el asunto. Luego, en los dos o tres últimos años se desató un procedimiento de urgencia que,

como casi todo lo que viene acompañado de apresuramiento, acarreó efectos indeseables: falta de un estudio detallado de la situación de cada una de las enseñanzas universitarias, inexistencia de un modelo educativo específico de cada titulación que pudiera orientar los pasos sucesivos, premura en el diseño de las nuevas enseñanzas, y crispación de un sector nada desdeniable de las plantillas de profesorado. En suma, lo que debería haber sido un principalísimo motivo de reflexión pedagógica pudo haberse convertido en una voluntariosa cumplimentación de documentos estandarizados en que no faltaron extravío, desconcierto y descorazonamiento. Resta por ver si los esfuerzos se han quedado en una reorganización de la enseñanza universitaria para ponerse a favor de los nuevos vientos o si, por el contrario, se ha accedido a una reflexión sobre la educación superior. La diferencia no debe dejarnos indiferentes. A estas alturas, preguntarse por si pudo haber sido de otra manera, si hubo una instrumentalización de las circunstancias, o si hubo asentimiento y consentimiento —y, en caso afirmativo, por parte de quiénes—, parece poco inteligente. Sea como fuere, es por todos conocido que ninguna reforma de la enseñanza cuaja a fuerza de decretos, de reglamentos y de otras disposiciones menores, máxime si todo este corpus no se despliega más que sobre el papel. El marco normativo, qué duda cabe, desempeña una función inspiradora y reguladora indiscutible. Pero es ineficaz en la práctica sin el compromiso responsable de las partes involucradas; porque, ante lo que causa desagrado, todos sabemos mirar hacia otra parte. De nuevo, pues, se sitúa en primer plano la identidad y la cultura profesional del profesorado, que no debe ser confundida con una seta.

Como ya he dicho en alguna otra ocasión, la reforma de la enseñanza universitaria no culmina en 2010, con la aprobación de las nuevas titulaciones: comienza realmente a partir de ese mismo año. Y es que hay

mucho en juego. Quienes crean que esta reforma es otra de tantas se equivocan. De hecho, hay evidencias de que ésta constituye un punto y aparte respecto a otras iniciativas anteriores de pretensiones similares que nada o muy poco reformaron. En síntesis, y como rasgo más característico de la reforma en curso, habría que destacar su carácter omnicomprensivo. Por un lado, sus ejes principales han concitado un acuerdo y un interés internacionales que no tienen parangón en el pasado. De ello, da prueba el proceso de constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, con todo lo que ha supuesto en relación con un lenguaje gubernamental común de los países involucrados, con unas similitudes en sus ordenamientos jurídicos aplicables y en los programas nacionales de implantación, que ha dado la vuelta al anterior predominio de las diversidades nacionales sobre el proyecto común europeo.

A la natural preocupación de la UNESCO por la educación², desde finales de la década de los 90 del siglo pasado se han añadido entidades como la Organización para la cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) e incluso la Organización Mundial del Comercio (OMC), por citar sólo dos ejemplos de notoria relevancia internacional y que, tradicionalmente, no habían incluido la educación en el ámbito directo y prioritario de sus cometidos. Dejando a un lado otros centros y programas de este organismo con menor relación con el tema de este artículo, la OCDE ha impulsado dentro de su línea de actuación Indicators of National Education Systems (INES) varios programas que a día de hoy están firmemente consolidados: el programa trienal de amplia repercusión mediática Programme for International Student Assessment (PISA), iniciado en 2000; el menos conocido programa Education at a Glance, que se ha desarrollado con carácter anual desde 2001 has-

² En cuyo decurso, los denominados informes Fauré (1973), Delors (1996) y Morin (1999) constituyen auténticos jalones.

ta la actualidad; y el más específico Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) puesto en marcha en diciembre de 1997 y conducido por la Oficina Federal de Estadística de Suiza (SFSO, en inglés) con el objeto central de reflexionar sobre el propio concepto de competencia y de establecer unas competencias fundamentales o clave —*key competencies*— que puedan ser compartidas por —e incorporadas a— los sistemas educativos nacionales como los pilares maestros de su despliegue. Por su parte, la OMC incluyó la enseñanza, en todos sus niveles, en el Acuerdo General sobre el comercio de servicios (GATS, en inglés) que había sido uno de los resultados de la conclusión de la Ronda de Uruguay³. Y, en efecto, los servicios de enseñanza también están comprendidos en las Nuevas Negociaciones sobre Servicios que comenzaron en enero de 2000. Bien es verdad que el GATS no ha encontrado un camino llano y despejado. En efecto, tras los primeros éxitos iniciales que supuso el Programa de Doha para el Desarrollo, aprobado en la Conferencia Ministerial de Doha de noviembre de 2001, el proceso negociador se desarrolló con altibajos y quedó en suspenso en julio de 2006. La reanudación se hizo esperar hasta enero de 2007 y, podría decirse que se halla en una fase de recuperación que no ha superado todavía el proceso de manifestación de intenciones.

De lo anterior ya se desprende el segundo aspecto que distingue la reforma en curso de las anteriores: la enseñanza basada en competencias afecta a la totalidad del sistema educativo, esto es, a todos y cada uno de sus niveles de enseñanza. Pasando incluso por encima de

³ Entre otros muchos acuerdos, la Ronda de Uruguay supone el propio establecimiento de la OMC tras la experiencia del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT). El GATS fue recogido en el anexo 1B del Acta Final de la Conferencia Ministerial de Marrakech, de 15 de abril de 1994, en la que se incorporan los resultados de la Ronda de Uruguay de negociaciones comerciales multilaterales.

las netas diferencias existentes entre el GATS y DeSeCo, ambas líneas de actuación manifiestan explícitamente tal orientación en sus documentos principales. En el entorno europeo, y con una cronología muy similar, el asunto queda recogido en contextos de inequívoca trascendencia para la Unión Europea como el Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000) en el que se establece la llamada Agenda de Lisboa. El enfoque económico y social, en el que las palabras clave son «empleo», «reforma económica», «cohesión social», «crecimiento» y «competitividad», se observa con una claridad meridiana en el que quizá se haya convertido en el fragmento más veces destacado de las conclusiones de la presidencia:

«La Unión se ha fijado hoy un **nuevo objetivo estratégico** para la próxima década: *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.*»⁴

Ante este objetivo, no podía omitirse una llamada a la «modernización de los sistemas educativos». Y más que una referencia, se dedica un apartado al asunto. El título del mismo, en el que se hace mención explícita a la «inversión en capital humano», vuelve a dejar constancia inequívoca del enfoque dominante en el texto. Y el eco de lo que se dice en el entrecomillado siguiente resuena aún con fuerza en el proceso en el que está sumida la institución universitaria en materia educativa:

«Este nuevo planteamiento [de los sistemas de educación y formación] debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías

⁴ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2000. La negrita forma parte del texto original.

de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.»⁵

Un mismo aire de familia que vuelve a observarse en la instancia a los estados miembros, al propio Consejo y a la Comisión Europea, a adoptar las medidas necesarias para impulsar la educación secundaria postobligatoria; la integración de los centros de educación y formación en redes más amplias de generación y gestión de conocimiento e innovación; la definición de nuevas cualificaciones básicas; la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores; y el establecimiento de un modelo europeo común de currículum vitae.

Sobre las bases establecidas en Lisboa, el Consejo Europeo de Estocolmo (marzo de 2001) destacó por dos cuestiones. En primer lugar, porque se recoge que en el próximo Consejo de 2002, el Consejo —de Ministros de Educación— y la Comisión Europea presentarán un programa de trabajo detallado sobre los sistemas de educación de los estados miembros; un programa que acabará determinando las líneas de actuación futuras a escala europea⁶. En segundo lugar, porque generó un informe previo del Consejo —de Educación— que constituye el primer documento inspirador, a nivel europeo, para las políticas nacionales de educación y formación de la UE. Así, en dicho documento, se establecen brevemente los tres objetivos estratégicos que orientarán la política europea en la materia: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación; facilitar el acceso de todos a la educación y la formación; y abrir la educación y la formación a un mundo más amplio⁷.

⁵ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2000.

⁶ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2001a: 3.

⁷ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2001b.

En cumplimiento de aquel mandato, el Consejo —de Ministros de Educación— y la Comisión Europea prepararon el hoy conocido como Programa Detallado de Trabajo para someterlo a la consideración del Consejo Europeo de Barcelona (marzo 2002). En aquel documento de cincuenta páginas, se establecieron trece objetivos que desarrollaban los tres objetivos estratégicos ya reconocidos en Estocolmo. En síntesis: mejorar la educación y la capacitación de profesores y formadores, desarrollar las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, y aprovechar al máximo los recursos —para el primer objetivo estratégico de mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación—; crear un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo, y promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social —para el segundo objetivo estratégico de facilitar el acceso de todos a la educación y la formación—; reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu empresarial, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios, y reforzar la cooperación europea —para el tercer objetivo estratégico de abrir la educación y la formación a un mundo más amplio⁸.

El Consejo Europeo de Barcelona de 2002 acogió «con satisfacción» el programa de trabajo presentado, invitó a los organismos responsables a informar de su seguimiento en el Consejo Europeo de primavera de 2004 —que tendría lugar en Bruselas— y, además, añadió otras consideraciones⁹. En primer lugar, la introducción

⁸ COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2002.

⁹ CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA 2002: 18-19.

de instrumentos para garantizar la transparencia de diplomas y cualificaciones, y una colaboración más estrecha en el proceso de Bolonia, que debería ampliarse también al ámbito de la formación profesional¹⁰. En segundo, mejorar el dominio en las «competencias básicas» y, particularmente, las vinculadas a las lenguas extranjeras y al desarrollo de una cultura digital, para lo cual se establecen medidas concretas con un calendario específico. En tercero, un estudio de viabilidad para fomentar el hermanamiento a través de Internet de centros de secundaria de diferentes países europeos. En cuarto lugar, promover de cara a 2004 la dimensión europea de la enseñanza y la integración de las competencias básicas de los alumnos.

A la vista de estos documentos de primer nivel, se evidencia la puesta en marcha de un proceso europeo que, en convergencia con otras políticas y otros planteamientos internacionales, incumbe a la totalidad del sistema educativo en todos y cada uno de sus niveles. Y es en el marco de esta transformación global que debe interpretarse la actual reforma de la enseñanza universitaria; máxime cuando se ha establecido como pivote común la noción de «competencia». Pero queda pendiente el tercer aspecto que diferencia el último cambio; un aspecto que puede leerse ya no sólo en las entrelíneas sino también en la literalidad de los acuerdos establecidos en el Consejo Europeo de Barcelona de 2002: el hecho de que la reforma afecta a todas las facetas del proceso y la institución educativos. Una cuestión que ha ido cobrando relieve, pasando a primer plano y concretándose a medida que los diferentes países han incorporado estos principios inspiradores europeos en sus textos y disposiciones legales. Y si ya

el espíritu adolecía de imperfecciones —como no podría ser de otro modo—, su despliegue en forma de cuerpo jurídico, de procedimientos, protocolos y plantillas, pero también de no pocas aportaciones académicas, no ha hecho más que agravarlas. Diversos autores han señalado esta otra vertiente del carácter omnicomprendivo del lenguaje de las competencias. Por ejemplo, y por citar una publicación reciente, J. M. Álvarez Méndez ya resumió este particular haciendo referencia al marco legal español:

«Se trata ahora de seguir un discurso que lo abarca y lo condiciona todo, desde los programas de formación de profesores a la programación de los contenidos curriculares escolares; desde los niveles básicos de la educación a los niveles superiores y universitarios; desde la programación y la implementación hasta la evaluación de los programas de formación y los programas escolares; desde la evaluación institucional de los sistemas educativos a la evaluación del rendimiento de los alumnos.»¹¹

¡Qué duda cabe! En el lote de la reforma, algunos aspectos de no poca importancia nos mueven a fruncir el ceño; y habrá que lidiar con ellos. Si se persigue una mejora sustancial de la educación superior, y un mayor compromiso de la institución universitaria con la sociedad, no hay excusas para pasar de largo. Y, aquí convendría subrayar cuatro premisas que no son nuevas en absoluto. La primera ya se ha introducido en este mismo párrafo, pero es necesario remacharla: la institución universitaria forma parte de la sociedad; esto quiere decir que es parte inviolable de la misma, y no es una suerte de excrescencia, de manera que tiene que hacer valer su especial responsabilidad y su voz privilegiada en asuntos de educación superior. Segundo, que es imposible establecer un corte nítido entre educación y política. Tercero, y como desarrollo de lo anterior, que esta dimensión política tiene que verse no sólo —y no

¹⁰ La atención directa a la educación superior no sólo aparece en la referencia al proceso de Bolonia, sino también en la mención específica del ECTS y en otra mención más genérica a los suplementos de los diplomas, como alusión clara al Suplemento Europeo al Título.

¹¹ ÁLVAREZ MÉNDEZ 2008: 210.

en primer lugar— como una concreción específica del Derecho, sino también como una reflexión sobre el modelo de convivencia que queremos darnos, que tenemos que pactar y con el que debemos comprometernos; y una reflexión sobre el papel que debe desempeñar la universidad en la construcción de un marco educativo compartido y firmemente orientado hacia aquel proyecto de sociedad. En cuarto y último lugar, que debe entenderse y aceptarse que la institución educativa —y particularmente la universidad— está animada por un decurso cuya lentitud exaspera la percepción y los ritmos temporales de los individuos.

