

Somos lo que decimos. Reflexiones en torno a las competencias comunicativas en los estudios universitarios de las artes¹

We are what we say. Reflections about communicative competence in the university arts studies

Guillem Antequera Gallego

Universitat de Barcelona

g.antequera@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: septiembre 2012

Fecha de publicación: diciembre 2012

Resumen

Este artículo da noticia de los debates acaecidos en las Jornadas de Innovación Docente en los Estudios de las Artes (IDEA) promovidas por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS), la Universitat de Barcelona y la Universitat de Girona. Se presenta una revisión crítica de las ponencias que trataron la competencia comunicativa en los estudios universitarios de las artes, y que fueron discutidas los días 7 y 14 de marzo de 2011, en Girona y Barcelona respectivamente.

Palabras clave: competencia comunicativa, estudios de las artes, educación superior.

Abstract

This article reports on the debates that took place in the Congress on Innovation and Teaching in the Arts (Jornadas de Innovación Docente en los Estudios de las Artes – IDEA) promoted by the Observatory for Education in the Arts (Observatorio sobre la Didáctica de las Artes – ODAS), the University of Barcelona and the University of Girona. It reviews the papers dealing with communicative competency in university arts studies that were presented and discussed on 7 and 14 March 2011 in Girona and Barcelona respectively.

Keywords: communicative competency, arts studies, higher education.

¹ El presente trabajo forma parte de los resultados de los proyectos de investigación siguientes: HAR2008-06046/ARTE, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y cofinanciado por el FEDER, y REDICE-06: A0601-06 i REDICE-10: 1001-24, costeados por el ICE de la Universitat de Barcelona, y 2011PID-UB/23 i 2012PID-UB/067, sufragados por el PMID de la Universitat de Barcelona.

1. Introducción

Tengo para mí que la cuestión de las competencias ha sido vista por muchos profesores y responsables académicos —con la salvedad de honrosas excepciones— más como parte de una engorrosa nomenclatura con la que había que batallar y menos como lo que es: una oportunidad para la reflexión pedagógica y didáctica en el seno de la propia institución educativa. Reflexión que debería servir para evaluar la enjundia del proceso de reforma educativa a escala europea, para calibrar su alcance y finalidad, pero, sobre todo, para afianzar el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje universitario basado en competencias. Atendiendo a ese objetivo, las páginas de este documento son una suerte de consideraciones sobre el papel de la competencia comunicativa en la educación superior que he ido elaborando a tenor de los debates que tuvieron lugar en las Jornadas de Innovación Docente en los Estudios de las Artes (acrónimo IDEA) promovidas por el Observatorio sobre la Didáctica de las Artes (ODAS, en adelante), celebradas los días 7 y 14 de marzo de 2011 en Gerona y Barcelona respectivamente.

Para llevar a cabo el sobredicho objetivo, propongo, en primer lugar, partir de la ponencia del Dr. José Luis Menéndez Varela que lleva por título «Las competencias comunicativas en los proyectos artísticos. El caso de la asignatura Conceptos del Arte Moderno» con el fin de arrojar algo de luz a esa borrosa noción de competencia y, de este modo, acercamos a una definición concreta de lo que debiera ser la competencia comunicativa. En segundo, y aprovechando la intervención, también en forma de ponencia, de la Dra. Eva Gregori Giralt titulada «L'espai de les competències comunicatives en un model de carpeta d'aprenentatge interdisciplinar» trataré el tema de la evaluación auténtica de las competencias. En tercero, pasaré revista de las ponencias «Anàlisi de les competències en l'assignatura Geometría Descriptiva» del Dr. Jordi Armengol Roura, y «Anàlisi de les competències en l'assignatura Expressió Gràfica IV» del Dr. Xavier Moliner Milhau, rescatando de ellas algunas ideas sobre la aplicación del sistema de educación por competencias, así como algunos problemas que sobre dicha implantación se derivan. En cuarto, resaltaré la importancia de los escenarios reales para el aprendizaje sirviéndome de la ponencia «Anàlisi de les competències en l'assignatura Normes per l'Us i Manteniment d'Edificis» del Dr. Jordi Castellano Costa. Y finalmente en quinto, trataré la idea de proyecto final apoyándome en la ponencia «Anàlisi de les competències en l'assignatura Art, Composició i Materials» del Dr. Miquel Àngel Chamorro Trenado.

