

El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva?*

The advice in education: Could the professional competitions be a positive contribution?

Juan Manuel **Escudero**
Mónica **Vallejo**
Francisco **Botías**

Universidad de Murcia

Correo electrónico: jumaes@um.es monicavr@um.es fbotias@um.es

Resumen

Este trabajo pretende contribuir a la reflexión existente en torno al proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, concretamente en el ámbito de la orientación y asesoramiento dentro del sistema educativo. En una primera parte, se desarrollan algunas ideas fundamentales acerca de la función del asesoramiento educativo, subrayando sus dimensiones, ámbitos de actuación y orientaciones. Además se presentan algunas propuestas realizadas por diferentes autores sobre el tema de las competencias en el ámbito del asesoramiento. En la segunda parte del trabajo, proponemos un marco teórico que pretende contribuir a la problemática existente en torno a las competencias profesionales, con la intención de complementar las ideas existentes en torno al diseño y desarrollo de la formación de estos profesionales desde la perspectiva del modelo de proceso.

Palabras clave: Asesoramiento educativo, competencias profesionales, diseño y desarrollo de planes de estudio y diseño de proceso.

Abstract

In the context of the European Higher Education Area, the article deals with the consulting role in the educational systems. In the first part, some of the fundamental ideas and proposals on educational consulting are developed underlining some of its dimensions, action contexts and approaches in the field. Particularly different examples of consulting professional competencies are described and critically valued. In the second part, a hypothetical framework inspired in and amplifying the DeSeCo approach is discussed with the aim of exploring its potential for the educational consulting design and the development in progress, advocating for a process design model.

Keywords: Educational consulting, professional competencies; curriculum design and development and process design model.

0. INTRODUCCIÓN

Aunque a estas alturas del proceso abierto para diseñar las nuevas titulaciones universitarias no está claro todavía cuál será la titulación más directamente relacionada con la función de orientación y asesoramiento dentro del sistema educativo, no estaría de más, tal vez, reflexionar acerca del grado en que el nuevo foco de las competencias podría o no contribuir a pensar mejor la formación para este ámbito de trabajo de los profesionales que, con las titulaciones que lleguen a concretarse, serán formados seguramente en nuestras actuales Facultades de Educación.

Esta falta de claridad de la política educativa respecto a un perfil plenamente reconocido en la literatura pedagógica y en la ordenación actual de puestos de trabajo relacionados con el asesoramiento, sea como orientadores en los Institutos de Educación Secundaria o como miembros de los equipos de zonas en las CCAA donde todavía persisten como tales, no es, desde luego, el mejor de los contextos para acometer una tarea como la que tenemos por delante. Es, sin duda, una muestra lamentable más de la marginalidad tantas veces denunciada de este rol dentro de nuestro sistema educativo. A pesar del reconocimiento de una especialidad referida a la orientación psicopedagógica y profesional dentro del Master de Educación Secundaria, su tratamiento ha quedado desfigurado en la Orden del BOE (27-12-2007) en la que se han establecido los requisitos de los títulos universitarios que habiliten para las profesiones de profesor de educación secundaria obligatoria y demás enseñanzas. La administración no tiene claro, o sencillamente no quiere adoptar decisiones explícitas que legitimen y regulen un ámbito profesional que, sin embargo, goza de tantos reconocimientos teóricos como oficiales. Otra vez nos encontramos con decisiones administrativas que, por lo que parece, no se atienen tanto a unos mínimos de racionalidad ligados a tareas y funciones a desempeñar dentro del sistema educativo por ciertos profesionales como a presiones procedentes de intereses corporativistas que siguen acampando por la universidad, acaso con mayor virulencia todavía que en otros niveles del sistema. El episodio reciente de la Universidad de La Laguna, donde se ha podido constatar la capacidad y la influencia de un colectivo bien identificable para objetar una determinada formación, precisamente en relación con el asesoramiento, es un síntoma de lo que estamos indicando. El asunto, por episódico que pudiera parecer, no hace sino dar pie al temor que hemos enunciado respecto al clima micropolítico en el que las nuevas titulaciones se van a diseñar (Escudero, 2006) y que, si nadie lo remedia, será suficiente para cercenar las mejores posibilidades de acometer con unos mínimos de racionalidad la tarea planteada por la convergencia.

