



ANÁLISIS

DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.ene-jun.8>

Análisis crítico del modelo basado en competencias en la Universidad

Critical analysis of the competence-based model in the University

José Manuel Bautista Vallejo

Universidad de Huelva, Departamento de Educación.
Huelva, España. E-mail: bautista@uhu.es

Norma Raquel López Jara

Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Ciencias Económicas, Dirección de Post Grado. San Lorenzo, Paraguay. E-mail: nrlopezjara@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la aplicación de un modelo de reforma educativa basado, entre otras cosas, en el modelo por competencias. Su propósito es situar la reflexión sobre este modelo en la discusión teórica que supone la adopción del mismo, pues no es gratuita la adopción de un modelo como éste. La clarificación de algunas ideas claves es fundamental en el panorama de la doble postura en la que se sitúan la mayoría de los autores: por un lado los críticos del modelo, pues no quieren aceptar sin más un modelo que supone la punta de lanza del sistema neoliberal; por otro lado, aquellos que asumen el modelo como un avance en la clarificación y sistematización de contenidos y métodos que han de usarse como nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje universitario. En la reflexión se acude a autores que en Europa han avanzado los beneficios y, también, vicios del sistema, hasta llegar a concluir que pese a las críticas hay aspectos aprovechables de este modelo integrador.

PALABRAS CLAVE: Reforma universitaria, competencias, metodología educativa.

ABSTRACT

This article reflects on the application of a model of educational reform, based, among other things on the model by skills. Its objective is to situate the reflection on this model in the theoretical discussion caused by its acceptance, as the acceptance of a model such as this cannot be taken for granted. Clarification of some key ideas is fundamental in the panorama double attitudes posed by the majority of authors: on the one hand the critics of the model, not wanting to accept more than one model which assuming the point of the spear of the neo liberal system, on the other, those accepting the model as an advance in the clarification and systemisation of content and methods which should be used as the new paradigm of the learning-teaching academic. In the reflection we approach authors who have advanced both the advantages and the disadvantages of the system in Europe, to the point of reaching the conclusion that in spite of the critics there are advantageous aspects of this integral model.

KEYWORDS: University reform, competences, educational methodology.

Artículo recibido: 1 nov. 2017.

Aceptado para publicación: 25 may. 2018.

Correspondencia: bautista@uhu.es

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar.

Página web: <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/>

Citación Recomendada: Bautista Vallejo, J. M., y López Jara, N. R. (2019). Análisis crítico del modelo basado en competencias en la Universidad. *ACADEMO* (Asunción) 6(1):71-80.

INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas que nos hacemos continuamente en el marco de los sistemas educativos, bajo la presión de una búsqueda de una mayor utilidad y rentabilidad de los mismos, es si la realidad social de hoy (en sentido lato), demanda nuevas habilidades y, si queremos, competencias, o ante las nuevas realidades hay que responder con tradicionales propuestas que han dado buen resultado.

De aquí se observan muchas cuestiones. En primer lugar, la constatación de que hay tremendas presiones para que los sistemas y subsistemas educativos se adapten a una nueva situación generada sobre la que, desde luego, no hay acuerdo entre todas las partes.

Otro elemento que sobresale de lo anterior lleva a preguntarnos si a los problemas “nuevos” a los que se enfrenta la sociedad y sus sistemas educativos se puede responder con soluciones tradicionales, todas las cuales pueden ser valoradas porque de una u otra forma ya se han puesto a prueba.

El modelo de adquisición de competencias es un modelo que goza ya del prestigio suficiente en nuestras instituciones educativas, universitarias y no universitarias. En la Educación Superior y, más concretamente, en la Universidad su uso y su utilidad parecen estar fuera de toda duda. Pero, desarrollar habilidades, adquirir competencias, ¿son términos fruto de una tendencia pasajera, o el mejor antídoto para los males de formación de hoy? El análisis crítico, permanente, de este modelo es algo siempre necesario en el interior de nuestras universidades.