Antes de avanzar con la discusión, quisiera detenerme en el título con la voluntad de resaltar la importancia del asunto que nos ocupa. He aquí la parte de un refrán cuyo significado se ha visto truncado por el mal uso. El original «Somos lo que hacemos, no lo que decimos» envuelve una contradicción: pues todo decir es ya un hacer. El título es pues una pugna a la tradición. O una defensa del acto de hablar: un reconsiderar el lenguaje. «Somos lo que decimos», en tanto que el decir incide en la realidad social y, por consiguiente, en nosotros mismos. Y si lo importante es cómo hablo —o actúo—, porque eso tiene repercusiones en el trato interpersonal y además constituye mi imagen en sociedad, huelga cualquier otro comentario para justificar la relevancia del tema. Por contra, también es cierto que no todo hacer se manifiesta y que cuando eso ocurre —si no hay noticia del hecho— entonces ni ese hacer ni quien lo hace existen para una determinada comu-

nidad. Así, escuché hace un tiempo que «lo que no se encuentra en Google no existe» y de forma análoga podríamos considerar —en alusión a la importancia que han cobrado en la actualidad las redes sociales— que «quien no tiene aún Facebook también ha dejado de existir».

Ni que decir cabe que las competencias comunicativas juegan un papel destacado en la llamada sociedad del conocimiento; máxime cuando de lo que se trata es de construir, difundir y aplicar el conocimiento mediante redes de colaboración. A nadie escapa que el desarrollo de las competencias comunicativas tiene mucho que ver con el desenvolvimiento de esa dimensión interpersonal que se descubre con claridad en el trabajo en grupo. Es en ese saber ejecutar la lengua que implica el trabajo en colaboración —saber argumentar, saber dialogar, saber respetar las opiniones ajenas, saber escuchar, etc.— cuando se pone de manifiesto que el dominio de un lenguaje no consiste únicamente en el conocimiento aislado del código sino más bien en la adecuada puesta en marcha de determinados recursos lingüísticos en favor de ciertos objetivos derivados, a su vez, del análisis de una situación problemática.

El fortalecimiento necesario de la competencia comunicativa no debe, en ningún caso, estar circunscrito al terreno exclusivamente lingüístico. Es conveniente hablar de alfabetización lingüística en sentido amplio por dos motivos: el uno, porque no debe estar restringido a la capacidad de lectura y escritura, sino al uso general del lenguaje en contextos formales, el otro, porque no tiene que afectar a un solo campo del saber, sino a la totalidad de los ámbitos disciplinares. En el caso de los estudios universitarios de las artes ni que decir cabe cuán importante es defender oralmente, por escrito o de forma gráfica los proyectos artísticos propios o ajenos. El lenguaje tiene una función constitutiva esencial en el campo de las artes no sólo para la creación —de obras plásticas, proyectos artísticos, críticas, publicaciones académicas, etc.— sino también para la correcta lectura e interpretación —de imágenes, textos especializados, documentos audiovisuales, etc.

El afán de globalización al que nos conduce el paradigma de la sociedad del conocimiento lleva aparejada la necesidad de lidiar con la diversidad cultural y, por lo tanto, lingüística. Conviene recordar que el proceso de convergencia europeo trazó ya algunas líneas de actuación en este sentido. De entre ellas —aunque sólo sea por más conocidas— me parecen de especial importancia tres. Primero, la consideración de la competencia comunicativa como una competencia *clave* vinculada al aprendizaje para toda la vida e imprescindible para la realización personal del ciudadano europeo, su inclusión social y laboral y su participación activa en sociedad. Segundo, la promoción de la movilidad de estudiantes y profesores y la colaboración entre instituciones europeas en la elaboración de estructuras curriculares y programas de formación e investigación. Y tercero, con el fomento de redes de trabajo cuyo propósito es el de desarrollar futuras estrategias políticas universitarias de europeización.