Por su parte, el diseño de la titulación de Pedagogía, a la espera de algún marco de acuerdo definitivo por parte de la Conferencia de Decanos, dada la política "autonomista" del MEC, apunta a una formación de grado abierta a diversos ámbitos profesionales, entre los que el asesoramiento pedagógico requerirá elaboraciones posteriores. Las recomendaciones aprobadas por la V Asamblea General de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, realizada

en Córdoba en Noviembre pasado, aboga por un Master en Psicopedagogía cuyas tareas, competencias y contenidos están ligados al asesoramiento.

A pesar de esta maraña de circunstancias contextuales no demasiado propicias, entendemos que contamos con un buen cuerpo de conocimientos, experiencias e investigación sobre asesoramiento pedagógico, que ese puesto profesional seguirá reconocido en nuestro sistema educativo, previsiblemente en distintos ámbitos escolares o en otras instituciones y servicios y que, por lo tanto, nos veremos embarcados en el diseño de la formación correspondiente, sea en grados donde de alguna manera se aborde, o sea en estudios de postgrados a plazo medio.

Con las incertidumbres y cabos por atar pendientes, nos proponemos, sin embargo, aportar algunas reflexiones sobre el asesoramiento, analizándolo particularmente en relación con el tema de las competencias profesionales, ahora muy recurrente. Abordaremos, pues, tres puntos que nos resultan dignos de atención para ello: a) dejar constancia breve de algunas ideas fuertes acerca de la función del asesoramiento pedagógico, subrayando sus dimensiones, ámbitos de actuación y orientaciones; b) referir y valorar algunas propuestas en las que expresamente se ha tratado el tema de las competencias de la orientación, para nosotros asesoramiento; c) proponer un determinado marco que acaso pudiera contribuir a sacarle algún provecho a las competencias profesionales, sugiriendo algunas implicaciones que podrían tenerse a la hora de pensar, diseñar y desarrollar la formación en cuestión.

1. ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA SOBRE EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO DENTRO DE LOS SISTEMAS ESCOLARES

Un enfoque aceptable sobre las competencias profesionales del asesoramiento pedagógico ha de entroncar expresamente con el conocimiento disponible en este campo, tanto el que se refiere a conceptos, modelos teóricos y perspectivas diferentes sobre ese trabajo escolar y sus condiciones de ejercicio; como lo que atañe a los modos de realizarlo en diferentes contextos y con sujetos o instituciones determinadas, tomando en cuenta el abanico de recursos metodológicos que han de ser sensatamente interpretados y utilizados. Ya que el saber disponible es provisional, conflictivo, interpretable y críticamente relacionado con la acción, las competencias no podrían entenderse como una forma de reducir la conflictividad teórica y práctica, ni siquiera en aras del principio discutible de la operatividad. De manera que, para que el uso de las competencias pudiera ser una ayuda en lugar de un estorbo, lo más sensato es dejar bien sentado que han de servir para interrogarse acerca del conocimiento, focalizando la discusión en qué y cómo proyectarlo sobre la construcción del rol de asesor. Una relación explícita y reflexiva entre el conocimiento y las competencias es imprescindible para no caer en el atajo de pretender profesionales "competentes" dejando de lado los contenidos, las bases o los referentes de sus competencias.

No es el propósito de este texto ni siquiera revisar el desarrollo y elaboración actual sobre el asesoramiento, sino tan sólo dejar constancia de ello. A lo largo de los noventa, por acotar un periodo cercano e ilustrativo de la

atención que se le ha prestado desde diversas perspectivas, ha sido prolífica la publicación de documentos y textos, experiencias, investigaciones, propuestas y debates sobre el tema, singularmente en nuestro contexto. En ese período fueron apareciendo aportaciones iniciales sobre la orientación (García, Moreno y Torrego, 1996; Fernández Sierra, 1995; Vélaz de Medrano, 1998; Santana Bonilla y Santana Vega, 1998) y el asesoramiento como tal (Hernández, 1991; Escudero y Moreno, 1992; González González, 1992; Parrilla, 1996; Rodríguez Romero, 1996), a las que siguieron aportaciones como las que fueron aparecieron en Marcelo y López (1997), la revisión general de Nieto y Botías (2000), las incluidas en Domingo Segovia (2001), Monereo y Pozo (2005) y, por cerrar una relación que tendría que ser más extensa, el monográfico dedicado al Asesoramiento y el Apoyo Comunitario por la Revista de Educación (2006).