Las competencias y la misión de la universidad

La sociedad postmoderna busca nuevas definiciones de razón, interacción y sensibilidad. La transferibilidad, la flexibilidad, la reflexión y los niveles más altos de cognición (las

metacompetencias y la metacognición) son síntomas de esta nueva búsqueda (Barnett, 2001).

En un momento de reformas como éste (Bautista Vallejo, 2003; Morin, 2012; Ferreira y Lima, 2013; Noriega y Montiel, 2014; Ruiz, 2014; Yang, 2015; Turri, 2016), siempre pesa sobre las discusiones la forma en que entendemos a la institución educativa, en este caso la universitaria, cuáles son los fines de ésta y de qué manera ha de ir respondiendo cada vez más a los requerimientos del “mundo de la vida”, es decir, de qué manera los intereses del ámbito académico pueden convivir y responder a los requerimientos del mundo de la vida (Habermas, 1976), si es que acaso ella misma ha de dar respuesta directa a los requerimientos de este último, pues esto también se discute.

Una de estas grandes discusiones está siendo desarrollada, aún hoy, en la institución universitaria, desde un marco más amplio que el mero contexto nacional, en donde estas fronteras se han quedado pequeñas para las grandes controversias que se disputan hoy (González y Wagenaar, 2003; Krücken, 2014). Ejemplos hay muchos, uno de ellos la discusión sobre las competencias, tema que apasiona a muchos y a otros los devuelve a un pasado que ya debería haber sido superado.

En la discusión sobre lo que cobra mayor importancia en el seno de la universidad -aprender o enseñar- (Muller y Young, 2014), algo que determina fuertemente las concepciones que tenemos de la misma universidad y, en ello, el valor que le damos a la docencia universitaria y a la consideración de los tipos de competencia que emanan de sus funciones, Scott (1984) partía de la idea de que la universidad había sido concebida fundamentalmente como un proceso de enseñanza, consistente en una presencia individual autorizada en un entorno pedagógico establecido. La principal tarea consistía en estimular a los estudiantes, captar su atención y asegurarse de que fueran receptores activos de los mensajes que se emitían.

La importancia de estos treinta años transcurridos es tal que observamos cómo es justo hacia final de siglo cuando comienzan a plantearse los nuevos retos de la educación universitaria, más allá de un paradigma volcado sobre los procesos de enseñanza. El paidocentrismo que se venía proclamando desde el inicio de la llamada Escuela Nueva (Toro, 2015) se va haciendo realidad en la universidad estableciendo un nuevo centro de interés: el aprendizaje del alumnado.

El terreno ha sido abonado para este tipo de discusiones, en un momento, como se sabe, de transformaciones sociales y reformas de los sistemas educativos, también y de especial interés en el nivel terciario (Ruiz, 2014).

En lo que respecta al ámbito de los paradigmas y la consideración de la ciencia -temas de un interés incontestable en el marco universitario-, tenemos aún hoy las visiones contradictorias y hasta las luchas encarnizadas entre Feyerabend y Gellner (Feyerabend, 1979; Gellner, 1979), que se iniciaron tras el optimismo pedagógico de los sesenta, años después de acabada la Segunda Guerra Mundial.

Así, Feyerabend ha sostenido insistentemente que la ciencia no es la empresa racional que cree ser y que su creencia en su propia supremacía y su lugar dominante en la sociedad moderna son formas de ideología. Por su lado, tenemos la postulación de Gellner, quien sostiene que la alta apreciación que se otorgó a la ciencia es totalmente adecuada: no sólo social sino también epistemológicamente está más claro el estatus superior de la ciencia en nuestra cultura. Finalmente, la postulación de Feyerabend sostiene que el estatus superior de la ciencia carece de fundamento epistemológico y representa el dominio de un estrecho agrupamiento cognitivo, que cierra de manera inapropiada nuestras opciones cognitivas.