2. Acerca de la noción de competencia

Creo no equivocarme demasiado al afirmar que el proceso de convergencia europeo y la mayor parte de los informes que de él se han derivado, sobre todo en lo que a la aplicación del sistema de enseñanza por com-

petencias se refiere, entrañan una cierta ambigüedad —cuando no contradicción. Una de las causas que más quebraderos de cabeza ha producido está relacionada con ese doble objetivo por todos sabido: sintonizar la estructura del sistema de educación superior sin perjudicar con ello su «rica diversidad», así como la autonomía en materia educativa de cada país y región. A ese problema de fondo cabe sumar el que entraña la competencia y la ausencia de un acuerdo suficientemente amplio sobre el constructo. Quizá por esa tendencia de no definir para no enquistar o quizá por militar con ese carácter demasiado permisivo al que nos tiene acostumbrados la política académica a escala europea, nos encontramos aún a la espera de resolución. Sin embargo, de ningún modo podemos escamotear la cuestión cuando lo que está en juego son los fundamentos de la renovada estructura curricular de las titulaciones de educación superior. De las competencias depende la formación del egresado, su inclusión en el contexto profesional y, por lo tanto, su plena realización personal. La ponencia del Dr. José Luis Menéndez Varela empieza constatando esa necesidad de repensar la noción de competencia y propone una definición operativa.

«La competencia es la resolución acreditada de un problema derivado de una situación compleja, de forma pertinente, coherente, eficaz y eficiente, mediante la movilización integrada de los recursos disponibles.»

Menéndez Varela aclara de la definición que es necesario afirmar la complejidad de la situación porque eso permitirá entender a la competencia como algo que va más allá del simple automatismo. Una acción automática podría ser una habilidad o una destreza, pero en ningún caso una competencia. Esta diferencia tiene una importancia capital dado que, con demasiada frecuencia, vemos equiparada la competencia a la capacidad o a la habilidad. La acción competente, que por definición no puede ser automática y, por lo tanto, debe implicar reflexión y análisis, por fuerza tiene que estar avalada por el contexto profesional o educativo en donde tiene lugar. El ponente aclara de la definición que «la pertinencia» se refiere a la adecuación de los objetivos perseguidos con el problema detectado; que «la coherencia» es el acondicionamiento de los medios a dichos objetivos; que «la eficacia» de la acción puede sopesarse en consideración de lo obtenido y lo esperado; y que, por último, «la eficiencia» se entiende como la relación entre el gasto de energía o coste y el beneficio resultante.

Dos cuestiones que Menéndez Varela destaca. Primero, que la competencia implica la movilización de los recursos disponibles del sujeto competente; los propios, pero también los del contexto o escenario de actuación. Esto significa que la competencia es el resultado de una responsabilidad compartida y, en este sentido, pone de relieve que la competencia supone una dimensión social y política. Segundo, a colación de lo dicho, la acción competente entraña un margen de actuación con el que el actor debe enfrentarse, esto es, el sujeto baraja ciertas posibilidades de actuación y, a riesgo propio —y tras evaluar el contexto— debe tomar una decisión. Nótese, por tanto, que esa dimensión moral, que posiblemente constituye el tesoro de la competencia, es también su faceta más escurridiza. En definitiva, si aceptamos que cada situación es siempre incierta y mantiene algo de novedad, entonces el sujeto deberá asumir riesgos, gestionar la incertidumbre y responsabilizarse de sus propias acciones. Todo ello tiene repercusiones notabilísimas en lo que a la planificación del currículo en educación se refiere; a saber, en el planteamiento de objetivos y actividades de aprendizaje,

pero también y con mucho en la evaluación. Aspecto este último, que por su importancia reservo para el siguiente apartado de este relato.

Otro elemento crucial que Menéndez Varela resalta en su ponencia es ese proceso metacognitivo que implica la acción competente. Justamente porque si la competencia no es sólo un proceso automático —aunque naturalmente ello no implica que no pueda servirse de automatismos— hace falta reflexionar en cada nueva situación sobre las acciones propias. Tener siempre noticia del por qué de las acciones es clave para hacer efectiva la resolución acreditada del problema y, de ese modo, poder hablar de acción competente. Es cierto que de otro modo podría resolverse un mismo problema, por darse este en situaciones anteriores de igual naturaleza o tal vez por pura casualidad. Lo que no puede negarse es que la resolución del problema no es por sí misma una acción necesariamente competente pues es necesario ese proceso metacognitivo, ese deliberar premeditado. Si bien es cierto que con la afirmación de la complejidad de la definición que ofrece el ponente se desestima la posibilidad de entender la competencia como la simple puesta en marcha de un automatismo, parecería necesario por lo argumentado incluir, en esa definición holístico-constructivista, de un modo quizá más explícito alguna referencia a ese pensar reflexivo que caracteriza la acción competente.