En consecuencia, es tan urgente como importante ponerse manos a la obra, a fin de no quedar suspendidos indefinidamente en la demora; y es que son muchos los frentes abiertos. Y tan importante es recuperar la tradición pedagógica más valiosa para seguir avanzando, y explorar y aventurarse en nuevos territorios didácticos, como sortear obstáculos y despejar incógnitas. La propia noción de «competencia» es un buen ejemplo de los unos y de las otras, sobre todo por constituir la piedra angular de la reforma educativa. Se ha destacado una y otra vez la rémora que supone la ambigüedad y la incongruencia, cuando no la pura indefinición, que rodea este concepto central, tanto en contribuciones académicas como en textos legales. Tal vez ayude el reflexionar sobre el modo en que la cuestión ha sido recogida en documentos principales de la historia reciente de la reforma. Los resultantes del proyecto Tuning forman parte de este grupo, y a ellos se dedica el presente artículo.

2. El proyecto Tuning

A punto de concluir los plazos establecidos para la puesta en marcha de un marco europeo de educación superior, nadie podría negar hoy la importancia del proyecto Tuning Educational Structures in Europe —Tu-

ning, en adelante— en el desarrollo de este proceso. Financiado por la Comisión Europea con cargo al programa Sócrates¹², el proyecto se inició en el año 2001 y se ha articulado en fases bienales, todas ellas coordinadas por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen. Aunque Tuning sigue activo en su vertiente europea¹³, han sido sus dos primeras fases —a la que habría que añadir su despliegue en América Latina, por su especial incidencia en la temática de este artículo— las que obligan a reconocer el incuestionable carácter pionero del proyecto y su impacto, a nivel europeo, en la reforma en curso de la educación superior. En efecto, nadie negaría la existencia de una «metodología Tuning» en la concepción e implantación de las nuevas titulaciones universitarias; así como tampoco que dicha metodología ha sido utilizada no pocas veces como punto de partida de una reflexión sobre el particular, cuando no como un auténtico modelo a seguir a pies juntillas.

En otro orden de cosas, su efecto aglutinador de un amplio número de instituciones universitarias europeas no ha tenido parangón hasta la fecha. Dejando a un lado el prestigio concreto de las universidades que se han ido sumando al proyecto con el paso del tiempo, cosa que convendría no pasar por alto, es innegable el mérito de haber establecido y consolidado redes de trabajo a escala europea con unas finalidades, objetivos y planes de trabajo compartidos. Ya en su primera fase (2001-2002), consiguió reunir cerca de cien universidades organizadas en torno a siete disciplinas. En la se-

¹² Excepto su expansión al otro lado del Atlántico con el formato de Tuning-América Latina. Este proyecto tuvo lugar entre finales de 2004 y 2006, y fue subvencionado por el programa ALFA.

¹³ En la actualidad, Tuning concentra sus esfuerzos en la aplicación de la metodología definida en el proyecto al ciclo de doctorado. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2008; GONZÁLEZ; ISAACS; WAGENAAR 2008.

gunda fase (2003-2004), el número ascendió hasta ciento treinta y cinco universidades provenientes de veintisiete países europeos y se incluyeron además otros dos ámbitos disciplinares. En 2007, el número de instituciones europeas de educación superior era ya de ciento setenta y cinco; un número que se incrementaría notablemente si se añaden las ciento noventa universidades, de diecinueve países de la región, que participaron en el proyecto de América Latina en torno a doce disciplinas¹⁴.

El proyecto fue planteado desde el inicio en función de las diez líneas de actuación que condujeron el proceso de Bolonia y que, en el año en que se publicó el informe final de la primera fase (2003), ya habían sido recogidas en las reuniones ministeriales de Bolonia, Praga y Berlín. Ésta es la razón de que, en la justificación del proyecto, se destacara su compromiso con la construcción de un marco europeo en materia de educación superior que satisficiera las necesidades de una mayor comparación, compatibilidad, confianza y reconocimiento mutuo entre las diferentes instituciones involucradas¹⁵. Asimismo, se explicitó sin tapujos la adhesión a ese enfoque de carácter económico sobre la educación europea que dominó la Agenda de Lisboa sobredicha y que también alentó notablemente el proceso de Bolonia¹⁶. Así, los fundamentos de esa convergencia europea se explicaron en términos de movilidad: movilidad académica de los estudiantes a lo largo y ancho de la geografía europea, coincidente con una movilidad pro-

fesional a escala también europea que respondiese a las tendencias dominantes del mercado laboral¹⁷.

Desde esta convergencia con las políticas educativas de la Unión Europea, Tuning parte del postulado de que es posible establecer una diferenciación competencial entre la definición de los sistemas educativos —responsabilidad de los gobiernos— y la definición de las estructuras escolares y contenidos de los *curricula* —compromiso de las instituciones educativas. Un presupuesto que, sin dejar de ser cierto desde una determinada perspectiva, corre el riesgo de simplificar la inequívoca dimensión política que alcanza a todas las facetas de la reforma, y que, en consecuencia, ocasiona lógicas interferencias entre los dos planos de actuación planteados. A partir de aquella premisa, se establece la finalidad del proyecto: para que la definición de las estructuras y contenidos educativos adquiriera un auténtico alcance europeo, se requieren iniciativas de trabajo en red que, tras el establecimiento de un lenguaje común, permitan el intercambio de información y una dinámica de colaboración entre diferentes universidades¹⁸. Una finalidad sin duda ambiciosa que se concreta del siguiente modo:

«[...] la sintonía de los planes de estudio en términos de estructuras, programas de titulación y enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación.»¹⁹

Ni que decir tiene que la idea es bien sencilla, pero no lo es tanto la puesta en práctica de la misma; particularmente en lo que se refiere a la construcción de esa envergadura europea de la red de trabajo. Aquí reside tal vez el logro principal de Tuning, que debe ser mere-

¹⁴ BENEITONE 2007: 18-19.

¹⁵ Tampoco se escondieron las previsiones de una competitividad creciente entre las mismas sin pararse demasiado a pensar en que este escenario mellaría por fuerza las premisas de transparencia, confianza y mutuo reconocimiento. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 25.

¹⁶ El informe final de la segunda fase del proyecto no deja lugar a dudas. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 10.

¹⁷ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 25.

¹⁸ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31.

¹⁹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 27. También, pero menos desarrollado: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 26.

cidamente reconocido. Sin embargo, hay que señalar también que, según acontecieron las cosas, aquel lenguaje común mencionado más arriba fue el producto de desplegar en el terreno de la enseñanza universitaria las directrices generales recogidas en los principales documentos inspiradores del proceso de Bolonia. Como no podía ser de otro modo, emergió la relación asimétrica existente entre el discurso y los acuerdos políticos, por un lado, y los planteamientos teóricos y registros pedagógicos y didácticos, por el otro. Esto mismo acababa por poner en su sitio la realidad de aquella diferenciación competencial que constituyó el punto de partida del proyecto. Y, de hecho, aquí se halla uno de los fundamentos más criticados del proyecto: el ser en el fondo una iniciativa de aplicación técnica en la que lo pedagógico o ha desaparecido por completo o ha sido supeditado sin ambages a finalidades no educativas. Incluso desde un punto de vista práctico, la exposición franca del marco teórico pedagógico habría servido para despejar muchas dudas sobre la orientación del proyecto en este terreno. En cambio, esta desconsideración no sólo no ha disipado las dudas sino que, además, ha levantado sospechas²⁰. Malo para un proyecto de tamaño alcance, en el que su propia magnitud e impacto toman inadmisible la hipótesis de una falta de preparación pedagógica del equipo de trabajo.

Si se echa un vistazo a los objetivos que despliegan el proyecto en su primera fase²¹, se observará que de los ocho aspectos establecidos, al menos cinco se

encaminan hacia la constitución de esas redes europeas que faciliten la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación y la calidad a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas. Unas redes europeas de las que formarían parte las instituciones universitarias y también otras entidades con responsabilidades en la educación superior²². Todo con el objeto de elaborar una metodología consensuada que conduzca, primero, al análisis de los elementos comunes y las divergencias existentes en materia de estructuras educativas y planes de estudio; y, segundo, a la consecución de un alto nivel de convergencia entre los ámbitos disciplinarios concurrentes en el proyecto. Si se prescinde de la ambigüedad que se cierne sobre este último punto, sobre todo en lo concerniente a cómo esto respetará esa diversidad educativa reconocida como valor específicamente europeo, y cuál será el alcance ejecutivo de ese «alto nivel de convergencia», las metas propuestas no deberían suscitar pareceres contrarios.

Sin embargo, sí que emergen problemas de fondo cuando se analizan los tres ítems que completan los objetivos señalados. Por un lado, y en el primero de ellos, en el que se plantea el impulso de la convergencia europea en las diferentes áreas disciplinares, es ya un desliz político —sobre todo si se considera que el proyecto se dirige principalmente a las instituciones de educación superior— no sólo establecer una tajante separación entre «resultados profesionales y de aprendizaje» de los estudiantes, sino incluso presentarlos en este orden. Y, naturalmente, el desacierto no es ningún

²⁰ Sospechas que afectan de lleno a la noción de competencia con la que trabaja Tuning, cuanto menos en sus dos primeras fases. Es fácil de comprender que la sintonía total —y el adjetivo es lo que aquí marca la diferencia— de Tuning con la perspectiva económica sostenida desde Bruselas, y desde la mayor parte de los organismos internacionales mundiales, haya provocado asociaciones entre el modelo de enseñanza universitaria sostenido en el proyecto, y una pedagogía por objetivos hoy desautorizada.

²¹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31-32.

²² Y así se incluyen el grupo de seguimiento de Bolonia —BFUG, en inglés—, los ministerios de educación de los países involucrados, organismos como la Asociación Europea de Universidades —EUA, en inglés— y la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior —EURASHE, en inglés—, y las agencias de evaluación de la calidad y acreditación.

patinazo desde el momento en que vuelve a subrayar esa perspectiva económica dominante a la que ya se ha hecho mención. Porque sobre este punto habría que formular las siguientes preguntas. Primero, si la profesionalización no exige de por sí un aprendizaje; y cuál debe ser el papel de la institución educativa sobre el particular. Segundo, si esta profesionalización debe considerarse más importante que las otras facetas que, de una manera integradora, deben constituir el proceso educativo del sujeto. Y tercero, si es posible y conveniente —incluso si de lo que se trata es de valorar la cualificación profesional del individuo— que la faceta profesionalizadora sea abordada de modo aislado en la enseñanza universitaria. Por otro lado, el objetivo ordenado en segundo lugar merece ser citado literalmente:

«Desarrollar perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido [...]»²³

El fragmento es confuso y desconcertante por el número de interrogantes que plantea. Por enumerarlos rápidamente: En primer lugar, ¿cuál es la relación que, en el proyecto Tuning, se establece entre perfil profesional, resultados de aprendizaje y competencias?: ¿ninguna o, por el contrario, una total identificación? ¿Tuning defiende la determinación del perfil de la titulación *exclusivamente* en términos de perfil profesional? En segundo lugar, y ya centrados en la noción de competencia, ¿las «competencias deseables» lo son porque tengan una orientación profesionalizadora; esto es, cualquier otra competencia que careciese de una aplicación inmediata en el mundo del trabajo, o que esta aplicación fuese menos evidente, debe ser desechada o considerada menos relevante? ¿Los tipos de competencias mencionados en el fragmento se resuelven por

la inclusión de destrezas, conocimientos y contenidos? Y si es así, ¿qué significa aquí «inclusión»? ¿Qué relación hay entre destrezas, conocimientos y contenidos? Si se está hablando de contenidos de las asignaturas, de las materias, de los módulos o del conjunto de la titulación, ¿acaso esos «contenidos» no se refieren ya a conocimientos, destrezas y otras dimensiones inherentes al aprendizaje y a la educación?

Ante todas estas incertidumbres, el proyecto Tuning no pudo escamotear una debilidad conceptual producto de su inconsistencia pedagógica, que no —en absoluto— ideológica. Y, de resultados de ello, pudo salir perjudicada su capacidad de convergencia y de liderazgo de los esfuerzos que muchas instituciones de educación superior europeas se aprestaban a realizar o ya lo estaban haciendo. A la postre, se debilitaba aquello que constituía el punto fuerte del proyecto. De hecho, en la segunda fase del mismo, los objetivos establecidos en la fase anterior se mantuvieron, y se procedió a ajustar y desarrollar sus resultados²⁴. Como ya expuse en otro sitio²⁵, una de las razones principales que podrían explicar el debilitamiento que experimentó el proyecto Tuning en el contexto de la reforma europea de la enseñanza universitaria fue que su naturaleza era demasiado invasiva. Mirado el asunto desde la perspectiva

²³ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31.

²⁴ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 29-31. Las principales novedades, además de la incorporación de dos nuevos ámbitos disciplinares —Enfermería y Estudios Europeos— y de los normales ajustes metodológicos de la fase precedente, girarían en torno al despliegue del proyecto en el planteamiento de las titulaciones involucradas en el mismo: enfoques de aprendizaje, enseñanza, evaluación y promoción de la calidad en el proceso educativo. Cf.: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28 y 31.

²⁵ MENÉNDEZ VARELA 2009: 387-391. En esta ocasión, el asunto estudiado era la contribución de Tuning en el proceso de implantación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, en inglés), que constituyó otra de las principales líneas de actuación del proyecto en sus dos primeras fases.

dominante en Bruselas por aquel entonces, Tuning se movía en el estrecho límite de la dimensión política del proceso de convergencia y la dimensión técnica del mismo. Y claro está, aunque la segunda dimensión pretenda ser la correa de transmisión de la primera, pocas veces esta transferencia es sencilla y directa. En esta delicada situación, Tuning acabó por deslizarse demasiado hacia un modelo técnico de aplicación de los acuerdos de Bolonia que se hizo incómodo. Utilizando su propio lenguaje, podría decirse que Tuning pecó de ambición en la puesta en marcha de una visión y una metodología determinadas en lo que a la enseñanza universitaria europea se refiere, mientras que desatendía las repercusiones de su propuesta en los sistemas educativos nacionales y en las propias instituciones de educación superior, que eran al fin y al cabo las que debían y podían conducir la reforma.