Hoy, estas discusiones son aún visibles en muchas instituciones universitarias, cuestiones que se alimentan de las controvertidas apuestas por

una investigación más experimental o más cualitativa, en una institución, la universitaria, donde lo importante es la dedicación a la docencia o la insistencia en dedicar el mayor tiempo posible para que los profesores investiguen, por encima de su dedicación a la enseñanza, etc. (Musselin, 2013; Krücken, 2014).

En el inicio del nuevo milenio, para Barnett (1997, 2001) cree que ambos planteamientos conducen a una serie de preguntas sobre los mismos, cuando también producen una serie de problemas. Para éste, Feyerabend no distingue lo suficiente entre los criterios de verdad que se han hecho evidentes en el proceso de crecimiento del conocimiento y los criterios de verdad que podríamos querer formular para manejar los trabajos del “futuro”. Aun cuando pocas tradiciones se hayan desarrollado tanto y aun cuando las reglas establecidas para los procedimientos se quiebran a menudo, de ello no se infiere que una política de ausencia de reglas deba gobernar nuestros futuros intentos de desarrollar la comprensión humana.

La anarquía cognitiva, el relativismo epistemológico, al cual conduce lógicamente la postura de Feyerabend -como resultado de una aversión hacia el respeto por la reglas- se puede relacionar con la situación en la que se encuentran los postmodernistas según Barnett (2001). En este sentido, este autor se plantea que si no existe ninguna regla de la razón correcta, ¿sobre qué base podemos razonar? La lógica de una incredulidad respecto de la metanarrativa, como expresaban Hassan (1993) y Lyotard (1994), seguramente llevaría a la incredulidad respecto de cualquier narrativa. «En un mundo totalmente postmoderno, no se puede concebir el avance de la comprensión humana. La sabiduría implica que algunos juicios y algunos usos del conocimiento sean mejores que otros. Una política de “todo vale” nos privaría de la sabiduría» (Barnett, 2001: 206).

Este análisis no es meramente el escenario en el que plantear la cuestión, como tal tiene sentido para la universidad de hoy. Barnett (2001) admite

que el mismo tiene que ver con las incorporaciones de ciertas nuevas titulaciones en las universidades y con el tratamiento que se le da a otras titulaciones. Por ejemplo, el caso de la incorporación de estudios de Ciencias de la Salud en las universidades, tal es el caso de carreras como Enfermería y otras. Así, históricamente, la Obstetricia ha sido en una práctica humana en la que la partera se ha relacionado a través de la empatía con la futura madre. Es un buen ejemplo de una “tradición empírica” (en la terminología de Feyerabend) en la que los aspectos clave del conocimiento están encarnados en la acción humana y son transmitidos a los nuevos miembros de la profesión a través del ejemplo práctico de los que tienen más experiencia. Las tradiciones de conocimientos de este tipo están siendo puestas en cuestión y potencialmente menoscabadas como formas de desarrollo profesional, ya que se intenta llevarlas a la corriente general de la educación superior. El menoscabo tiene que ver con la alta valoración que hace la educación superior del conocimiento basado en la ciencia y la teoría.

En relación a la educación de los docentes, ya Hirst (1983), basándose en los estudios de Schön (1982; 1992) -quien señaló que la práctica profesional competente se construye en torno del “conocimiento en acción” y que su desarrollo depende de la “reflexión en uso”-, llegó a la conclusión de que su anterior insistencia en la preponderancia del conocimiento teórico era equivocada y replanteó esa filosofía. Según su perspectiva, el conocimiento profesional de la enseñanza es una cuestión de identificar y adoptar los “principios prácticos” inherentes a las actividades profesionales de los docentes.

Treinta años después esta perspectiva sigue su curso, con un nuevo vocabulario, pero siendo consciente, incluso, de los errores que cometidos tiempo atrás y que aún hoy se siguen cometiendo (Collin, Karsenti y Komis, 2013; Peterson, 2014; Whitty, 2014).