A ese debate de fondo, cabe sumar un problema que tiene que ver con la competencia comunicativa. A saber: con frecuencia dicha competencia comunicativa se presenta asociada con la lingüística; bien por entender que ambas comparten significado, bien por creer que la segunda contiene a la primera en tanto que el conocimiento lingüístico implica también un conocimiento del uso de la lengua. Muy probablemente la competencia comunicativa concibe la lengua más como un instrumento con múltiples funciones, y menos como un ámbito autónomo del que cabe conocer sólo su lógica interna. Sin embargo, parece que la acepción más pragmática —la que entiende que la lengua es un instrumento con múltiples funciones que operan en variados contextos formales— no ha corrido demasiada fortuna. En el ámbito educativo, ello quizá podría deberse a la excesiva compartimentación disciplinar a la que se tradicionalmente se han visto forzados la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles.

3. La evaluación de las competencias transversales específicas de los estudios de las artes

Como he anunciado en la introducción, en el presente apartado daré noticia del problema de la evaluación de las competencias a partir de la ponencia de la Dra. Eva Gregori Giralt cuyo título es «L'espai de les competències comunicatives en un model de carpeta d'aprenentatge interdisciplinar». Nótese que digo problema porque si ya resultaba difícil llegar a un acuerdo sobre la naturaleza de la competencia, más peliagudo debe ser el asunto de su evaluación. La ponente habla del papel de ciertas competencias transversales y de su evaluación mediante un sistema de rúbricas integrado en un modelo de carpeta de aprendizaje puesto en marcha desde el año 2006 y que ha logrado ya un grado de perfeccionamiento destacado en lo que a la innovación y desarrollo didáctico en los estudios universitarios de las artes se refiere. No es ninguna casualidad, por lo tanto, que el recurso carpeta de aprendizaje constituya una de las líneas de trabajo con mayor grado de consolidación en ODAS.

El actual modelo de carpeta de aprendizaje es el punto de llegada, explica la ponente. Es un modelo que destaca por entender al estudiante —que no alumno— como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese centro que la figura activa del estudiante ocupa implica compromiso y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, pero también un cierto protagonismo en las decisiones sobre los mecanismos de construcción colectiva e individual del conocimiento, en la gestión y evaluación del aprendizaje y, por tanto, en la estructura en sentido amplio del propio modelo educativo universitario.

La carpeta de aprendizaje propuesta parte de la consideración detenida de las competencias transversales en el contexto específico de los estudios universitarios de las artes, en concreto en las licenciaturas y grados de Historia del Arte y Bellas Artes. Como bien explica Gregori Giralt las competencias están íntimamente relacionadas con el contexto de actuación ya que de él depende la acreditación de la acción competente. El desarrollo de la competencia comunicativa precisa en gran medida del control de ciertos tecnicismos, del conocimiento de algunos protocolos, usos y registros propios de un determinado campo del saber. Análogas consideraciones deben hacerse en relación con el resto de competencias transversales. Por consiguiente, se es siempre competente en un determinado ámbito disciplinar. De ahí la importancia de la adecuación al contexto de un recurso como la carpeta de aprendizaje que permite la construcción de competencias transversales específicas de los estudios universitarios de las artes. De entre dichas competencias básicas la ponente destaca cuatro a las que el recurso carpeta de aprendizaje dedica un especial apoyo: la competencia de búsqueda y selección de información relevante, la competencia de trabajo en grupo, la competencia de gestión y planificación del aprendizaje autónomo y la competencia comunicativa.

Resulta pertinente aquí una nota sobre las posibilidades de evaluación de la competencia que nos devuelve a la ponencia de Menéndez Varela. Si lo que determina a la acción competente no es solo la resolución acreditada del problema, sino también ese proceso de deliberación a partir del cual el sujeto es capaz de valorar las opciones, gestionar sus recursos, tomar decisiones y analizar la resolución aplicada al problema, para evaluar la competencia cabría notar dicha fase de reflexión. No obsta que, en la mayoría de los casos, ese procedimiento reflexivo resulta oculto y sólo podemos evaluar la acción competente mediante la adecuación de los resultados visibles en relación con un determinado estándar de calidad. Sólo podemos evaluar de la competencia su representación aparente; esto es, los resultados y evidencias que de ella se desprenden. En este sentido, Menéndez Varela propone algunos indicadores de evaluación de las competencias: el primero se refiere a la frecuencia con la que un estudiante obtiene un resultado satisfactorio a partir del análisis de una situación compleja de naturaleza similar; el segundo nos informa sobre el manejo por parte del estudiante de ciertos recursos que permiten prever una futura acción competente; el tercero alude a la aplicación reiterada en la acción de un sujeto de unos criterios que son indicios de la asimilación de principios de deliberación y toma de decisiones pertinentes en el contexto dado.