En las referencias citadas, así como en otras también relevantes, se ha ido argumentando el ejercicio del asesoramiento en diversos contextos y con diferentes sujetos, describiendo una serie amplia de tareas que van desde el diagnóstico y evaluación hasta el diseño, implementación y desarrollo de proyectos, el establecimiento de relaciones sociales y personales con otros profesionales que trabajan en los sistemas escolares y otros agentes de socialización, la formación y el desarrollo del profesorado, el estímulo y apoyo a dinámicas de renovación y mejora educativa en centros escolares y otras instituciones.

Tres grandes frentes al menos han sido y siguen siendo objeto de elaboración teórica y práctica, dibujando un rol profesional que, sin desconocer su justificación desde diversas ópticas, resulta realmente complejo. En primer lugar, el relativo a que se trata de un ámbito profesional que ha de ser pensado y construido a partir de una pluralidad de referentes teóricos, resultando, por lo tanto, un cruce de análisis curriculares, organizativos y docentes, sociales, psicológicos y políticos, con tareas y cometidos múltiples situados entre las grandes políticas y las prácticas escolares contextuales y personales. En segundo lugar, se trata de un ámbito de trabajo propiamente localizado en el seno de los sistemas escolares, al tiempo que progresivamente está siendo proyectado sobre el establecimiento de relaciones y alianzas con lo comunitario y lo social. En cada uno de ellos, se han ido proponiendo y contrastando diversos modos de hacer, pudiendo echar mano, en la actualidad, de un amplio repertorio de recursos y modos de ejercer esta profesión. Su utilización concreta en determinados contextos y tareas, con determinados sujetos e instituciones, exige dosis importantes de juicio e interpretación profesional, sostener visiones sistémicas que permitan reconocer y afrontar la complejidad y, de ese modo, entender el desempeño profesional más como un tipo de acción reflexiva y crítica que como una acción técnica, distante y ajena a opciones sociales y éticas. En tercer lugar, el asesoramiento, emplazado en diferentes espacios de mediación entre el conocimiento, la práctica y los prácticos, requiere sostener principios de actuación y formas de crear relaciones personales y sociales tan relevante como frecuentemente delicadas, pues es preciso negociar y manejar asuntos tan consabidos como la marginalidad, la colaboración con otros, la asunción efectiva de una perspectiva de responsabilidades compartidas.

En resumidas cuentas, el conocimiento teórico y metodológico sobre el asesoramiento, en el que hay que reconocer y valorar sus luces y sombras, ciertos consensos relativamente bien establecidos y muchos puntos que todavía están por explorar, ha de servir como un marco de referencia y de constitución de cualquier trabajo que se quiera realizar al interrogarse acerca de las competencias profesionales en este ámbito.

2. PROPUESTAS ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DE LA ORIENTACIÓN O ASESORAMIENTO

Así como puede decirse que la mención específica de las competencias en el currículo escolar no inaugura, ni mucho menos, la consideración de los aprendizajes de los estudiantes, sino que, más bien, lo que plantea es una determinada manera de pensarlos y proponerlos, sucede algo similar en relación con las competencias profesionales del asesoramiento. El discurso y el análisis, la elaboración conceptual y las controversias teóricas sobre la naturaleza y ejercicio del rol de asesor en los centros escolares son previos al énfasis actual en las competencias y, como diremos, si éstas pudieran tener alguna contribución positiva, tienen que sostener un diálogo fructífero con el saber, la práctica y la investigación especializada en este campo. De manera que, en el mejor de los casos, las competencias pudieran servir, en un sentido, para analizar determinadas propuestas concretas y discutir acerca de ideas y concepciones quizás no declaradas quizás, pero subyacentes; en otro, para explorar si las competencias, entendidas de una determinada manera, pudieran ayudar a hacer más explícitos los vínculos entre el conocimiento y debates consagrados, el ámbito profesional del asesoramiento y el diseño y desarrollo de acciones de formación.

Ya que las competencias están siendo introducidas muy recientemente en el diseño de titulaciones universitarias, no es frecuente todavía encontrarlas como tales en el caso del asesoramiento, aunque con otras denominaciones como funciones, tareas y ámbitos hace tiempo que se han determinado el tipo de desempeños y modos de ejercerlo, como quedó bien ilustrado en el trabajo de Nieto y Botías (2000), además de los diferentes puntos de vista desde los que se han justificado en el conjunto de referencias antes citadas.