Academicismo y operacionalismo en la universidad

Si admitimos el planteamiento de R. Rorty (1989), en donde se indica que necesitaremos un vocabulario completamente nuevo y que el diseño y la aplicación de un currículo no tendrán que ver con las competencias y los resultados predeterminados, sino más bien con el diseño de los personajes de una novela que mantienen una conversación que se va armando creativamente a medida que ellos avanzan, entonces se entienden mejor las posiciones que se han desarrollado con anterioridad y que, sin duda, son adoptadas por los distintos sectores universitarios hoy.

La educación superior es un proceso de desarrollo humano orientado hacia alguna concepción del ser humano. En el ámbito de las competencias que la universidad admite y desarrolla, Barnett (2001) acepta dos opuestas: la competencia académica y la competencia operacional, que en un análisis global pueden aceptarse entre las tendencias fundamentales que justifican los procesos formativos y las concepciones relativas a la formación en la universidad.

El academicismo busca desarrollar seres humanos que se sientan cognitivamente cómodos viviendo en el marco de una disciplina (o varias), que se preocupen por los límites que esta tiene, que comprendan sus demandas, y cuyas concepciones del mundo estén conformadas de manera acorde con ese marco. El operacionalismo, por el contrario, busca desarrollar seres humanos que tengan una aparente facilidad para desempeñarse eficazmente en el mundo y valora a esos individuos. Ambas concepciones, como se ve, tienen puntos de vista muy diferentes acerca del ser humano y esos puntos de vista se relacionan con conjuntos alternativos de valores.

Las dos concepciones de competencia son polos opuestos y apuntan a los distintos extremos del eje pensamiento/acción. Para el academicismo, la acción está subordinada al pensamiento y es reductible a él. Se trata de pensamiento formal, sistemático y elaborado. Para el operacionalismo, el pensamiento está subordinado a la acción y es

reductible a ella. El pensamiento legítimo se hace evidente en la acción.

Estas dos concepciones, por otro lado, conectan y emanan de las discusiones sobre la idea de formación que se ha desarrollado a lo largo del siglo XX y que hemos traído al siglo XXI sin resolver del todo, en un momento, además, donde los cambios exponenciales y vertiginosos que se viven fuera de la universidad solicitan o imponen modificaciones a la propia universidad, cambios que no son del agrado de todos y que mantienen largas tensiones abiertas (González, 2013).

Para Barnett (2001), ambas concepciones de competencia son incoherentes, por lo que plantea la admisión de un nuevo sentido a la problemática. Así, se discute que la acción que merece su nombre (como algo diferente del movimiento o el comportamiento) tiene que basarse en un pensamiento independiente y ser susceptible de evaluación a partir de un pensamiento basado en marcos cognitivos distintos de aquellos en los cuales se expresó la acción. En otras palabras, el pensamiento es un complejo de formas de acción.

En ello, si ambas posiciones son incoherentes, se admite que es difícil encontrar una tercera posición viable en ningún punto intermedio. Lo que se necesita es una concepción diferente del ser humano que guíe nuestras prácticas pedagógicas en la universidad. Ciertamente, es necesario reunir el pensamiento y la acción, pero no de un modo facilista. Tanto la competencia operacional como la competencia académica son representativas de mundos comparativamente cerrados: respectivamente, el del trabajo y la acción instrumental y el del pensamiento formal y la interacción cognitiva.

Así pues, si tenemos que encontrar una noción de competencia adecuada a las demandas que se nos presentan en este nuevo siglo, con instituciones en permanente crisis (Carr, 2012; Mires, 2014; Mollis, 2014; Kinser, 2015), tendrá que estar enmarcada en otros intereses sociales y cognitivos, que estén mucho más abiertos a los

desafíos de la vida humana. Necesitamos una concepción de la universidad guiada por una concepción del ser humano lo menos restringida posible.

Así, Barnett (2001), concluye que el dominio de la interacción humana como tal, llamado por Habermas “el mundo de la vida”, aporta ese mundo abierto en el cual el pensamiento y la acción juntos son necesarios. Una educación superior que tome como objetivo guía una concepción del ser humano capaz de colaborar efectivamente con el mundo de la vida, aportará un sentido diferente a la competencia.