Volvamos ahora al modelo de evaluación por rúbricas integrado en el modelo de carpeta de aprendizaje expuesto por Gregori Giralt. Allí cada rúbrica constituye una dimensión y lleva aparejada cuatro niveles de consecución o desempeño que describen el fenómeno a evaluar. Es importante este último detalle puesto que

estos niveles de consecución conforman esa representación aparente de la competencia, esto es, lo que efectivamente puede ser evaluado. En relación con la competencia comunicativa y a modo de ejemplo, una de las rúbricas se refiere a la gramática y evalúa los errores gramaticales de un texto en la medida en que pueden influir en la comprensión del mismo. Asimismo, en este modelo de carpeta de aprendizaje se atiende también a la frecuencia con la que los estudiantes resuelven sus actividades de aprendizaje dado que, con los mismos sistemas de rúbricas, se evalúan de forma reiterada las mismas tipologías de actividades. Además, en lo referido a la frecuencia, la ponente habla de un seguimiento sobre la evolución del aprendizaje que tiene repercusiones en las calificaciones finales de los estudiantes. Es decir, si se detecta un adelanto sustancial, un proceso de mejora en los resultados de los talleres, el profesor se reserva la posibilidad de igualar las calificaciones a la más alta. Se entiende que si los estudiantes han asimilado las competencias básicas en la última actividad serán ahora capaces de resolver de igual modo las anteriores, en el supuesto de que estas últimas no se hubieran resuelto satisfactoriamente.

4. Problemas derivados de la aplicación del sistema de aprendizaje basado en competencias

En el presente apartado revisaré las ponencias «Anàlisi de les competències en l'assignatura Geometria Descriptiva» del Dr. Jordi Armengol Roura, y «Anàlisi de les competències en l'assignatura Expressió Gràfica IV» del Dr. Xavier Moliner Milhau que tratan fundamentalmente sobre la descripción del sistema de aprendizaje y evaluación de sendas asignaturas en el contexto de las titulaciones de los grados de Ingeniería de Edificación de la Universidad de Girona, en el primer caso, y de los estudios de Arquitectura de la Escuela Politécnica Superior de la misma universidad, en el segundo. De las mencionadas ponencias resaltaré a continuación algunas líneas de debate que resultaron de especial interés y que derivan del proceso de aplicación de una enseñanza universitaria por competencias.

Ambos profesores inician sus ponencias aludiendo a la renovación de los planes de estudios de las titulaciones en el seno de la propia facultad en relación con el nuevo sistema educativo. Según el nuevo planteamiento, explica Moliner Milhau, la asignatura Expressió Gràfica IV se centraría en la aplicación de los medios informáticos a los objetivos de la geometría descriptiva cuyos conceptos básicos se habrían afianzado previamente en las asignaturas Expressió Gràfica I, II y III. Este hecho abre una línea de debate sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y sobre sus ventajas e inconvenientes en el aprendizaje. En concreto, Moliner Milhau incide en la importancia de la reflexión sobre la propia técnica, para que el estudiante no pierda nunca de vista el problema de geometría descriptiva planteado —objetivo esencial de aprendizaje de la asignatura.

Las mencionadas asignaturas comparten algunas competencias transversales determinadas por la propia Universidad de Girona. Las ponencias se centran en la competencia transversal que la propia universidad describe como «Comunicarse oralmente y por escrito». Ambos profesores coinciden en afirmar que el lenguaje propio de los arquitectos es el dibujo y que de ahí deriva la importancia de asignaturas dedicadas a la

expresión gráfica. Sin embargo, resulta sorprendente que en una titulación como Arquitectura o Ingeniería de la Edificación no exista una competencia transversal que se refiera a la expresión gráfica. Huelga afirmar que en los antedichos estudios ambas competencias comunicativas —la oral y escrita y la gráfica— deberían compartir, como mínimo, igual rango. Sin embargo, la competencia de expresión gráfica la encontramos en el grupo de las competencias específicas de las antedichas asignaturas. La siguiente definición ha sido extraída de la ponencia Armengol Roura y se refiere a una competencia específica vinculada con la asignatura de Geometría Descriptiva:

«Capacidad para aplicar los sistemas de representación espacial, el desarrollo del croquis, la proporcionalidad, el lenguaje y las técnicas de representación gráfica de elementos y procesos cognitivos».