La dificultad de la reforma siempre estuvo —especialmente en las primeras fases de la misma— en un malabarismo entre el objetivo político de impulsar el proceso de convergencia europeo, y entre el objetivo, también político, de respetar las diversidades nacionales. Sobre todo si se tiene en cuenta que este respeto de la diversidad era el necesario reconocimiento de una tradición y cultura educativa, pero más aun la observancia debida a los ámbitos competenciales nacionales, a sus problemas específicos y a los ritmos del cambio que mejor se adecuaban a sus necesidades. Por eso, y en lo que se refiere a un asunto tan importante como el establecimiento de unos resultados de aprendizaje comunes a las titulaciones —pieza clave para la definición del marco común de cualificaciones—, el trabajo de la Joint Quality Initiative (JQI) desbancó al proyecto Tuning y, de resultas de ello, sus Dublin Descriptors fueron trasladados a los principales documentos que jalonaron el proceso de Bolonia desde la reunión de Bergen, y se incorporaron finalmente a las disposiciones nacionales en materia de enseñanza universitaria.

Es indiscutible que la JQI presentó un proyecto mucho menos definido y elaborado que Tuning pero, precisamente por ello, resultó ser más viable políticamente y, por consiguiente, más efectivo en la práctica.

No puede afirmarse que en el proyecto Tuning no hubiese una clara conciencia de los obstáculos, de las contradicciones que no podían ser superadas dialécticamente y, por lo tanto, de los riesgos que debían asumirse. En este mismo terreno de la planificación de una metodología que condujera a unas estructuras comunes en las titulaciones europeas, las cautelas con las que se procedió no fueron pocas; al menos, a tenor de lo recogido en los dos primeros informes del proyecto. Algunos fragmentos son de por sí explícitos:

«*Tuning* no espera desarrollar ninguna especie de currículos europeos, ni desea crear ningún conjunto de especificaciones de asignaturas para limitar o dirigir el contenido educativo y/o poner fin a la rica diversidad de la educación superior europea. Además, no desea restringir a los académicos y especialistas o perjudicar la autonomía local o nacional.»²⁶

Si este texto de la primera fase no deja lugar a dudas, hay otro que ilustra hasta qué punto en 2005 la cuestión había adquirido todavía más importancia. Recuérdese que, en este año, tuvo lugar la reunión bienal de Bergen y que, en un informe preparado por el Bologna Follow-Up Group para la reunión de ministros, se recogen los Dublin Descriptors como los puntos de referencia en lo relativo a las competencias y resultados de aprendizaje en cada uno de los ciclos, y también en lo concerniente al marco de cualificaciones y el ECTS²⁷. En estas circunstancias, no es de extrañar que, en la segunda fase del proyecto Tuning, se pusiera aun más énfasis en

²⁶ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 31.

²⁷ BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP 2005: 3-4, 25, 27.

este tema hasta el punto de caer en el sinsentido de emprender una estéril discusión terminológica entre los verbos «sintonizar» y «armonizar», a la hora de dar noticia de la finalidad del proyecto. En efecto, si antes se había descrito tal finalidad como *sintonía* de los planes de estudio en sus estructuras, programas de titulación y enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación²⁸, ahora se menciona que:

«El proyecto ha sido bautizado como *Tuning*, con el fin de expresar la idea de que las universidades no pretenden “armonizar” sus programas de titulaciones ni planifican poner en práctica ninguna suerte de planes de estudio europeos unificados, prescriptivos o definitivos, sino que su interés reside más bien en establecer puntos de referencia y estimular la convergencia y la comprensión. La protección de la extraordinaria diversidad de la educación europea ha revestido una importancia primordial para el proyecto desde su comienzo, y lo último que este último pretende es restringir la independencia de los especialistas académicos y de cada área o causar algún perjuicio a las autoridades académicas locales y nacionales.»²⁹

Ya el hecho de que, en esta justificación del proyecto, predominen las oraciones negativas no debe pasar inadvertido. En los dos años que median entre la primera y la segunda fase, debieron de llegar, a los coordinadores del proyecto, severas críticas que ponían en peligro el apoyo recibido desde Bruselas en su primera fase. Como al final acabó demostrándose. Es verdad que la segunda fase del proyecto discurrió por unos cauces muy similares a los trazados en el comienzo; tal vez porque los acontecimientos acabaron precipitándose, tal vez por la dificultad de reorientar una línea de trabajo trazada con detalle que había recibido la aquiescencia de las más altas instancias europeas en materia de educación superior. En cualquier caso, en

ese párrafo se asiste en realidad a la desnaturalización del proyecto Tuning y se anticipa su declive en el panorama europeo. De aquella primera apuesta decidida por la convergencia en las titulaciones europeas, por establecer incluso una metodología con tal fin, casi no queda nada: se trata ahora de «establecer puntos de referencia y estimular la convergencia y la comprensión». Un giro hacia posiciones mucho más vagas en la línea de lo realizado por la JQI. Toda aquella decisión inicial se neutraliza haciendo hincapié en el respeto de una diversidad que se califica ahora de «extraordinaria» y cuya «protección» revistió —se afirma— siempre «una importancia primordial» en el proyecto. Las tres últimas líneas del texto destacan la vertiente eminentemente política del proceso reformador, y casi explicitan de dónde pudo venir el grueso de los ataques al proyecto.

No es este el único aspecto que manifiesta, si no una marcha atrás del proyecto, sí un serio revés en su desarrollo, tal y como éste había sido trazado en sus primeros compases. Nótese que el fragmento citado comienza cediendo la palabra a las universidades y a sus misiones institucionales en materia educativa. Pero no había sido así en la primera fase. En aquel momento, se había dejado caer un comentario que no podía sentar nada bien a la institución universitaria porque reducía —y algunos dirían también que tergiversaba— el papel de la universidad en la definición y desarrollo de la educación superior:

«En este proceso de reforma deberán desempeñar un importante papel, además de los objetivos que fije la colectividad académica, los perfiles académicos y profesionales que exige la sociedad.»³⁰

En efecto, del texto parecen desprenderse dos argumentos de notable calado. Primero, que la determinación de los perfiles académicos y profesionales compe-

²⁸ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 27.

²⁹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28.

³⁰ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 26.

te a la sociedad, de la cual —al parecer— no forma parte la universidad. Habría que preguntarse entonces si esto es cierto, y para ello sería indispensable dilucidar de qué sociedad se está hablando o incluso si se está tomando una parte de la misma por el todo. Y no es necesario incidir en que lo que está en juego aquí es el esclarecimiento de la dimensión *académica y profesional* de los egresados; esto es, de aspectos fundamentales del modelo de sujeto que la sociedad precisa. Segundo, al separarse los «objetivos» de la institución universitaria de esta finalidad crucial, su contribución queda automáticamente devaluada. Dejando a un lado la intrigante pregunta de cuáles podrían ser esos objetivos propios, uno no puede zafarse de la posibilidad de que quizás el proyecto Tuning reservara a la universidad un cometido puramente técnico de diseño e implantación de los medios para alcanzar del mejor modo posible aquellos perfiles deseados.

Como ya se vio, la declaración es corregida en la segunda fase del proyecto. En la publicación de 2005, no sólo cobra relieve a tal efecto el párrafo citado; es bien visible también un énfasis renovado en la relevancia de la comunidad académica en su conjunto a la hora de abordar la reforma de la educación superior. Sólo a título de ejemplo, un fragmento especialmente significativo:

«De acuerdo con Tuning, un perfil de titulación debería estar basado en un proceso de consulta con las partes interesadas en el diseño de su programa, los "satkeholders" (sic.). Estas partes interesadas no sólo están integradas por profesores y estudiantes, sino también por los graduados, empleadores y organizaciones profesionales. Estos tres últimos grupos representan un importante vínculo con las necesidades de la sociedad. Aunque la consulta a estos grupos revista una gran importancia en el diseño, impartición y posterior ejecución de cualquier programa, Tuning está convencido de que los órganos formales de la universidad y la facultad académica implicada tienen que ser los últimos respon-

sables del diseño final de cada programa. Ellos, en efecto, son los que tienen que juzgar el modo en que un programa podrá preparar de la mejor manera posible a sus estudiantes de cara a su futuro como ciudadanos y miembros de la sociedad.»³¹

De una manera más ajustada a la realidad, ahora la determinación del perfil de la titulación se presenta como el resultado de un proceso más complejo. Una primera fase —se dice— debería estar constituida por una colaboración entre todos los agentes involucrados. En el texto, se habla de una fase de «consulta» en la cual todos los participantes contribuirían al proceso desde un estatus de igualdad: la comunidad académica universitaria en pleno —profesores y estudiantes—, graduados, empleadores y organizaciones profesionales. Por cierto que, con esta enumeración, se despeja una de las dudas que había suscitado el fragmento anterior en torno a la idea de sociedad proclamada y, además, se aclara que los tres últimos agentes «representan un importante vínculo con las necesidades de la sociedad»... pero no necesariamente la *identificación* con el conjunto de la misma. Pero, tras esta consulta, se afirma el reconocimiento de la competencia y responsabilidad última de la institución educativa en la conclusión del proceso. El párrafo se cierra con una cuestión de no menor importancia: aquella excesiva presencia de los móviles económicos de la reforma queda minorada con una más amplia y adecuada apelación a la educación del estudiante como «ciudadano y miembro de la sociedad».

La declaración de intenciones fue afinada entre las dos fases del proyecto en otros muchos extremos. Y la tendencia fue siempre la misma. Con el avance del proceso de Bolonia, quedó bien demostrado que el mismo no podría llevarse a cabo, en tiempo y forma, sin la inequívoca implicación de las instituciones de educación su-

³¹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 12.

perior. Y con la creciente consideración de su peso específico, también en la vertiente política del proceso, fue calando progresivamente sus perspectivas y sus necesidades. De manera que la postergación a la que Tuning las había sometido en su primera fase no podía quedar sin consecuencias. Y de ahí, producto directo de la crítica del proyecto, el cúmulo de matizadas rectificaciones perceptible en su segunda fase que afectaron incluso a un uso más escrupuloso de los términos empleados. Todavía resuena, por ejemplo, que en la definición de la cuarta línea de actuación del proyecto se incluyese en la primera fase el giro «la garantía y *control* de la calidad»³². Por todo lo anterior, se entiende perfectamente que la voz «control», en relación con la institución universitaria, pasase a ser considerada políticamente incorrecta y, por consiguiente, fuese sustituida en la segunda fase del proyecto por una expresión más comedida y adecuada a los nuevos vientos: «el aseguramiento y *mejora* de la calidad»³³.

Cuanto menos, estas son las palabras. Pero hay que volver a recordar que esta parte más programática del proyecto que aflora en su segunda fase no halló su justo correlato en la que tendría que haber sido una modificación de la metodología con la que se desplegaba el mismo. Así, sin el apoyo de las instituciones europeas de educación superior, Tuning perdería fuelle por fuerza, en la medida en que la Comisión Europea le recortara los apoyos prestados —económicos y políticos.

³² GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 29. La cursiva es del autor. La cuarta línea de trabajo en cuestión, que quedaría desatendida hasta la segunda fase, se sintetizaba en «enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad».

³³ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28. La cursiva es del autor. Más adelante, en la página 31, se mencionará incluso una promoción de la calidad mediante «sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna». El cambio no podía ser más palpable.

3. La noción de competencia en el proyecto Tuning

Dentro de este marco general en el que se definieron los presupuestos, la finalidad y los objetivos del proyecto, se establecieron cuatro líneas de trabajo. La primera recoge de manera literal la definición y selección de las competencias genéricas —compartidas en toda enseñanza universitaria—; la segunda hace lo propio con las competencias específicas de cada ámbito disciplinario³⁴. La justificación de estas dos líneas no deja lugar a dudas en el proyecto. En su afán por alcanzar un notable grado de detalle en su propuesta metodológica, aquellos perfiles académicos y profesionales mencionados no son suficientes. Es necesario también dar noticia de las cualificaciones que caracterizarán a los egresados; lo cual deberá plantearse «en términos de competencias y resultados de aprendizaje»³⁵, en cada uno de los ámbitos disciplinarios —y, más claramente, en cada una de las titulaciones— involucrados en el proyecto. El análisis del significado que estas dos nociones adquieren en el proyecto se presenta entonces como una tarea impostergable.

3.1. Tuning y la competencia desde una perspectiva psicológica

La definición de «competencias» —en plural— recogida en el glosario de la primera fase de Tuning sirve de punto de partida; sobre todo tras considerar que se

³⁴ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 28-29; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 28, 31. Las otras dos líneas incluyeron el papel del ECTS, por un lado, y los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación, juntamente con el asunto de la calidad de la enseñanza universitaria, por otro.