Competencias y la idea problemática de contenidos y métodos

Hoy en día debe administrarse la crisis de la educación pública al mismo tiempo que se evalúa y garantiza la calidad (Mollis, 2014). Esta última de alguna manera remite a criterios de eficacia, querámoslo o no. En ello, la tradicional discusión sobre el qué (contenidos) y el cómo (metodología) polariza buena parte del tiempo que dedicamos a pensar sobre la universidad. La inclusión imparable de la tecnología informática en los espacios universitarios no ha hecho más que acelerar esta discusión (Hwang, et al., 2012; Spector, 2013), en donde, además, cobra un nuevo impulso la educación personalizada como objetivo de las nuevas estrategias de formación.

El hecho de contemplar la educación personalizada supone, desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje, atender a los intereses y motivaciones del alumnado (Shechtman, et al., 2013) y, en ello, el impacto de la tecnología resulta decisivo (Housand y Housand, 2012), teniendo en cuenta, de esta forma, las características individuales de cada uno de ellos, monitorizando su trabajo y orientando toda de su labor de forma correcta.

Por su parte, Carrasco, et al. (2014) señala que la educación personalizada supone una herramienta útil para el presente y el futuro de la

educación. Atiende a lo que las personas tienen en común o comparten y el hecho de ser diferentes, sus principios y fundamentos. Aúna factores como la socialización y la individualización educativas y constituye el tipo de educación más apropiada para la sociedad digital en la que estamos inmersos (Calderero Hernández, et al., 2014). Además, potencia la adquisición de las competencias clave de forma que nos encaminemos de manera libre y responsable hacia el control de nuestras propias vidas, el desarrollo de la autonomía personal y el autoaprendizaje (Redding, 2014a, 2014b y 2014c). En ello, Selwyn (2012) establece lo que denomina “ed-tech imagination” (imaginación educativa y tecnológica), acerca de la posibilidad de establecer mejores bases para el estudio de este nuevo campo de estudio en donde lo pedagógico no es lo accesorio, por detrás de la tecnología, sino lo esencial.

Gracias a las tecnologías, por tanto, una nueva mirada sobre la educación personalizada se está efectuando (RAND Corporation, 2014; Twyman, 2014), las cuales la posibilitan de una manera más efectiva: se personaliza la instrucción de todo el grupo, permitiendo la recopilación de datos formativos de gran valor; se retroalimenta a cada estudiante durante la práctica guiada desde cualquier lugar del aula; se utilizan grabaciones de pantalla para prácticas verdaderamente independientes; se usan grabaciones de vídeo de profesorado y el propio alumnado con reflexiones finales sobre todo el proceso de aprendizaje, etc. (Sandler, 2012; Spector, 2013).

Esta nueva lectura de la personalización de la educación, donde la tecnología juega un papel muy relevante (Wolf, 2010), muestra a los estudiantes cómo individuos únicos con la capacidad de aprender si dotamos al proceso de las condiciones y las herramientas adecuadas, en un marco en donde podría haber repercusiones, incluso, sobre las tradicionales e ineficientes jerarquías asociadas con un “monopolio público” y la fórmula de un “planteamiento único” en orden a reinventar la educación en el siglo XXI (Roberts-Mahoney, Means y Garrison, 2016).

En ese marco de eficiencia de los instrumentos docentes, Ramsden (1996) entiende que la enseñanza efectiva no tiene que ver esencialmente con las teorías descritas anteriormente. Para él, las teorías de una enseñanza efectiva normalmente se encuentran en comprender cómo usar habilidades y técnicas, lo que lleva implícito una constante práctica y reflexión y un sentido adquirido de las capacidades de transferencia. Y éstas son útiles solamente, podríamos decir, si los estudiantes son dirigidos por una clara conciencia de principios en clave educativa, en particular, el principio de que el contenido que es aprendido por los estudiantes es lógicamente anterior a los métodos de enseñanza de ese contenido.