Llama la atención, sobre todo a partir de lo expuesto páginas atrás, la equiparación de una capacidad con una competencia. Ello es, sin duda ninguna, un claro ejemplo de la falta de consenso sobre la naturaleza del constructo. A esa falta de acuerdo, hay que añadir otra apreciación sobre la compatibilidad de las competencias comunicativas antes diferenciadas —la gráfica, por un lado, y la oral y escrita, por el otro— en las titulaciones de Arquitectura e Ingeniería de Edificación. En su ponencia, Moliner Milhau resalta la necesidad de evaluar la asimilación de la comunicación gráfica en las distintas actividades presentadas por los estudiantes. Sin embargo, dicha evaluación debe partir del convencimiento de que los proyectos gráficos deben hablar siempre por sí mismos y no deben estar subyugados a su transcripción oral o escrita. Si antes puse de relieve que el dominio de la competencia comunicativa tiene mucho que ver con el uso del lenguaje en un determinado contexto formal, ahora conviene también valorar la especificidad e irreductibilidad de la modalidad comunicativa utilizada.

5. Sobre la importancia de escenarios reales y simulados

La asignatura Normes per l'Ús i Manteniment d'Edificis presentada por el Dr. Jordi Castellanos Costa es un ejemplo claro de la importancia de los escenarios reales en la educación superior. Ya desde el inicio, se advierte de que la asignatura es de tipo *finalista* —en palabras del propio ponente— y con ello se pone de manifiesto la pretensión de un acercamiento claro entre el contexto educativo y el futuro contexto profesional de los egresados. En la asignatura, se plantean escenarios reales en los que el estudiante puede ver de un modo nítido la función de los asuntos tratados. La materia se centra en la vida útil de un edificio después de su construcción, en la gestión de todas las labores necesarias para que el edificio pueda ofrecer aquello para lo que ha sido diseñado. Según el ponente, si bien todas esas tareas de mantenimiento representan el 85% del coste total de un edificio, resulta cuanto menos sorprendente que, en la titulación de Arquitectura Técnica de la Universitat de Girona, sólo exista una asignatura directamente relacionada con los procesos de mantenimiento de los edificios, que además dicha asignatura sea optativa y que disponga solo de 4,5 créditos ECTS —de un total de doscientos cincuenta que componen la titulación.

El ponente ofrece un planteamiento curricular basado de casos o situaciones problemáticas reales. Y el tratamiento de dichos casos o problemas acontece en un espacio de diálogo en el que los estudiantes —de cuarto curso— se ven obligados a gestionar y poner en práctica destrezas, habilidades y conocimientos adquiridos previamente con el fin de resolver un problema derivado de la necesidad del mantenimiento de un edificio; pero también un conflicto ético causado por una situación profesional específica.

Para la planificación de los problemas a tratar, el docente debe detectar casos representativos en el ejercicio de la actividad profesional. Acto seguido, han de establecerse escenarios simulados —mediante una descripción de un caso de deterioro de un determinado edificio que los estudiantes deban resolver de forma oral o escrita— o reales —a partir de una visita a un edificio que sufra una determinada patología para la que también los estudiantes deban buscar soluciones. De ese modo podrían ser evaluadas las resoluciones propuestas por los estudiantes y determinar si se han construido o no ciertas competencias. Sería conveniente que, por lo menos en los problemas que se den con mayor asiduidad, el estudiante fuera competente.

Si bien el sistema de evaluación auténtica debe ser capaz de establecer escenarios con condiciones próximas a las que se darán en el contexto laboral del egresado, también resulta de suma importancia que los criterios de evaluación vayan en consonancia con los objetivos perseguidos. Con demasiada frecuencia damos con sistemas que anuncian evaluar determinadas competencias cuando, en realidad, lo que se está evaluando es, por poner un ejemplo, la capacidad de reproducción de una determinada acción. Asimismo, aún cuando evaluásemos los resultados derivados de una acción que, a la postre, pudiéramos considerar competente, no estaríamos evaluando la acción competente en su totalidad, dado que no de todo el conjunto tenemos noticia.