³⁵ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 26, 34, 72, 73, 102, 103; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 71.

mantiene inalterada en sus líneas generales en fases sucesivas del proyecto:

«Competencias (Académicas o Profesionales)»

En el Proyecto Tuning, las competencias representan 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.»³⁶

Ya en el paréntesis que acompaña la entrada del término figura una disyuntiva entre lo académico y lo profesional que no debe pasar inadvertida. Pero dicha cuestión quedará aplazada para más adelante para ser tratada con mayor detalle. Por el momento, lo relevante del fragmento son tres aspectos que discurren relacionados: primero, que las competencias apuntan a «una combinación dinámica de atributos»; segundo, que informan de los resultados obtenidos tras concluir un proceso de aprendizaje; y tercero, y a tenor de lo anterior, que dan noticia de las capacidades del egresado. En el texto, se presentan pues las competencias con una función informativa; pero ésta no puede ser cumplida satisfactoriamente sin aclarar antes el qué de esa «combinación dinámica» mencionada. Es en este momento cuando sale a la luz toda la complejidad que encierra el intento de hacer de este vocablo —«competencia»— la clave de bóveda del proyecto educativo. En el propio discurso de Tuning, el escollo queda desplazado mediante la apertura de dos nuevos frentes. Por un lado, y ciñéndonos a la literalidad de la cita, la naturaleza de la competencia en relación con el proceso educativo y en relación con el educando. Por otro, el de los elementos constitutivos de la propia competencia o, dicho de otro modo, aquello a lo que refiere el término «atributos» presente en la definición.

³⁶ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 280.

Respecto al primero de ellos, pronto se observa que el proyecto Tuning asocia la noción con el vocablo genérico de «capacidad», sin ulteriores precisiones. Hay fragmentos especialmente esclarecedores:

«Cuando hablamos de **competencias genéricas** nos referimos a cosas como la capacidad de análisis y síntesis, conocimientos generales, conocimiento de la dimensión europea e internacional, capacidad para el aprendizaje independiente, cooperación y comunicación, tenacidad, capacidad de liderazgo, capacidad de organización y planificación. En otras palabras, estamos hablando de cualidades útiles en muchas situaciones [...]»³⁷

Dejando a un lado el asunto de si es posible hablar de competencias genéricas en sentido estricto³⁸, y por extensión, de la posibilidad de un aprendizaje descontextualizado y de una similar movilización de recursos en circunstancias diversas, lo importante de la cita ahora es comprobar que la competencia refiere indistintamente funciones cognitivas, procesos metacognitivos de diversa índole, rasgos de la personalidad y —si se obvia la incógnita de los «conocimientos generales»— también conocimientos disciplinares. El riesgo en este caso es la disipación del vocablo por hipertrofia semántica: todo tiene cabida en la competencia. Sin embargo, en las dos últimas líneas se constata una de las señas de identidad del proyecto. En total convergencia con la asociación entre competencia y capacidad, la incorporación de la expresión «cualidades útiles» alienta la tesis de que Tuning se vale de una perspectiva *exclusivamente* psicológica a la hora de definir la noción de competencia. Y un nuevo fragmento, esta vez extraído de una fase avanzada del proyecto —Tuning América Latina (2007)— acaba por reforzar esta afirmación:

³⁷ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 256; también: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 35.

³⁸ Por la contundente afirmación de esta posibilidad, véase: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34.

«La competencia, al igual que la inteligencia, no es una capacidad innata, sino que, por el contrario, es susceptible de ser desarrollada y construida a partir de las motivaciones internas de cada cual [...].»³⁹

El modo explícito en que se presenta la competencia como capacidad «desarrollada y contruida» en el sujeto exime de ulteriores comentarios. Si se toma el texto al pie de la letra, se observará que negar el innatismo de cualquier capacidad significa antes que nada orientar el discurso hacia las operaciones cognitivas. Por supuesto, esto no quiere decir que en Tuning se entienda de un modo tan restringido la noción de competencia como capacidad, pero sí que se considere algo poderosa y principalmente arraigada en el sujeto. Por otro lado, el que en tal proceso constructivo desempeña un papel esencial la institución educativa —aspecto que también se colige del texto—, es algo reconocido unánimemente como mínimo desde los múltiples estudios que la psicología soviética emprendió sobre la relación existente entre desarrollo cognitivo y proceso de aprendizaje en edad escolar desde los años 30 del siglo XX. Mas, para recuperar el meollo del asunto, la cuestión sería aquí despejar los siguientes interrogantes. En primer lugar, si se puede hablar de competencia como capacidad, dando por sentado naturalmente que el sujeto requiere ciertas capacidades —recursos cognitivos— para desarrollar una acción competente. En segundo, si el sujeto puede disponer a voluntad de tal capacidad, presentándose así como una operación totalmente consciente del individuo. En tercer y último lugar, si la acción concluida con éxito, que es lo que define a la postre al sujeto competente, depende *en exclusiva* de las capacidades del individuo. Las tres son cuestiones de máxima importancia en la medida en que tienen una incidencia directa en la concepción y desarrollo del proceso de aprendizaje basado en competencias.

³⁹ BENEITONE 2007: 36.

Aun cuando en el proyecto Tuning no se encuentra una reflexión prolija sobre estos puntos, la respuesta a las tres preguntas formuladas es afirmativa. De hecho, son innumerables los ejemplos que ilustran esta convicción en los tres informes primeros del proyecto; aquellos en donde se asientan los conceptos fundamentales y la metodología que terminarán por identificarlo a nivel internacional. En efecto, salvo unos pocos fragmentos en los que las competencias aparecen como una combinación dinámica de varios aspectos entre los cuales se hallan las capacidades⁴⁰, cosa que arroja no poca confusión, por lo general, Tuning trabaja con un enfoque psicológico según el cual la competencia se manifiesta como aquello que capacita a una persona, que determina su «grado de preparación», su «suficiencia o responsabilidad»⁴¹; en suma, aquello que posibilita, en el individuo, un «desempeño competente»⁴². En alguna ocasión, no se duda incluso en aseverar sin medias tintas que la competencia se posee⁴³. Sentencias como esta última, obligan a plantearse el auténtico significado del verbo «poseer» en este contexto; sobre todo si se examina la cosa desde el punto de vista del tipo de recursos que activa el individuo en la realización de la acción competente, y se valora tanto el alcance real de su responsabilidad sobre la acción, como el peso específico de las limitaciones que impone cada situación particular. Al hilo de todo esto, y cambiando de registro, cabría también preguntarse si algo así es sostenible dentro de las cavilaciones postestructuralistas en torno

⁴⁰ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 34, 417; BENEITONE 2007: 37. En estos casos, nos encontramos con los atributos de aquella combinación dinámica que representan las competencias: conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades.

⁴¹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 79.

⁴² GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80.

⁴³ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 182.

al sujeto que son las que, al fin y al cabo, definen el horizonte contemporáneo: qué posesión sobre sus competencias puede predicarse de un sujeto que no acaba de disponer de sí mismo más que de una forma pulsátil e incompleta.

En cualquier caso, el corolario de esta concepción es que la competencia puede y debe ser adquirida y desarrollada en la institución educativa mediante una adecuada planificación del proceso de aprendizaje. Más aun, la adquisición de las competencias establecidas en el programa de cada titulación, competencias que son resultado y despliegue de la previa definición de un perfil de titulación así como aspectos determinantes de las cualificaciones del egresado, se presenta como la finalidad por excelencia de la enseñanza. Y esto, tanto en lo que se refiere a los resultados últimos de la titulación⁴⁴, como a los indicadores del proceso de aprendizaje en cada una de sus fases intermedias⁴⁵. El hecho de que el sentido último de la enseñanza sea no sólo el «promover» o «fomentar» acciones competentes en los egresados —verbos utilizados en el proyecto⁴⁶— sino, de manera más categórica, el «adquirir», «lograr» o «poseer» las competencias establecidas en la titulación, traslada al primer plano el delicado tema de la evaluación de las competencias. Y la posición defendida en Tuning no deja lugar a dudas.

3.2. Tuning y la evaluación de las competencias

La incorporación de estas capacidades específicas que son al parecer las competencias no sólo es posible; también dicha incorporación es susceptible de ser evaluadas mediante «indicadores con alta probabilidad de medición»⁴⁷. La posibilidad inequívoca de proceder a la evaluación de las competencias logradas en el sujeto se afirma sin titubeos a lo largo de diferentes fases del proyecto⁴⁸. Según se dice en los informes, el principal escollo no se halla en la naturaleza del objeto de evaluación —la propia competencia—, sino en el sistema y procedimiento evaluador⁴⁹; cosa que debe ser examinada. La cuestión se expone de una manera bien sencilla por conjeturarse un problema simple de diseño y planificación curricular: un problema de adecuación eminentemente didáctica que involucra a los recursos utilizados, pero nunca a los fundamentos pedagógicos del modelo. Dado que las competencias constituyen los objetivos de aprendizaje, deben identificarse «las unidades que enseñan las distintas competencias para asegurar su evaluación»⁵⁰; y debe asimismo indicarse en el programa de la titulación sólo las competencias de evaluación explícita, omitiendo en este caso aquellas otras que quepa modelar implícitamente⁵¹. De este modo, se consigue un estricto «cumplimiento de los criterios de calidad» en la titulación⁵². Hasta aquí todo se expone con la rotundidad de algo que se presume sencillo. Sin embargo, no puede descuidarse que el

⁴⁴ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34, 35, 43, 72, 78, 80, 102, 104, 175, 267, 268, 272, 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 39, 180, 182, 321.

⁴⁵ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 74, 267, 272, 273, 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 34, 39, 177, 178, 182, 308, 321, 417.

⁴⁶ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 417; BENEITONE 2007: 37.

⁴⁷ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 74.

⁴⁸ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 68, 69, 70, 122, 176, 321, 417.

⁴⁹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 321.

⁵⁰ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 273.

⁵¹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 39.

⁵² GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 273.

asunto constituye también una necesidad perentoria del proyecto.

En síntesis: si el logro de las competencias por parte del estudiante no pudiera ser objeto de una constatación fehaciente mediante un sistema de evaluación apropiado, el modelo *específico* de enseñanza basada en competencias defendido en el proyecto Tuning se desmoronaría como un castillo de naipes. Y más: si aquello no fuera posible, afectaría a la lectura, a la transparencia, a la comparación y al mutuo reconocimiento de los programas de titulaciones de las diferentes instituciones y sistemas educativos. En consecuencia, la finalidad principal del proyecto —el plantear unos fundamentos y una metodología de repercusión europea— habría sido alcanzada en su línea de flotación. En realidad, las complicaciones emergen cuando se parte de la pregunta previa sobre la naturaleza de la competencia; un punto de partida lógico puesto que el qué del objeto de evaluación debe anteceder siempre al procedimiento evaluador para así poder determinarlo. En caso contrario, se correría el riesgo de que el procedimiento de análisis se convirtiera en un fin en sí mismo, y terminase por adular a su conveniencia el propio objeto del que pretendía dar noticia. Algo que, más allá de concitar el clamor unánime de los especialistas ante semejante atentado contra la validez del instrumento, podría encubrir asimismo un sesgo ideológico sobre el papel social de la educación; una posición ideológica que, si bien es legítima como tal, debería en buena lid hacerse explícita.

De hecho, en el espacio dedicado al tema de la evaluación de las competencias, hay algún fragmento que arroja las sombras suficientes como para poner entre paréntesis aquella rápida afirmación de que la valoración de su logro por el estudiante era sólo una empresa técnica. Por consiguiente, los graves problemas que ro-

dean la noción de competencia vuelven al primer plano. He aquí un texto suficientemente ilustrativo:

«Las competencias representan una combinación de atributos [...] que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza o al desempeñar una tarea, puede demostrar que la realiza de forma tal que permita evaluar el grado de realización de la misma. Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.»⁵³

En el texto, reaparecen aspectos ya comentados: que la competencia representa una «combinación de atributos»; que la competencia se «posee»; que las competencias pueden ser «verificadas y evaluadas». Puede pasarse también por alto la contradicción acerca de si el sujeto posee y no posee una determinada competencia mediante una sencilla operación: concediendo que esa posesión es sólo incompleta; lo que ya está implícito en el fragmento. Como es fácil admitir, así se supera el obstáculo a costa de complicar el modo en que la competencia es incorporada por el sujeto, de manera que no se ha producido un avance significativo en el esclarecimiento de la cuestión. Pero, lo que debe concentrar aquí toda la atención es lo que se recoge en las últimas líneas del texto: que el sujeto «ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos»; que «la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo». Porque, en efecto, la cuestión central es dilucidar si el proceso de adquisición y la manifestación de la competencia puede confrontarse con una escala de desempeño. O, por echar mano de una actividad concreta y común en el ámbito de la

⁵³ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80.

docencia, ¿es posible, por ejemplo, referir la —o una— competencia de un estudiante con la calificación de «4»?

A tenor de lo visto, la posición de Tuning conduce a una respuesta afirmativa. Pero, incluso así, la cosa no deja de extrañar, sobre todo cuando se extrapola a contextos ajenos a las prácticas educativas. Para echar un vistazo a lo que ocurre en aquellos casos, debe primero asentirse ante la ya bien reiterada polisemia que caracteriza el término en su uso cotidiano⁵⁴. En su acepción más próxima al campo semántico en el que se mueve Tuning, da la impresión de que la «competencia» se predica de los sujetos y de sus acciones: un sujeto competente y, como resultado de una sinécdoque respecto del anterior, una acción competente. En la ocasión en que un sujeto o una acción son reconocidos como competentes, en realidad no se está apuntando hacia una manifestación de maña, destreza o habilidad, sino hacia algo más complejo. La competencia se presenta como el atributo de un perito, de un experto, del que se presume —y no de forma gratuita, sino porque se constata en cada circunstancia— una movilización de los recursos que tiene a su disposición para coronar con éxito una situación problemática. En resumidas cuentas, se es o no se es competente, así radicalmente; y no se dice de alguien, por ejemplo, que es casi competente. Del mismo modo, tampoco se opina de un individuo que es competente por la realización de una tarea. Hablando con propiedad, se indica en estos casos que es hábil, diestro, mañoso. La competencia parece reservarse a actividades del sujeto que revisten mayor complejidad. Por eso, y con este sentido, no es extraño que algunos autores utilicen sólo el término para las «actuaciones»⁵⁵, diferenciándolas de otras

actividades cuyo proceso de ejecución esté más pautado, regulado y organizado; *verbi gratia*, las tareas.