Hemos llegado, pues, a un momento clave en la manifestación de la problemática del conocimiento y la visión de las competencias hoy, esto es, la problematizadora visión de los contenidos y los métodos (Kinser, 2015). Planteado de otra forma el problema: ¿qué contenidos y qué métodos son los más adecuados para desarrollar en la universidad?

En esto nos introducimos en un campo competencial en donde cada área de conocimiento parece ser soberano, lo que debe implicar que con honestidad presenten en la evolución de su conocimiento y saber, cuáles son los contenidos que deben estar y de qué forma proyectarlos en un programa docente, esto es, qué contenidos y cómo enseñarlos (Muller y Young, 2014). En términos de competencias: ¿qué competencias específicas de cada área determinada deben ser enseñadas?

Innumerables pueden ser los puntos de vista sobre esta cuestión. Uno de los más interesantes para el análisis de esta cuestión fue el establecido por Gibbons, et al. (1997), que polarizan la cuestión entre la denominada “perspectiva del conocimiento de utilidad social” frente a otra llamada “perspectiva del conocimiento ideal”.

Este punto de vista del “conocimiento de utilidad social” es el que reclama una utilidad más práctica del conocimiento que se desarrolla y produce en las universidades y en otras instancias de formación de

la excelencia, esto es, poder llevar a la sociedad aquello que es materializado en la universidad como conclusión de la idea de servicio y adopción de soluciones a los problemas y necesidades que esta misma sociedad plantea. Se trata en definitiva, de una respuesta que la sociedad reclama legítimamente de una institución que debe estar a su servicio, de una respuesta responsable que beneficia a toda la sociedad, lejos de entender aquí una supeditación al poder constituido que desviaría los beneficios hacia una parte de la sociedad y denostaríala a la mayoría.

Ésta no es una cuestión nueva. Ya a finales del siglo XVIII, Forner, el fiscal del Consejo de Castilla (España), concluía en su informe sobre la crisis universitaria señalando López (1999) que si nuestras escuelas no tienen por blanco y norte de sus instituciones facilitar a todas las clases del Estado los conocimientos necesarios a su prosperidad, es manifiestamente injusto arrancar al pueblo parte de su substancia para dar doctores que nada le enseñan o letrados que en nada contribuyen a su bienestar.

El devenir y fluctuar entre ambos puntos de vista señalados es palpable a lo largo de la historia de la universidad. Hoy andan repartidos por las instituciones ambos enfoques, lo que explica otro tanto el carácter diverso de las mismas (Arceo, 2012).

Las manifestaciones de ambas concepciones (Gibbons, et al., 1997), entendidas así porque condicionan las ulteriores prácticas de enseñanza, y hasta educativas en un sentido más general, responden a ideas más o menos bien arraigadas acerca de qué se debe enseñar y cómo hacerlo.

En uno de los niveles de análisis, donde contemplamos la inclusión y posterior desarrollo de los contenidos en el currículum universitario, se nos presenta una oscilación entre lo que significa el currículum abierto, diverso, flexible e interdisciplinar, y aquel otro muy frecuente que es cerrado, enumerativo, rígido y disciplinar. Arandia Loroño y Fernández Fernández (2012) llegan a

preguntarse en un caso concreto: ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas?

Las manifestaciones en uno u otro caso tienen lugar a través de la implementación de diferentes sentidos, en temas muy importantes para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la universidad. Algunos de estos temas (Noriega y Montiel, 2014; Ruiz, 2014; Chirinos y Sánchez, 2015), listado que no pretende ser cerrado, son: las disciplinas científicas y su relevancia para el desarrollo social, conocimiento funcional, interdisciplinariedad y multidisciplinariedad entre los contenidos de los estudios y otros elementos curriculares, educación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida, currículum y estructuras académicas flexibles y más diversas, reconocimiento académico del trabajo práctico y experiencial, etc.