Resulta interesante hacer intervenir al estudiante en ese proceso complejo de evaluación de las competencias; todo ello en aras de una mayor significación del aprendizaje así como del conocimiento por parte del discente de la labor de corrección —tradicionalmente asociada de forma exclusiva con la figura del profesor. Castellanos Costa nos explica cómo, mediante el constante diálogo en el aula entre docente y discentes, los propios estudiantes participan en la evaluación de las actividades propuestas y asisten, de este modo, a un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Con frecuencia, los estudiantes desarrollan habilidades y destrezas y, en suma, construyen un conocimiento del que ignoran su relación directa con la práctica profesional. Todo ello puede implicar desmotivación y una asimilación poco significativa del aprendizaje. Por contra, de las palabras de Castellanos Costa se colige un perfil de estudiante altamente motivado en múltiples sentidos; además de por el valor del propio aprendizaje y por el rédito académico que de la correcta la consecución de las actividades debe derivarse, también por el grado de utilidad extraacadémica del conocimiento construido en el contexto de su futura práctica profesional que el propio estudiante percibe. En este sentido, resultaría muy interesante estudiar con detenimiento las percepciones de ese estudiante motivado que se vislumbra y establecer un parangón con el de otras asignaturas con un planteamiento curricular distinto.

6. El proyecto final como recurso didáctico

Es frecuente encontrar en los sistemas de evaluación continuada una última actividad de recapitulación que sirve como colofón del proceso de aprendizaje y que permite valorar la asimilación de ciertas competencias por parte de los estudiantes. En este sentido, el Dr. Miquel Àngel Chamorro Trenado basa su ponencia «Anàlisi de les competències en l'assignatura Art, Composició i Materials» en la presentación de una actividad de recapitulación en formato póster cuyo objetivo es la práctica de ciertas competencias transversales como la de búsqueda y selección de información relevante o la comunicativa lingüística y gráfica. Así, la última actividad de la asignatura Art, Construcció y Materials consiste en la elaboración de un trabajo documental sobre un edificio que los estudiantes deben analizar a partir de la elaboración un póster. Asimismo, para la consecución de la actividad los estudiantes deberán defender oralmente su póster frente a un auditorio compuesto por el resto de los compañeros del aula.

Para la elaboración de la actividad propuesta los estudiantes tienen total libertad y pueden utilizar la información gráfica y textual como lo consideren más oportuno en el formato preestablecido. Este hecho nos abre uno de los temas fundamentales que derivaron de la ponencia de Chamorro Trenado y que tiene que ver con el establecimiento de las pautas para la realización de las actividades de aprendizaje. Es necesario valorar con atención el grado de libertad que se le ofrece al estudiante en la realización de dichas actividades. Seguramente demasiada libertad para un estudiante inexperto que carezca de referentes puede no ser beneficiosa. Por contra, un control demasiado estricto de los ejercicios puede también afectar al aprendizaje y a la motivación de los estudiantes, y puede no ser favorable para la formación por competencias. Calibrar el grado de concreción de las actividades que integran las asignaturas y la estructura curricular en sentido amplio implica necesariamente el trabajo coordinado de quienes conforman la comunidad académica. En este sentido, la creación de equipos docentes tiene una importancia capital en el desarrollo de las competencias transversales. Sólo de esta manera los estudiantes podrán, en el transcurso de su formación superior, construir de un modo significativo las competencias transversales específicas de un campo del saber determinado.

Los esfuerzos de colaboración entre docentes deben concentrarse también en el estudio del nuevo perfil de discente que irrumpe en la universidad. Un ejemplo claro de ello es el estudiante que ha nacido bajo el imperativo de Internet y la revolución que sobre el acceso a la información ello ha supuesto. Para ese estudiante ya no es pertinente el desarrollo de habilidades de retención de información; resulta más adecuado el conocimiento de recursos que permitan la gestión de dicha información. El impredecible y constante movimiento de la sociedad actual provoca también un movimiento variable y permanente del siempre nuevo perfil del discente. Por ello la estructura de la institución universitaria y la del sistema educativo en general debe ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a las necesidades de la sociedad, a ese nuevo perfil de estudiante y a su capacitación profesional futura.