Tras lo dicho, y a diferencia de lo visto en el fragmento seleccionado, las competencias no pueden ser dispuestas en un continuo; bien al contrario suponen una neta discontinuidad, la superación de un umbral establecido en un contexto determinado que en gran medida responde a leyes no escritas. Una vez más: se es o no se es competente. Por ello, la competencia nunca se resuelve en lo fundamental en una escala de desempeño. Aunque hay grados en la actuación competente —por ejemplo, como resultado de aplicar a la acción el criterio de eficiencia en la utilización de los recursos—, esto ya constituye una dimensión secundaria y subsiguiente a la manifestación de la competencia. Si todo esto es cierto, salta a la vista que, por las características contundentes que pretende atribuírsele, el sistema de evaluación propuesto en el proyecto Tuning es inviable. Y el problema, que se manifiesta primeramente como una cuestión técnica —la imposibilidad de sostener la pertinencia de una escala de desempeño con la que contrastar el proceso de adquisición de competencias—, responde en realidad a las dificultades que entraña explicar de modo incontrovertible el acontecer de la actuación competente de un sujeto. Otra vez el asunto de su naturaleza. Sin salir del enfoque exclusivamente psicológico en el que se mueve Tuning, lo que resulta insostenible es la opinión de que sea posible una valoración detallada, minuciosa, contrastada y calculada de la construcción de la competencia en el estudiante.

3.3. Tuning y los atributos de la competencia

Hay otro aspecto problemático fácil de formular que también se deriva de la propia naturaleza de la competencia: ¿cómo evaluar una «combinación dinámica de atributos»? Por consiguiente, aclarar cuáles pudieran ser esos atributos y cuál la especificidad de su combi-

⁵⁴ Cf., por ejemplo, GIMENO SACRISTÁN 2008: 17, 38-39.

⁵⁵ LE BOTERF 2001: 52, 92.

nación se demuestra como un ejercicio indispensable. Sin embargo, tampoco aquí se hallan respuestas satisfactorias. Primero, la segunda pregunta no tiene ninguna cabida en el proyecto Tuning. A pesar de su importancia manifiesta, simplemente se ignora; algo, por otro lado, comprensible por la magnitud del interrogante. Por su parte, los atributos cuya combinación desencadena la competencia en el sujeto, sí que alcanzan una presencia notable entre las páginas del proyecto. La dificultad es que los argumentos que se suceden en los diferentes informes son extraordinariamente confusos en la medida en que lo que en ocasiones se presenta como un atributo de la competencia, en otras lo hace como un aspecto no constitutivo de aquella y que se coloca a su mismo nivel. Esto ocurre con las destrezas. En el informe de la primera fase, unas veces hacen acto de presencia al lado de las competencias⁵⁶, sin aclarar en ningún momento sus diferencias, y otras son partes integrantes de las mismas⁵⁷. Idéntico contrasentido surge con las habilidades: se presentan como capacidades al mismo nivel que las competencias⁵⁸, hasta el punto de que se predica también la existencia de habilidades genéricas y habilidades específicas⁵⁹; o, indistintamente, como sus atributos⁶⁰. La confusión alcanza niveles inverosímiles como es el caso del siguiente texto, elaborado por el grupo del área temática de Física e incluido en el informe de la primera fase:

«El presente informe trata sobre las *competencias*, más que sobre las *habilidades*. Una *Habilidad* es la capacidad de llevar a cabo una tarea bien definida. Una *Competencia* es un concepto más amplio, a un nivel superior al de las habilidades: es la capacidad de llevar a cabo una tarea más amplia, para la que se precisan unos conocimientos (por ejemplo, competencia de investigación, capacidad para organizar una reunión,...). Dentro de este contexto destacamos que la habilidad de *Resolución de Problemas*, incluso aunque se encuentre listada en los cuestionarios de las consultas del proyecto Tuning entre las habilidades genéricas es una competencia *específica* muy importante en el campo de la Física.»⁶¹

Las dificultades de discernir entre la habilidad y la competencia quedan bien recogidas en el fragmento. Aunque se explicita la existencia de un diferente grado de complejidad entre los dos conceptos, a la postre, el intríngulis queda cifrado vagamente en una superior envergadura —amplitud— de la competencia. Por cierto, habilidad y competencia son recogidas como «capacidad de llevar a cabo una tarea». Se verá más adelante que, en el contexto de las competencias, el énfasis puesto en este último término —«tarea»— no es insignificante. A ello se le añade una aserción del todo infundada: al parecer, sólo la competencia precisa ciertos conocimientos, como si esto no fuera requerido por igual en la realización de cualquier tarea. Por último, el texto concluye con una tipificación de la resolución de problemas como habilidad, a contracorriente incluso del propio proyecto Tuning en el que tal acción se categoriza repetidas veces como una de las principales competencias genéricas⁶², para reivindicar a continuación que

⁵⁶ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 37, 78, 79, 80, 102, 103, 175.

⁵⁷ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34, 80.

⁵⁸ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 102, 255, 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 51, 225, 117.

⁵⁹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 283; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 51, 225.

⁶⁰ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 226.

⁶¹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 191.

⁶² GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 83-84. En este documento, la resolución de problemas se presenta como una de las competencias genéricas instrumentales. Dicha clasificación vuelve a recogerse tal cual en el informe de la segunda fase (GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 35). En este artículo no se analizará si es procedente o impropio afirmar la existencia de las competencias genéricas, así como

se trata de una «competencia específica muy importante en el campo de la Física». Huelgan más comentarios. Así, el grado de confusión alcanza cotas tan elevadas en aquel contexto que obliga a insertar una nota a pie de página en donde se señala que la distinción entre los términos no está clara y que a menudo son equivalentes.

Con los conocimientos ocurre otro tanto: de igual modo que ocurría con las destrezas y las habilidades, no se duda en situarlos al mismo nivel que las competencias⁶³, de las que en principio no forman parte, o incluirlos en el seno de aquellas⁶⁴. Con la misma tónica que siguen estas confusiones más repetidas en los informes, las competencias se intrincan aquí y allá por otros derroteros. Poniendo en entredicho la tesis recurrente en Tuning de sostener que la competencia es una capacidad, también se define otras veces en contraposición con la propia capacidad, bien como conocimiento bien como destreza o habilidad⁶⁵, según el supuesto erróneo de que la competencia se identifica con estos aspectos mencionados en lugar de definirla como su movilización, de manera que aquellos constituirían en realidad recursos cognitivos.

Empero, tampoco puede omitirse que hay algunas formulaciones bien orientadas y que deben valorarse en su justa medida en lo que se refiere a la difícil resolución de los aspectos determinantes de la competencia. Siempre desde un enfoque limitado a los procesos

tampoco la congruencia de la clasificación de las mismas propuesta por Tuning.

⁶³ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 35, 36, 38, 103, 255; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 62.

⁶⁴ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 34; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 181, 320; BENEITONE 2007: 25.

⁶⁵ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 43, 185, 272; GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 63, 234.

psicológicos, en diferentes momentos se subraya que la competencia representa una combinación dinámica de un conjunto de recursos con vistas a la resolución de una situación problemática. Veamos la secuencia de algunos textos bien ilustrativos.

«[...] las competencias y las destrezas se entienden como **conocer y comprender** (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), **saber cómo actuar** (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) **saber cómo ser** (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).»⁶⁶

Nótese en primer lugar que se trata de un fragmento extraído de la primera fase del proyecto. Esta particularidad podría explicar el grave error de situar al mismo nivel la competencia y la destreza, así como otros fallos menores. Primero, podría discutirse si la elección de los verbos resaltados en negrita son los más apropiados; sin embargo, es verdad que las aclaraciones introducidas entre paréntesis ayudan a despejar dudas. Segundo, no queda claro si hay o no algún tipo de relación entre estos tres bloques principales. Tercero y último, decir que las competencias «se entienden como...» parece indicar que se identifican o coinciden con alguno de dichos aspectos destacados; en suma, *son* alguna de sus modalidades. Esta última objeción queda contradicha por —y se despeja en— otros fragmentos repartidos por las diferentes fases del proyecto. Viene al caso sobre todo una referencia del informe sobre la fase de América Latina, en donde se manifiesta que «la competencia *representa* una combinación de atributos con respecto» a —literalmente— aquel conocer y aque-

⁶⁶ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 80. La negrita pertenece al texto original.

llos saberes listados en el fragmento anterior⁶⁷. Lejos de ser un remilgo, la sustitución de otros verbos más rotundos por el de «representar» tiene repercusiones notabilísimas sobre la resbaladiza noción de competencia. Ahora, la competencia no es, no se identifica ni coincide con todos aquellos aspectos; ahora, la competencia apunta con mayor claridad hacia la activación de algunos elementos de aquellas tres dimensiones —conocer, actuar, ser. Y lo que viene está casi implícito en el nuevo verbo: que represente esa movilización no impide que no haya otros aspectos, de diferente género, igualmente determinantes en la actuación competente. Así, el verbo «representar» pondría sobre el tapete la suficiencia o insuficiencia de la perspectiva psicológica para explicar, ella sola, toda la complejidad de este asunto. Las consecuencias que se desprenden de todo lo anterior en relación con la enseñanza caen por su propio peso.

También en el informe de América Latina, hay otro fragmento que debe ser citado por derecho propio:

«[...] las competencias son “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”.»⁶⁸

Se mire por donde se mire, he aquí un texto de indiscutible interés y viene a demostrar que es la tercera fase

⁶⁷ BENEITONE 2007: 25. La cursiva es mía. También en el informe de la segunda fase hace acto de presencia el nuevo verbo. Cf., por ejemplo: GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 14, 181, 320.

⁶⁸ BENEITONE 2007: 35. Como se indica en el informe, el entrecomillado está extraído del artículo de C. Cullen publicado en la revista *Novedades Educativas*.

de Tuning la que supone un neto avance en la aclaración de la noción de competencia. Además, la presencia de esta reflexión en el proyecto no deja de extrañar. Por un lado, el autor no oculta su transpiración ideológica: a diferencia de Tuning, que ha optado por vestir su discurso de un carácter más técnico, Cullen pone en primer plano la dimensión política inherente a una concepción particular de la enseñanza basada en competencias. Por otro, la orientación ideológica apunta en una dirección bien distinta de la que se desprende de las fases europeas del proyecto. Pero, para centrarnos primero en el tema que nos ocupa en este momento, Cullen comparte con Tuning el enfoque psicológico. Para él, las competencias son «complejas capacidades integradas que la educación debe formar en los individuos». El desafío casi provoca vértigo, principalmente porque nos presenta las competencias —por su nivel de complejidad y de integración— como unas supercapacidades o metacapacidades. Es verdad que de este modo se conjura el peligro de asociar la competencia a la ejecución de una tarea, a lo que tan inclinado se muestra en ocasiones Tuning. Pero, ciñéndonos al enfoque y las palabras del autor, quizá habría bastado cambiar el orden dentro del sintagma y cifrar la competencia como una «compleja integración de capacidades». De este modo, se habrían cumplido los objetivos sin tener que sacar de la chistera nuevas capacidades a añadir a las ya existentes, que exigen de por sí mucho esfuerzo a los especialistas para desentrañar su naturaleza y procesos.

El texto incluye, además, otras consideraciones de no menos importancia. Por el contexto en el que plantea sus reflexiones, Cullen procede a reivindicar el papel de la educación formal en la construcción de todos aquellos recursos que posibilitan la actuación competente. Algo urgente en la actualidad, pero más aun en las circunstancias del momento en que fue escrito su artículo (1996). Por aquel entonces, no solo se asistía a

una revisión profunda de los fundamentos pedagógicos y didácticos, sino que también la institución educativa experimentaba el cuestionamiento, desde fuera, de su ámbito de competencias. Todo ello bajo los auspicios de unas tendencias políticas favorables a la apertura del sector educativo a agentes económicos que hasta la fecha se habían movido por otros derroteros. En resumidas cuentas, era la época en que comenzaba a manifestarse con claridad el peligro de que la propia idea de educación viese menoscabada su naturaleza de bien y responsabilidad públicos. En circunstancias como aquellas, cuando los criterios y móviles económicos manifestaban su mayor grado de penetración, contribuciones como la de Cullen apelaban a contracorriente al compromiso y a la responsabilidad del sujeto respecto de las decisiones tomadas, como se observa en el fragmento. Una postura que no pocas veces debió juzgarse extravagante ante el modo generalizado en que la necesidad de formar ante todo profesionales se infiltraba rápidamente en los programas de las titulaciones y en las misiones institucionales de los centros educativos. Una postura que, vista desde la actualidad, desempeñó un papel fundamental para que fuera posible una correcta reconducción de la enseñanza basada en competencias. Es desde esta perspectiva histórica que debe comprenderse por qué Cullen y tantos otros cayeron, a la hora de pensar la función educativa, también en el mismo error que caracterizaron las tesis contrarias: la fragmentación del aprendiente. Su beligerancia contra la profesionalización desbocada les llevó a subrayar sólo aquellas dos dimensiones del sujeto —la personal y la cívica— que permanecían desatendidas intencionadamente en los documentos oficiales.