La solución final de las competencias

Así pues, la universidad de decenas de países del mundo parece estar hoy deslumbrada por una definición de competencias, aparentemente tan novedosa como controvertida. El concepto de competencias parece claro, aún con el riesgo asumido de entender que muchos van a criticar la misma por considerar que no es tan nueva como se pretende. La razón es muy clara. Entienden González y Wagenaar (2003) que algunos términos como capacidad, atributo, habilidad, destreza, competencia se usan a veces el uno por el otro y tienen cierto grado de coincidencia en los significados.

Así pues, hay que advertir la primera cosa: el modelo por competencias, definir las competencias hoy, es posible porque el propio modelo en su definición se ha nutrido del trabajo previo de entender que la educación sería posible por el logro de capacidades, o por la consecución de habilidades, o por la obtención de determinados atributos, o por la adquisición de variadas destrezas. Todas éstas se relacionan con la persona y con lo que ésta es capaz de lograr, en todos sus órdenes.

Nace así, de esta última afirmación la necesidad de entender, tal vez, una de las virtudes del modelo por competencias: su capacidad integradora, sus posibilidades como modelo aglutinador de todas las potencialidades y posibilidades humanas. Las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (Prieto, 2002; Redding, 2014b; Twyman, 2014).

La importancia de esta consideración nace de la tridimensionalidad integradora con la que se presenta el modelo: abarca todo aquello que el ser humano es capaz de desarrollar desde sus capacidades cognitivas, psicomotoras y afectivas. Esto mismo permite a González y Wagenaar (2003) definir a las competencias 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) y saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

De ser esto así, habría que tratar de responder a todas las cuestiones. Si el concepto de conocimiento representa un desafío importante, en este sentido, para la noción de competencia: ¿cómo es posible, en un campo profesional en el cual el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia profesional? ¿Quién determina los contenidos de ese conocimiento? Pregunta como éstas permiten concluir a Barnett (2001) que la aplicación de la competencia al conocimiento resulta sospechosa, si bien esto no es todavía suficiente para desechar el modelo. Pero, ¿qué y cómo enseñar para un mundo desconocido? (Barnett, 2012).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arandia Loroño, M. y Fernández Fernández, I. (2012). ¿Es posible un currículum más allá de las asignaturas? Diseño y práctica del

grado de Educación Social en la Universidad del País Vasco. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 99-123.

Arceo, F. D. B. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40.

Barnett, R. (1997). *Towards a higher education for a new century*. London: Institute of Education, University of London.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 65-77.

Bautista Vallejo, J. M. (2003). *Universidad y espacio europeo en la encrucijada de la calidad*. Huelva: Hergué.

Calderero Hernández, J. F. et al. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131-151.

Carr, N. (2012). The crisis in higher education. *Technology Review*, 115(6), 32-40.

Carrasco, J. B. et al. (2014). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. Logroño: Síntesis.

Chirinos, A. T. y Sánchez, E. F. (2015). Problemas conceptuales del currículum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular. *Opción*, 31(77), 95-110.

Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.

Ferreira, K. C. y Lima, P. G. (2013). Proyecto Tuning América Latina en las universidades brasileñas: características y ámbitos en el área de la educación. *Paradigma*, 34(1), 83-96.

Feyerabend, P. (1979). *Science in a Free Society*. Londres: Verso.

Gellner, E. (1979). *Spectacles and predicaments*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares.