Como se dijo, si bien el estudiante debe ocupar el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello desempeñar un papel activo en la gestión del mismo, de ningún modo este hecho puede restar responsabili-

dades al profesor. Por contra, las responsabilidades del estudiante suman responsabilidades al profesor, quien ahora debe ser también capaz de leer las reacciones de los discentes, sus actitudes y aptitudes y sus respuestas a determinadas situaciones para, acto seguido, perfeccionar las actividades, perfilar los objetivos de aprendizaje, ajustar el sistema de evaluación y, con ello, participar de la mejora continuada de los programas de formación basados en competencias.

7. Cierre

Si la educación centrada en competencias supone una reforma integral del sistema universitario europeo, sin duda nos encontramos aún en sus albores; y poco podemos resolver sobre un modelo que no ha llegado todavía a la mayoría de edad. Es necesario tiempo para evaluar los resultados, para colegir de ellos las faltas y las lagunas; y para destacar los aciertos y las ventajas que se derivan de las nuevas estructuras curriculares y de las buenas prácticas didácticas.

El desarrollo de las competencias transversales en la universidad entraña riesgos que quizá tengan que ver con un sistema departamental demasiado estanco y con una cultura de trabajo excesivamente individual. Si el desarrollo de las competencias transversales es obligación de la titulación, corremos el riesgo de que acaben no siendo incumbencia de nadie. En demasiadas ocasiones lo básico —aún no estando resuelto— se deja de lado en la universidad por considerarse poco específico. Sin embargo, incidir en las habilidades, las capacidades y los conocimientos básicos de una disciplina no es menospreciar ni la complejidad ni la especificidad de la misma. De hecho, la competencia mantiene siempre una relación directa con el contexto disciplinar en el que se integra.

Las competencias transversales ayudan al desarrollo profesional —como también lo hacen con el personal y el cívico— y, en general, al conocido aprendizaje para toda la vida; qué duda cabe. Pero todo ello no las hace competencias universalmente válidas en cualquier contexto y tiempo. Muy al contrario, las competencias transversales circunscritas en un determinado contexto formal, son básicas de dicho entorno, que se da en un tiempo y para una determinada comunidad. Ahora bien, cabe notar que la acción competente coordina los recursos disponibles en aras de la resolución de un problema que deriva siempre de una situación incierta. Y ese carácter conciliador de la competencia, ese saber gestionar los recursos en situaciones originales, le atribuye un cierto carácter universal. Por contra, todas esas situaciones originales se agrupan en contextos formales concretos que aportan especificidad a lo que de transversal tiene la competencia.

Las ponencias de las que aquí he dado noticia y que constituyen la primera edición de las jornadas IDEA son una prueba fehaciente de que el trabajo desde la institución educativa empieza ahora. Y en ODAS empieza resaltando la importancia del lenguaje, dibujando el lugar de la competencia comunicativa en los estudios universitarios de las artes. Y si las jornadas IDEA son una prueba del interés por la reflexión sobre el nuevo modelo educativo basado en competencias, queda esperar que ese mismo nivel de reflexión tenga también lugar desde otros contextos profesionales. Convendría preguntarse —una vez más— si el desarrollo de las

competencias es obligación única y exclusiva de la institución educativa, si existen competencias cuya construcción depende de otros ámbitos o si, finalmente, diversos contextos han de compartir responsabilidades. Todo ello cobra sentido si se tiene en cuenta que muchas de las competencias de las que hoy se habla están directamente relacionadas con procesos de aprendizaje que tienen lugar durante toda la vida.

La formación centrada en competencias tiene mucho que ver con el proceso de cambio directamente acelerado que padece la sociedad de ahora y que se ve acentuado por la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación. Para bien o para mal, todo en nuestro mundo está impregnado de provisionabilidad; lo está el conocimiento, las destrezas y las habilidades, pero también las profesiones, las titulaciones, las disciplinas, etc. En este contexto en donde los objetivos son variables, es difícil acordar un mismo rumbo en lo que a la formación de los futuros profesionales se refiere. La competencia ha irrumpido en la universidad como la nueva promesa para el cambio a escala europea. Esperemos que logre cumplir las expectativas.