3.4. Tuning y el trasfondo económico de las competencias

Tal y como se dijo, esta corriente de opinión que en los años 90 no alcanzó púlpitos oficiales, y que fue recogida

en el documento Tuning de América Latina, resulta insólita en la vertiente europea y más característica del proyecto. Y esta particularidad ha determinado sustancialmente la noción de competencia más reiterada en sus informes. En páginas anteriores, ya se dejó constancia de la extrañeza de ver separadas las competencias académicas de las profesionales en la definición del término que la primera fase de Tuning presentaba en su glosario⁶⁹. Y lo que en aquel momento era sólo un motivo de sospecha respecto al enfoque que planeaba sobre la competencia, debe ser ahora confirmado. Así, lo primero que debe ser resuelto es si aquella contraposición constituyó un hecho esporádico o, por el contrario, está arraigada con firmeza en el conjunto del proyecto. La realidad es que esa misma disyuntiva se alega también en el momento crucial de definir el objeto de la titulación. Desde la primera fase de Tuning, se afirma la conveniencia de distinguir entre un perfil académico y un perfil profesional de la misma, en aras de una mayor transparencia y calidad⁷⁰. Por si pudiera justificar este proceder, es notorio que incluso hoy se mantiene una tendencia a calificar de académico o de *profesionalizador* el sesgo que se imprime a los planes de estudios.

Qué duda cabe que, en las actuales circunstancias, esto podría resultar clarificador. Pero se puede argumentar igualmente que tal separación es insostenible en términos educativos. Más allá de la certidumbre de que sólo una construcción integral del sujeto constituye una educación de calidad, esta oposición incide en la diferencia existente entre los atributos del titulado y los que caracterizan a los perfiles profesionales asociados. Y, sobre todo, que tal distancia no sólo pudiera ser lícita sino incluso deseable. Por contestar con un ejemplo,

⁶⁹ Véase página 20 de este mismo artículo.

⁷⁰ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 103.

todo lo que sea establecer una separación insalvable entre un titulado en historia y el historiador de profesión revela insuficiencias en la concepción del plan de estudios. Naturalmente, también resulta obvio que un egresado formado por y para reproducir al dedillo los dictados coyunturales del mercado de trabajo con mucha dificultad podrá desarrollar aportaciones relevantes en su campo profesional. Y aquí no puede olvidarse que la academia resulta ser una salida profesional preferente, si no única, en no pocas titulaciones. Otra insuficiencia, en sentido contrario, si se quiere, del plan de estudios. En resumidas cuentas, sin descuidar otras facetas asimismo decisivas en la construcción del sujeto, una buena educación debería poner en tela de juicio precisamente esta distancia, que parece haberse establecido en una amplia variedad de planes de estudio.

Se podría aducir también que el conflicto entre lo académico y lo profesional —que a veces acontece bajo la forma de lo teórico y lo práctico—, tiende a desaparecer o como mínimo a atenuarse en el espíritu de la normativa que regula la definición de las nuevas titulaciones. En el caso español, el compromiso con la «empleabilidad» se explicita respecto del conjunto de los egresados, sin hacer distinción alguna de sus niveles de titulación⁷¹. Y aunque el término no está exento de ambigüedad, del contexto se desprende que esta *empleabilidad* se refiere a la utilización de lo aprendido en el campo profesional. Bien es verdad que dicho empeño se plantea con mayor énfasis y claridad en los estudios de Grado⁷², pero tampoco está ausente del Máster. En efecto, incluso a pesar de que se incurra en el *presunto* error de restablecer aquella disyuntiva cuando se trata

la finalidad de los másteres⁷³, es difícil imaginar una «formación avanzada» y altamente especializada del estudiante de la que no forme parte también su aplicación profesional, bien sea dentro bien sea fuera de la universidad. Entonces, quizás haya que interpretar la reaparición de aquella contraposición como un gesto de especial deferencia hacia una institución universitaria que, tradicionalmente, ha juzgado su contribución a la sociedad sobre la base de una finalidad bien distinta de las que regulan las actividades económicas y el mercado laboral. Nótese, además, que esto se señala de los estudios que dan acceso al ciclo de doctorado; un tercer ciclo que constituye la aportación diferencial de la institución universitaria en materia educativa. Empero, tampoco puede dejarse entre renglones que, en la reciente legislación, ya ha quedado recogida la importancia de la finalidad profesional de los grados, así como también la posibilidad de que se programen másteres con una similar orientación de perfeccionamiento profesional. Es notorio pues el reforzamiento de una dimensión que hasta ahora no había tenido mucha incidencia en la misión educativa de la universidad.

Ante las innegables consecuencias de estos planteamientos, hay que preguntarse por el impacto de este sesgo profesional en el perfil de los titulados, y por el papel que la institución universitaria debe desempeñar en la definición de estos perfiles. ¿No hay otra salida para la universidad más que abandonarse en los brazos del mercado laboral? El panorama no se antoja tan dramático si se da por bueno el modo en que la reforma de la educación superior ha sido recogida en el ordenamiento jurídico español. Y, en este sentido, el Real Decreto citado pone de relieve algunas cuestiones de interés. En consonancia con esa afirmación de la autonomía de la institución universitaria —acompañada de la consabida rendición de cuentas— que jalona todo el

⁷¹ Cf. el preámbulo del Real Decreto 1393/2007, en donde se señala que la nueva organización de las enseñanzas universitarias oficiales «incrementará la empleabilidad de los titulados».

⁷² Real Decreto 1393/2007: preámbulo; especialmente el art. 9.1.; y también, de un modo menos contundente, en el Anexo I, 3.2.

⁷³ Real Decreto 1393/2007: art. 10.1.

texto legal desde su preámbulo hasta sus disposiciones adicionales, del Anexo I, dedicado a la memoria para la solicitud de verificación de los títulos oficiales presentados por las universidades en el ejercicio de sus legítimas competencias, se infiere que también corre a cargo de la universidad solicitante la «descripción de los procedimientos de consulta internos y externos utilizados para la elaboración del plan de estudios»⁷⁴. Como no podría ser de otro modo, corresponde a la universidad la responsabilidad última y la conducción de todo el proceso de estudio, reflexión, debate, y, en último término, definición y ordenación del plan de estudios y, por lo tanto, del perfil de los titulados.

En lo que concierne a este último aspecto, también tiene su lugar en el decreto la afirmación de que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir a la educación del sujeto también en su vertiente ética⁷⁵. Y si en el preámbulo esto podría parecer el habitual brindis a los Derechos Humanos y a los principios democráticos que se queda en una mera declaración de intenciones, en el articulado se vuelve a recoger en dos ocasiones más el beneficio de proceder a esta estrecha vinculación entre las dimensiones profesional y ética, dándole de este modo mayor consistencia. En la primera de ellas, se afirma la conveniencia de tener en cuenta en el plan de estudios que el ejercicio profesional debe desarrollarse en escrupulosa atención de los principios que regulan la convivencia de las sociedades democráticas avanzadas⁷⁶. En la segunda, la importancia de que, tanto en el Grado como en el Máster, el estudiante adquiera los recursos necesarios que le permitan emitir juicios sobre temas relevantes también de índole social o ética, queda igualmente recogida

en el Anexo I⁷⁷. Uno puede echar mano de su experiencia e imaginar que estas cosas quedarán por enésima vez en papel mojado. Muy cierto: no puede pasar inadvertido que estas consideraciones se plantean en el preámbulo y en un anexo. Pero no lo es menos que estos pronunciamientos no se han escamoteado de documentos legales de primer nivel, están ahí, y podrían y deberían ser enarbolados y constituir un ámbito de reflexión y trabajo destacado en la institución universitaria. Que el desafío sea difícil es una cosa, pero bien distinto es que sea cosa imposible.

La diferencia con Tuning no puede ser más evidente y esto constituye un nuevo síntoma de cómo los fundamentos del proceso de Bolonia han sido convenientemente matizados, y de cómo esto influyó en el declive europeo del proyecto. Cuando en la primera fase, se declara que «la transparencia y la calidad en los perfiles académicos y profesionales constituyen una inestimable ventaja en el momento de acceder al mundo del trabajo»⁷⁸, se está haciendo mucho más que resaltar el hecho de que la correcta definición de los perfiles de los titulados y una adecuada información pública sobre el particular son condiciones indispensables de una titulación de calidad. Se está insinuando también que la calidad de la titulación se cifra en función de las ventajas que ofrece de cara a la inserción laboral de los egresados. Que este aspecto sea uno de los criterios de calidad podría estar lejos de toda discusión; ahora bien, aseverar que sea el único o el más influyente sí que debe ser sopesado con cuidado. Luego está el asunto de discernir de qué tipo de acceso y de qué tipo de mercado laboral estamos hablando. Y por último, si la universidad, como parte integrante de la sociedad que es, podría tener algo que decir sobre estas cuestiones.

⁷⁴ Real Decreto 1393/2007: Anexo I, 2.3.

⁷⁵ Real Decreto 1393/2007: preámbulo.

⁷⁶ Real Decreto 1393/2007: art. 3.5.

⁷⁷ Real Decreto 1393/2007: Anexo I, 3.2.; 3.3.

⁷⁸ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 103.

La realidad es que el proyecto Tuning, en su vertiente europea, ha incorporado como una de sus características más llamativas este acomodo de la educación superior a las actividades económicas y al mercado de trabajo. Un primer fragmento:

«[...] los resultados de aprendizaje van más allá del empleo para incluir también las demandas y patrones que la comunidad académica ha establecido en relación con determinadas cualificaciones. Pero el empleo sigue siendo un elemento importante [...].»⁷⁹

Un enunciado cauto; no hay que darle más vueltas. Pero el problema de Tuning no es que el empleo sea visto como un «elemento importante» sino que es juzgado como el *más* importante. Además, su tratamiento del acceso al empleo no es el resultado de mirar el asunto a través del prisma del derecho del individuo y del conjunto de la sociedad, sino del de las fuerzas e intereses económicos específicos que regulan dicho ámbito; algo bien distinto. En ningún momento —y esto es significativo en sí mismo— se habla del derecho al trabajo, sino de la «capacidad de acceder al empleo», para lo cual «las competencias y destrezas pueden relacionarse mejor y preparar a los graduados para la solución de problemas cruciales en el mundo laboral»⁸⁰. De estas palabras, parece desprenderse la idea de una adaptación unidireccional: siempre del sujeto al mercado de trabajo; y, en términos educativos, siempre de la institución universitaria a los sectores económicos pujantes. En todos los informes, no se halla ni una palabra de los ajustes que convendría realizar en sentido contrario. El siguiente texto refiere lo que aquí se está diciendo:

«Además, **este desplazamiento de incorporación de conocimientos a resultados del apren-**

dizaje se refleja en la evaluación del estudiante, que de estar centrada en el conocimiento como referencia dominante, y a veces única, pasa a incluir una **evaluación** basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente relacionadas con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante y a su articulación con los perfiles profesionales [...].»⁸¹

Aun cuando la cita no requiera más comentarios en lo grueso, hay que apostillar alguna sutileza. Más allá de la paradoja de si en los resultados de aprendizaje tiene cabida la construcción de conocimiento; más allá de la confusión existente entre competencias y capacidades; y más allá de que las competencias referidas son sólo las que están «estrechamente relacionadas con el trabajo», en el fragmento se nos indica de manera subrepticia que esta propuesta impulsada por Tuning, y vinculada a los perfiles profesionales establecidos, es la que conduce «al progreso del estudiante», y que éste no se halla en modo alguno en la otra alternativa. Por si quedaba alguna duda, en un texto previo también extraído del primer informe, se señala que:

«[...] las competencias y las destrezas pueden relacionarse mejor y pueden ayudar a los graduados a resolver problemas cruciales en ciertos niveles de ocupación en una economía en permanente proceso de cambio.»⁸²

Según Tuning, lo educativo debe ceñirse principalmente a la formación de aquellos titulados capaces de afrontar y resolver las necesidades generadas en el interior del actual modelo de actividad y desarrollo económico. De ahí, la constante llamada de atención sobre la necesidad de dar cabida a otros agentes, provenientes de los diferentes sectores económicos, en la planificación y regulación de la educación superior. Recuérdese

⁷⁹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 76.

⁸⁰ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 76.

⁸¹ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 75. La negrita es original.

⁸² GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 37.

que el desarrollo de una metodología que posibilite su incorporación destacada —al mismo nivel que profesores, estudiantes y graduados— constituye una de las principales características del proyecto. Una peculiaridad, por otro lado, que sería tan saludable como útil si viniese acompañada de una olvidada reciprocidad: la reorganización de la educación superior —y del sistema de enseñanza en su conjunto— habría de encuadrarse en un cuestionamiento profundo de otros aspectos socioeconómicos asimismo determinantes de ese modelo de sociedad que, esbozado en los documentos políticos europeos, todavía no acaba de zafarse de una fastidiosa ambigüedad. Así, y a pesar de que aquella participación se vista con los ropajes de un proceso consultivo, ha de quedar bien claro que su cometido se centra en el proceso de definición, descripción y jerarquización de las competencias para cada título; es decir, su entrada incide de manera directa en los auténticos pivotes del nuevo modelo de enseñanza, y tanto en lo que se refiere a su organización como a su seguimiento. Literalmente:

«El lenguaje de las competencias, puesto que viene de fuera de la academia, podría considerarse más adecuado para el intercambio y el diálogo con grupos que no están directamente involucrados en la vida académica pero que pueden contribuir a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y a la creación de un sistema permanente para mantener al día los ya existentes.»⁸³

Las dos primeras líneas son elocuentes acerca del origen de la noción de competencia; y se puede aventurar, además, sin mucho esfuerzo que el punto de partida de este nuevo lenguaje no está muy distante de esos nuevos agentes que incrementan su presencia en la institución universitaria. El hecho en sí no es motivo suficiente para rasgarse las vestiduras: la propia universidad atesora múltiples ejemplos del influjo benéfico

que innumerables factores externos han promovido en su decurso histórico. Y tampoco debe omitirse algo todavía más importante y ya mencionado antes: que, por su naturaleza de bien y responsabilidad públicos, la institución universitaria está al servicio del *conjunto* de la sociedad, en la que debe participar de manera activa, y con plenos derechos, como una de sus partes integrantes que es. Lo que tampoco está en discusión es que la afirmación de la autonomía universitaria no es en modo alguno ni una reivindicación de un fin que le resulta exclusivo ni una proclamación de principios que sólo a ella competen y afectan. Entonces, de lo que se trata más bien es de comprobar, en este caso concreto de las competencias y del modelo propuesto por Tuning, si la aportación de los agentes externos no sólo es relevante —y basta juzgar su impacto— sino sobre todo pertinente para la mejora de la educación superior. Motivo por el que resulta indispensable valorar la calidad de esta contribución, entendida dicha calidad como adecuación al fin propuesto, y recogiendo a pies juntillas una expresión exitosa en la documentación derivada del proceso de Bolonia.