- González J., Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Informe final fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto – Universidad de Groningen.
- González, J.F. (2013). *De la nueva miseria: La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Madrid: Akal.
- Habermas, J. (1976). *Legitimation Crises*. London: Heinemann.
- Hassan, I. (1993). Toward a Concept of Postmodernism. En Th. Docherty, *Postmodernism. A Reader* (pp. 146-156). Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Hirst, P. (Comp.) (1983). *Educational theory and its foundational disciplines*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Housand, B. C. y Housand, A. M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49(7), 706-715.
- Hwang, G.J. et al. (2012). Development of a personalized educational computer game based on students' learning styles. *Educational Technology Research and Development*, 60(4), 623-638.
- Kinser, K. (2015). American Higher Education in Crisis?: What everyone needs to know by goldie blumenstyk (review). *The Review of Higher Education*, 38(4), 619-620.
- Krücken, G. (2014). Higher education reforms and unintended consequences: a research agenda. *Studies in Higher Education*, 39(8), 1439-1450.
- López, F. (1999). *Juan Pablo Forner y la crisis de la conciencia española en el siglo XVIII*. Salamanca: Junta de Castilla y León.
- Liotard, J. F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mires, F. (2014). La crisis de la Universidad: Paradigma. *Revista de investigación educativa*, 20(31), 9-18.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 25-45.
- Morin, E. (2012). De la reforma universitaria. *Unipluriversidad*, 1(2), 74-79.
- Muller, J., y Young, M. (2014). Disciplines, skills and the university. *Higher Education*, 67(2), 127-140.
- Musselin, C. (2013). Redefinition of the relationships between academics and their university. *Higher Education*, 65(1), 25-37.
- Noriega, J. E. y Montiel, M. C. (2014). La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 88-103.
- Peterson, M. B. (2014). Transforming teacher education: What went wrong with teacher training, and how we can fix it. *The Journal of Negro Education*, 83(4), 598.
- Prieto, J. M. (2002). *Prólogo*. En Levy-Leboyer, Claude, *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ramsden, P. (1996). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- RAND Corporation (2014). *Early progress: Interim research on personalized learning*. Seattle, WA: The Bill and Melinda Gates Foundation.
- Redding, S. (2014a). *Personal Competencies in personalized learning*. Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University. Recuperado de http://www.centeril.org/publications/Personalized_Learning.pdf
- Redding, S. (2014b). *Personal competency. A framework for building students' capacity to learn*. Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning. Recuperado de: http://www.centeril.org/publications/Personal_Compentency_Framework.pdf
- Redding, S. (2014c). *The something other: Personal competencies for learning and life*. Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED558074>
- Roberts-Mahoney, H., Means, A. J., y Garrison, M. J. (2016). Netflxing human capital development: Personalized learning technology and the corporatization of K-12 education. *Journal of Education Policy*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1132774>
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz, R. F. (2014). Las reformas a la educación superior. *Revista Lúmina*, 15, 8-33.
- Sandler, S. (2012). People v. 'personalization': Retaining the human element in the high-

- tech era of education. *Education Week*, 31(22), 20-22.
- Schön, D. (1982). The fear of innovation. En R. Barnes y D. Edge (Comp.), *Science in Context*. Milton Keynes: Open University Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scott, P. (1984). *The Crisis of the University*. London: Croom Helm.
- Selwyn, N. (2012). Ten suggestions for improving academic research in education and technology. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 213–219.
- Shechtman, N. et al. (2013). *Promoting grit, tenacity, and perseverance: Critical factors for success in the 21st century*. Washington, DC: Department of Education, Department of Educational Technology.
- Spector, J. M. (2013). Emerging Educational Technologies and Research Directions. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), April, 21-30.
- Toro, J. (2015). Pragmatisme et education: James, Dewey, Rorty. *Praxis Filosófica*, (40), 253-259.
- Turri, M. (2016). The difficult transition of the Italian university system: growth, underfunding and reforms. *Journal of Further and Higher Education*, 40(1), 83-106.
- Twyman, J. (2014). *Competency-based Education: Supporting personalized learning*. Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning. Recuperado de: http://www.centeril.org/connect/resources/Connect_CB_Education_Twyman-2014_11.12.pdf
- Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the 'University Project' in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 466-481.
- Wolf, M. (2010). *Innovate to education: System [re]design for personalized learning. A report from the 2010 symposium*. Washington, DC: Software & Information Industry Association. Recuperado de <http://siia.net/pli/presentations/PerLearnPaper.pdf>
- Yang, R. (2015). Peking University's Personnel Reforms. *International Higher Education*, 60, 10-11.