Como se infiere del proyecto Tuning, el ámbito en el que se gestó la noción de competencia fue el ámbito empresarial del que pasó a la psicología del trabajo directamente relacionada con la gestión de los recursos humanos y la productividad. Y como también se señala, la relación entre competencias y empleo viene de antiguo, movida por la voluntad de predecir del mejor modo posible «el éxito en el mundo laboral»⁸⁴. Un propósito ambicioso donde los haya. No es la primera vez, y tampoco será la última, que se indiquen las deficiencias de este planteamiento en su aplicación a la educación y a la formación. Estas incorrecciones conceptuales tienen su explicación en un contexto industrial en el que se estaban imponiendo irrefragablemente los postulados

⁸³ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 38, 72, 73.

⁸⁴ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2003: 37, 76.

de la máxima división del trabajo y la estandarización de la producción, que hallaría su paradigma en la cadena de montaje tan característica del sector automovilístico norteamericano de los años 50 del siglo pasado. Este proceso se vio reforzado por el desarrollo paralelo de la psicología conductista y de su aplicación específica en educación bajo la forma de la pedagogía por objetivos, que alcanzaría su cenit en la década de los años 70. El término «competencias» se constituyó en la piedra angular de una formación profesional concebida como adquisición de simples habilidades relativas a tareas mecánicas de aplicación inmediata a los procesos industriales estandarizados; unas habilidades en las que no tenían cabida ninguna otra dimensión del sujeto —incluso en el propio puesto de trabajo— que no fuera la correcta ejecución de su cometido en la cadena de producción. Desde este punto de vista, las competencias se presentaron como la finalidad de una formación que, concebida como entrenamiento, culminaba con la evaluación de los comportamientos reducidos a la reproducción de unos protocolos que se habían diseñado única y exclusivamente según criterios de productividad.

Nadie podría negar que este enfoque sobre la organización de la economía y la producción, sobre el comportamiento humano, y sobre la idea de la educación, es de otra época. Sin embargo, hay que discernir si se detectan en la actualidad trazas de esta perspectiva en el sector empresarial y la psicología del trabajo, por un lado. Y si estas marcas han llegado a influenciar también la idea de educación superior, por otro. Ante la primera pregunta hay que asentir, no sin añadir alguna matización de relieve que se presentará en breve. En cuanto a la segunda, esas influencias son asimismo perceptibles. En la medida en que esta penetración ha venido de la mano de la propia noción de competencia, ésta ha saltado a todos los titulares y ha suscitado un amplio abanico de reacciones: desde una adhesión

entusiasta e inquebrantable, hasta una reacción feroz y airada no menos proclive que la otra postura a enroscarse de manera acrítica en tópicos. Por fortuna, entre ambos extremos se hallan también intentos más comedidos de reflexionar sobre la noción de competencia y de contestar aquel concepto de competencia anacrónico; otro tipo de análisis que no ha generado todavía toda la literatura especializada que habría sido deseable. Como han hecho otros autores, tuve la oportunidad de denunciar en otro sitio los peligros que se cernían sobre la misión educativa de la universidad, si de lo que se estaba hablando era de incorporar en la educación superior una versión remodelada de la primitiva noción de competencia⁸⁵. Para sintetizar todo ello se podrían recuperar alegatos esgrimidos en más de una ocasión: la supeditación de la finalidad educativa a los intereses económicos, la devaluación del conocimiento, el empobrecimiento de la sociedad democrática, el menoscabo de un modelo educativo de amplia envergadura. Y el riesgo no es sólo hipotético puesto que la presencia de aquella comprensión de la competencia dista mucho de ser testimonial en la educación superior a juzgar por los no pocos programas de titulaciones y no pocas universidades que se han adherido a la misma.

Se debe hacer hincapié en la responsabilidad del proyecto Tuning respecto a la irrupción de una idea de competencia que ya ha tenido efectos indeseables, como demuestra el ya varias veces referido retroceso del proyecto en el ámbito europeo. Y se está todavía a la espera —porque es pronto— de observar en toda su magnitud los efectos de esta operación. Sin embargo, vaya también por delante que, si bien es cierto que Tuning actuó como un auténtico banderín de enganche en este sentido, y ahí está la trascendencia internacional del proyecto, su implicación se circunscribe al desarrollo de la faceta metodológica y técnica, pero nunca a

⁸⁵ MENÉNDEZ VARELA 2008: 67 y ss.

la dimensión política del asunto, que quedó bien lejos de su capacidad de actuación. En páginas anteriores, ya se puso de relieve que, en el proyecto Tuning, la competencia podía ser demostrada por el sujeto, era plenamente observable y, por consiguiente, susceptible de verificación y evaluación por terceros⁸⁶. Nada extraño si se presta atención al hecho de que aquella competencia se relacionaba de una forma confusa con las destrezas y el desempeño de una *tarea*. Y en esta última voz radica el ápice del asunto; sobre todo si se considera que estas asociaciones afloran repetidas veces en el proyecto. Todavía imbuido por la noción originaria de competencia, en Tuning perdura una visión que no se ha desprendido de aquel carácter fragmentario, mecánico y poco cualificado de la acción competente, tal y como era concebida en un comienzo. Y no se trata de un extravío conceptual sino de una exigencia técnica y de una exigencia ideológica. Técnica, porque sólo si la competencia se vincula de manera inextricable a la tarea —que no a la actuación competente— se despejan obstáculos para afirmar con rotundidad un sistema de evaluación inapelable de los resultados de aprendizaje y, de resultados de ello, la posibilidad de enjuiciar de manera similar el correcto *funcionamiento* de las titulaciones. También ideológica, porque, si de lo que se trata es de formar a los estudiantes en *tareas profesionales*, así se afianza una gestión de la enseñanza universitaria dirigida por criterios y agentes externos a lo propiamente educativo.

No obstante todo lo dicho, está por ver incluso que esta concepción de la enseñanza universitaria y esta noción de competencia respondan en verdad a las necesidades de los agentes económicos contemporáneos. Autores provenientes de la formación de recursos humanos en el ámbito empresarial, y por lo tanto muy poco sospechosos de arrimar el ascua a la institución académi-

ca, han afirmado sin ambages, y bastante antes de la puesta en marcha del proyecto Tuning, la inconsistencia de la noción primitiva de competencia, la extraordinaria complejidad que ésta había ido cobrando con el tiempo, y las dificultades que entraña la planificación de una enseñanza orientada hacia un aprendizaje que posibilite su construcción⁸⁷. Las cosas parecían estar suficientemente claras como mínimo al final de la década de los 90, pero estas advertencias proferidas desde la psicología del trabajo fueron desoídas por los responsables del proyecto. Tanto es así que, desde la gestión de los recursos humanos, se ha puesto finalmente en entredicho la posibilidad de identificar y listar detalladamente las competencias de un puesto de trabajo. Y las razones que se han aducido no son de poca monta. La identificación de estas competencias no es sólo imposible en los empleos de alta cualificación, centrados fundamentalmente en la gestión estratégica de los recursos. También en lo que concierne a las actividades menos cualificadas, los puestos de trabajo están cada vez más sujetos a continuas modificaciones o son desempeñados, con resultados satisfactorios, de diversas maneras según los diferentes individuos. Por otro lado, los puestos de trabajo son en extremo sensibles al contexto en el que se ejercen y exigen en consecuencia —aun siendo en principio el mismo puesto de trabajo— actuaciones competentes específicas. Por último, el ejercicio competente apela de manera constante a la dimensión ética implícita en la toma de decisiones; una dimensión que es la menos susceptible de un control sistemático pero cuya consideración se hace cada vez más obligada debido al creciente peso del factor humano motivado por el actual basculamiento hacia la economía de los servicios.

⁸⁶ Cf. en especial la página 23 de este artículo.

⁸⁷ Por ejemplo: LÉVY-LEBOYER 1997: 40-42, 54; LE BOTERF 2001: 50 ss.

El fondo de la cuestión radica así en esclarecer si el propio sector económico persigue una catalogación de los puestos de trabajo y una definición de las competencias tan cerrada. En este sentido, el lenguaje utilizado en el mundo de los negocios y que está penetrando en las instituciones de educación superior es indicativo de por donde parecen ir en realidad los tiros. Expresiones tan en boga como «gestión de la incertidumbre», «anticipación del cambio», «adaptación a las nuevas circunstancias», que se han convertido en moneda corriente en los discursos económicos, apuntan sin duda en otra dirección. Y lo mismo cabría resaltar de la importancia empresarial de la gestión y expedición de intangibles, que imponen la consideración de variables de difícil objetivación pero con un impacto económico determinante. A la vista está el relieve que ha ido cobrando la ideación de otros servicios cada vez más sofisticados y la correspondiente penetración de necesidades añadidas al imaginario colectivo que generen nuevos mercados y sustenten así la viabilidad de la actual economía. A la vista está la consideración pujante de los factores subjetivos, tanto de clientes como de empleados, en los vigentes modelos de evaluación de la calidad total que, por cierto, comienzan a ser aplicados también en las instituciones públicas en general y en las universidades en particular⁸⁸. A la vista está la demostración de la ineficacia de una planificación minuciosa y rígida de los procesos que, por ejemplo, ha llevado a sustituir la expresión «planificación estratégica» por la de «gestión estratégica»; cosa que también se observa en los estatutos de las instituciones universitarias.

En conclusión: a pesar de que buena parte de este vocabulario salpique la andadura del proyecto Tuning, la noción de competencia esgrimida nunca se ajustó a

las expectativas; y ello, por las reminiscencias de una noción de competencia de otra época a la que se echó mano para no emprender una reflexión concienzuda que requería, sobre todo, eso: tiempo. Con aquel concepto anticuado se podía trabajar en la dirección de franquear la entrada de nuevos agentes a la institución universitaria, ahora también en materia educativa; pero posiblemente nunca atender el fondo de las urgencias económicas que se plantearon en la Agenda de Lisboa.

Por último, no hay que malgastar mucho esfuerzo en glosar los efectos negativos que una perspectiva principalmente económica sobre la universidad, y en concreto sobre su misión educativa, comporta para con el conjunto de la sociedad. Máxime cuando este punto de vista es contestado de modo concluyente tras las dos primeras fases del proyecto. Aunque pueda resultar paradójico, no es nada extraño que el proyecto llevado a cabo en América Latina se pronunciara a contrapelo:

«En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.»⁸⁹

El contenido del fragmento no sólo está expresado con una claridad meridiana, sino que también se remacha en varias ocasiones a lo largo de ese estudio, hasta constituir uno de sus principales elementos distintivos. Esta contradicción interna del proyecto Tuning es tan evidente que se hace necesario buscar una explicación más allá de una improbable falla gigantesca en el mar-

⁸⁸ Es el caso del Modelo EFQM de Excelencia, y la ISO 9000. Cf.: BERMÚDEZ; CASTRO 2007.

⁸⁹ BENEITONE 2007: 36.

co conceptual del proyecto. Para ello tal vez convenga rescatar una perspectiva más ideológica y poner en primer plano las operaciones que de ella han podido desprenderse. Hay que refrescar la memoria sobre el hecho de que si el proyecto Tuning fue costado siempre por la Comisión Europea, también lo fue el proyecto específico de América Latina; en este último caso, con cargo al programa ALFA. La misma entidad financiadora; pero existe una diferencia nada despreciable: los seis años que median entre el comienzo de la singladura del proyecto (2001) y el año en que se publica el informe final de América Latina (2007). Un período de seis años en el que pudieron ocurrir muchas cosas, sobre todo en este proceso uniformemente acelerado de la reforma de los sistemas educativos y, particularmente, de la enseñanza universitaria, conducido por las más altas instancias de la Unión Europea. También el ejercicio político se ha alterado con el paso del tiempo. Ahora está más claro, si cabe, que no es época para el debate ideológico de fondo ni para la confrontación de sesudos programas políticos planteados a largo plazo. Con la presunta disolución de las ideologías, es la ocasión para la gestión política; va de suyo con la aceleración histórica que ha alcanzado una velocidad de cruce-ro vertiginosa. A estas alturas nadie se atreve a saber nada a ciencia cierta, y hay que hacer esfuerzos titánicos para no ir siempre tras los acontecimientos. Metas a corto plazo, porque prospectivas de mayor envergadura son tan difíciles de establecer, como imposibles de gestionar, y poco rentables en términos políticos. De ahí, el respeto reverencial por las tendencias y, ante lo errático en apariencia, por la estadística, por el matrimonio agri dulce con los medios y por no dar más pasos sin sondeo previo.

Esto pudo haber ocurrido con el proyecto Tuning. Más allá de que las particularidades socioeconómicas y políticas de la región hicieron imposible cerrar los ojos a algunas realidades más que manifiestas, la fase de

América Latina supuso un punto y aparte, y un cambio de rumbo, en aquella iniciativa política que impulsó el proyecto en sus comienzos. Se lanzó una propuesta, se observaron sus efectos en la sociedad y en la institución universitaria, y hubo que rectificar sobre la marcha sin recular. En todo esto, la responsabilidad de los coordinadores del proyecto en sus fases europeas está más que probada. Pero no lo está menos que el proyecto Tuning ha sido un instrumento al servicio de los móviles políticos; una herramienta de tanteo; un globo sonda que cumplió su misión y, en determinado momento, dejó de ser útil y hubo de ser apartado a un segundo plano.

4. Conclusiones

De todo lo anterior, correspondería concluir, en primer lugar, que debe restañarse la fisura existente entre las políticas de gestión, que parecen orientar ahora todos los esfuerzos en materia de educación, y las políticas educativas propiamente dichas. Y la experiencia del proyecto Tuning debería constituir un buen ejemplo al respecto. Una política educativa sin los correspondientes procedimientos que la desarrollan y concretan en la práctica pronto cae en el desaliento aporético y, en consecuencia, en la inacción. Una política de gestión, sin la perspectiva más amplia, comprometida y proyectada hacia el futuro de una política educativa, es una estrategia de la cataplasma que tiene menos de medicina que de cosmética. Magros resultados a costa de esfuerzos e inversiones que dejan en ridículo cualquier criterio de eficacia y eficiencia. La cortedad de miras y los sesgos de este tipo de actuaciones difícilmente hacen factible el arraigo de nuevas culturas en los colectivos involucrados por la insuficiencia de medios, la falta de transparencia y participación, y la ausencia de resultados significativos. El producto, en este caso, es el refuerzo del inmovilismo como una modalidad tenaz de resistencia, en muchas ocasiones legítima.

No parece que, en la actualidad, nadie pueda negar la existencia de graves problemas que aquejan los sistemas de enseñanza. Tampoco parece que nadie pueda negar que la resolución de parte de estos problemas exige el replanteamiento de la dinámica interna de las instituciones de enseñanza. Y tal vez no se trate tanto de poner patas arriba las principales aportaciones de la pedagogía. Porque modelos pedagógicos renovadores ya existen; y con una tradición a sus espaldas que más a uno sorprendería. Otra cosa es que se haya generalizado su implantación, se hayan explotado al máximo sus reflexiones, se hayan corregido sus puntos débiles, y se hayan desarrollado y concretado dichos modelos en el terreno didáctico. La cuestión, por este lado, es conceptual y metodológica, e implica a los profesionales de la educación. Pero la auténtica mejora de los sistemas de enseñanza nunca será posible si no va de consuno con la afirmación sin rubor de que la educación es, antes que nada, una cuestión política. Quiero decir una cuestión política y una cuestión de políticas. Política, primero, casi apelando a su faceta etimológica de asunto público o común, por lo que tiene de diálogo, debate, consenso, compromiso y responsabilidad —sí, por este orden. Tanto dentro como fuera de la institución educativa. Políticas, segundo, porque —ya se sabe— quien aspire a zanjar las deficiencias educativas con ajustes sectoriales aislados anda errado. O consenso amplio sobre la necesidad de un enfoque integrador, sobre cuáles son las prioridades y sobre cuáles las políticas de convergencia más adecuadas, o bien poca cosa.

Es por esto que una auténtica reforma del sistema educativo debe involucrar al conjunto de la sociedad. Aunque deban tener una responsabilidad prioritaria las instituciones educativas y, por consiguiente, sean ellas quienes tengan que liderar el proceso de cambio en lo que compete a los aspectos específicos de la enseñanza y del aprendizaje, no puede olvidarse que el tipo de

educación es una respuesta concreta a la pregunta sobre el modelo de convivencia al que una sociedad aspira. No puede olvidarse que una reforma educativa es inviable si no va acompañada de transformaciones asimismo importantes en otras facetas fundamentales de la experiencia colectiva que se orienten en una misma dirección y un mismo sentido. Según se recoge incluso en manifestaciones gubernamentales, la actual situación internacional constituye tanto una prueba irrefutable como una ocasión más que propicia. No puede olvidarse que una reforma educativa es determinante en este proceso. En efecto, ya que dicho proceso no es realizable más que a largo plazo, debe ir acompañado indefectiblemente de un modelo educativo al que se le encomienda la construcción de los sujetos que, en su dimensión personal, cívica y profesional, sean los que encarnen de facto la realidad de la dinámica social, económica y política. No puede olvidarse tampoco que una reforma educativa de fondo no está exenta de riesgos ni puede llevarse a cabo sin recursos. A coste cero, lo único que se consigue es marear la perdiz, y marear también a los colectivos implicados. Hay que asumir que la educación es cuestión seria y compleja. Que no se resuelve actuando sobre uno de sus aspectos —por muy capital que éste sea—, aunque sí sea posible establecer en cada momento líneas prioritarias de actuación. Que no le resulta aplicable criterios *universales* de eficacia y eficiencia; porque en educación no siempre dos más dos son cuatro. Que, como todo, no puede ser de calidad —esto es, adecuada a los fines propuestos, lo que supone la previa consideración de los propios fines— ateniéndose a la contabilidad de los duros a cuatro pesetas. Y a la par, lógicamente, bienvenida la rendición de cuentas, tanto en lo individual como en lo colectivo. Todas ellas son consideraciones trilladas; pero salta a la vista que todavía no conviene omitir esa machacona repetición. Y si no es así, si son otros los derroteros, el dispendio será aun mayor porque la pescadilla continuará mordiendo la cola.

En segundo y último lugar, habría que extraer también alguna conclusión acerca del enfoque característico de Tuning sobre las competencias. En una frase: habría que alertar sobre la insuficiencia de la perspectiva psicológica al respecto. Ya no es el momento de referir la endeblez del discurso «Tuning» en esta materia: la inconsistencia de su argumentación, con sus errores conceptuales, titubeos y contradicciones, tuvo que haber sido puesta de manifiesto en el cuerpo del artículo. Pero me he permitido reservar un último texto como colofón:

«Para describir esta competencia [capacidad de análisis y síntesis] se utilizaron un amplio número de expresiones: interpretar, identificar los puntos más importantes, comprender, valorar, manejar la información, evaluar críticamente, unir teoría y práctica, organizar la información, entender, contextualizar, desarrollar con objetividad, combinar, investigar, formular, no limitarse a reproducir, aplicar, describir, concluir, pensar, comparar, seleccionar, distinguir, contrastar, analizar, resumir, argumentar, relacionar, generalizar, pensar lógicamente, pensar racionalmente, estimar, considerar, predecir, procurar, resolver. Esta amplia definición [...] Destaca, asimismo, que la competencia guarda una relación directa con la capacidad de resolver problemas, otra de las competencias genéricas más valoradas.»⁹⁰

A tenor de lo dicho en el fragmento, la afirmación del fracaso del proyecto Tuning de dar cuenta de las competencias desde una perspectiva psicológica no parece amenazada por argumentos contrarios. Además, la cita está extraída del informe correspondiente a la segunda fase; momento en que la vertiente europea del proyecto está bien consolidada en lo conceptual y en lo metodológico. Con total seguridad, algún especialista pondría más de una objeción al hecho de que los procesos analítico y sintético, que tanta literatura han generado en el campo de la psicología del aprendizaje en el siglo

pasado, se vean presentados ahora bajo la etiqueta de «competencias». Pero, también es seguro que no sería éste el primer aspecto que le suscitaría perplejidad y, de resultas de esta primera impresión, en el que concentraría sus críticas. Sólo tras una lectura somera del fragmento, y tras constatar la retahíla de verbos utilizados para describir la «competencia de análisis y síntesis», observaría el hecho de que detrás del fragmento se halla el más voluminoso tratado jamás escrito sobre aquel ámbito disciplinario. O, por decirlo de otro modo, y si se admite la conformidad de tal competencia, ésta quedaría recogida por escrito pero de ningún modo descrita ni explicada. Eso sí, semejante ausencia yace bien disimulada entre las yuxtaposiciones verbales. La guinda la pondría el hecho de que a la otra competencia «genérica» mencionada al final de la cita —resolución de problemas— le podría ser aplicado en su totalidad el mismo listado de términos recogido en el texto. No hay avances; bien al contrario, se arroja confusión sobre un tema de primer orden en la reforma educativa.

Pero el núcleo del asunto es el de la insuficiencia del enfoque psicológico para resolver la naturaleza de las competencias y su incorporación al sistema educativo. Y lo primero que debe ser confirmado es que el problema no radica en una inadecuación de la disciplina sino en la extrema complejidad de la competencia. En efecto, sí que es posible, y no sólo posible sino absolutamente necesaria, la contribución de la psicología en el esclarecimiento de tal problemática. La conexión innegable y estrecha entre la actuación competente y la movilización de recursos cognitivos —es habitual en la literatura hallar expresiones del tipo «componentes de la competencia»—, así como su directa relación con los procesos de aprendizaje, son argumentos poderosos que ratifican la necesidad de esa aportación proveniente del campo de la psicología. Pero la complejidad de la competencia no se agota en el terreno de esta disciplina, como bien demuestra el hecho de que esa actua-

⁹⁰ GONZÁLEZ; WAGENAAR 2005: 235-236.

ción específica no puede explicarse únicamente a partir de la adquisición de recursos internos por parte del sujeto competente. Ni por la obviedad de que el sujeto no es una isla inexpugnable, ni por la elementalidad de que la actuación competente reclama un contexto específico, una situación problemática compleja, un concierto de factores y actores de diverso signo que se dejan sentir en diferente grado y modo. Toda esta exterioridad frente a lo que acontece en el seno del individuo competente tiene que ser también considerada; y también porque tiene su correlato en los contextos y procesos de aprendizaje que procuran la puesta en acto de las competencias. Se ha dicho reiteradas veces que la competencia tiene una acusada dimensión colectiva, y de ahí su vertiente también política y sociológi-

ca. Por otro lado, de aquella complejidad intrínseca de la competencia se derivan las enormes dificultades de incorporarla, como uno de sus principales ejes de referencia —que no el único—, a una institución educativa en cuya tradición no hay parangón alguno; de proceder en consonancia al replanteamiento de la enseñanza y del aprendizaje; de repensar la figura del alumno y la del estudiante así como la del profesor; y de establecer para este último los sistemas de formación inicial y permanente que conduzcan a una más acorde identidad profesional. Y también en esto, la participación de la psicología debe venir acompañada de aquella otra proveniente de la sociología de la educación.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2008). «Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias». In: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 206-233.

BENEITONE, P. et al. (eds.). (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning—América Latina [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2008].

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&asc=DESC

BERMÚDEZ, M. P.; CASTRO, A. (eds.) (2007). *Evaluación de la calidad de la educación superior y de la investigación. IV foro (Universidad de Granada – Facultad de Ciencias. Granada, 22–26/10/2007)* [documento en línea]. Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada. [Fecha de consulta: 7 de junio de 2008].

<http://feugr.ugr.es/pags/cursos/IVForo/LibroResumenesIVForo.pdf>

BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP. (2005). *From Berlin to Bergen. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005* [documento en línea]. Oslo: BFUG. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].

http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo 2000). Conclusiones de la Presidencia* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2001a). *Consejo Europeo de Estocolmo (23 y 24 de marzo 2001). Conclusiones de la Presidencia* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

https://www.camaras.org/publicado/europa/pdf/estocolmo2001_es.pdf

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2001b). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo, de 14 de febrero de 2001, sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (5680/91 EDU 18)* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. (2002). *Consejo Europeo de Barcelona (15 y 16 de marzo de 2002). Conclusiones de la Presidencia* [documento en línea]. Bruselas: Consejo de la Unión Europea. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].

http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Consejo_Barcelona%20.pdf

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2002). *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe (6365/02 EDU 27)* [documento en línea]. Brussels: Council of the European Union. [Fecha de consulta: 10 de mayo de 2008].

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/misc/69810.pdf

DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid - Paris: Santillana - UNESCO.

FAURÉ, E. et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid - Paris: Alianza - UNESCO. [Fecha de consulta: 13 de junio de 2009].

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). «Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación». In: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 15-58.

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno* [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2008].

http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Dos* [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2008].

http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&asc=DESC

GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (2008). *Introduction to Third Cycle (Doctoral) Studies as part of the Tuning 'Process'* [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de julio de 2009].

http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Third_cycle/INTRODUCTION_TO_THIRD_CYCLE.pdf

GONZÁLEZ, J.; ISAACS, K.; WAGENAAR, R. (2008). *Applying the Tuning Approach to the Third Cycle* [documento en línea]. Bilbao - Groningen -Pisa: Universidad de Deusto - University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de julio de 2009].

http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Third_cycle/APPLYING_THE_TUNING_APPROACH_TO_THIRD_CYCLE_STUDIES.pdf

LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LÉVY-LEBOYER, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2008) «Crónica de un descrédito: repercusiones de la noción de competencia en la estructura organizativa de la universidad». *Diálogos Educativos*. Núm. 15, 62-88. [Fecha de consulta: 3 de marzo de 2009].

http://www.umce.cl/~dialogos/n15_2008/menendez.swf

MENÉNDEZ VARELA, J. L. (2009). «La aplicación del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos. Consideraciones sobre la noción de carga de trabajo y los procedimientos de cálculo». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 20, núm. 2, 381-401.

MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* [documento en línea]. París: UNESCO. [Fecha de consulta: 13 de junio de 2009].

<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. España, 30 de octubre de 2007. Núm. 260, 44037-44048.