Puede ser ilustrativo, no obstante, presentar y comentar algunas aportaciones más recientes donde se alude específicamente a competencias profesionales de la orientación y el asesoramiento, pues permiten apreciar algunos matices que merecen atención.

Luís Sobrado (1997), antes de las demandas actuales de la convergencia, escribió un artículo referido a la evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. Tras una cierta revisión de la literatura, compuso un cuestionario de 37 ítems (no lo presenta en la fuente citada), organizando las habilidades profesionales de los orientadores en torno a relaciones con el alumnado, profesorado, equipos directivos de los centros escolares, familias y en relación con el rol propio del orientador. A partir de las respuestas obtenidas de una muestra de Galicia, realizó un análisis factorial

mediante el que obtuvo seis factores. El análisis de los ítems del cuestionario y su depuración a la vista de los resultados, le permitió identificar un poliedro donde interaccionan habilidades profesionales (evaluación, asesoramiento, comunicación y desarrollo), sujetos (alumnos, profesores, padres, orientadores) y contextos (comunidad, escuela, servicios de orientación).

De ese modo, se identificaron seis ámbitos de competencias que, descritos en síntesis, quedan como sigue:

- a) *Relaciones con los alumnos*: asesoramiento a los estudiantes dentro del centro, orientación académica y profesional, asesoramiento sobre métodos de estudio, orientación grupal, exploración de necesidades educativas y motivación y atención educativa a todo el alumnado.
- b) *Rol del orientador*: realización e interpretación de estudios de casos, colaboración con otros orientadores, asesoramiento en resolución de conflictos escolares, evaluación y supervisión de los servicios de orientación, integración de la orientación en el proyecto educativo de centro, atención a la salud mental de los profesores y alumnos y desarrollo profesional y valoración de los servicios de orientación.
- c) *Relaciones con el profesorado y el equipo directivo de los centros*: asesoramiento docente en evaluación educativa, coordinación de tutores, desenvolvimiento del programa orientador basado en objetivos y apoyo al equipo directivo y profesorado, empleo de recursos de la comunidad escolar y apoyo orientador a las necesidades docentes y de las instituciones educativas.
- d) *Apoyo orientador al personal docente*: asesoramiento en la interpretación de los resultados de las exploraciones hechas a los alumnos y apoyo en programas de intervención con alumnos, en la planificación y evaluación de necesidades especiales y seguimiento del desarrollo personal y académico del alumnado.
- e) *Relaciones con las familias*: coordinación entre centro y familia, orientación de las familias, apoyo en la evaluación de necesidades educativas especiales y cómo responder a las mismas y colaboración con otros orientadores y tutores.
- f) *Organización de la documentación técnica del Servicio de orientación*: elaboración de la memoria de evaluación e Informe anual de actividades, elaboración de informes orientadores y organización de archivos para la recogida de material técnico de carácter orientador.

La propuesta de relacionar determinadas habilidades del asesoramiento con sujetos y contextos tiene su interés, pues conecta de alguna manera con ciertas dimensiones que ahora se han identificado en la estructura interna de las competencias, aunque, como veremos, están ausentes otras que deben tener un reconocimiento más explícito, como por ejemplo las bases de conocimiento que deben nutrir el desempeño profesional o los criterios éticos que han de inspirar y realizar su ejercicio. Además, determinados enunciados sobre las posibles competencias profesionales del asesoramiento pueden carecer de sentido si no están debidamente relacionados con modelos teóricos bien justificados, pues ello, en lugar de clarificar perfiles profesionales, quizás contribuye a

difuminarlos; a pesar de que se enuncien actuaciones formalmente aceptables y relacionadas relativamente bien con ámbitos y sujetos con los que desarrollarlas.

Vale la pena considerar, asimismo, las *Competencias del Orientador* establecidas por la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional AIOSP/IAEVG/AIOEP (Disponible en: <http://www.copoe.org>) diferenciadas en las dos categorías de competencias centrales (sic) y especializadas. Las competencias centrales que se relacionan son:

1º Demostrar profesionalidad y comportamiento único en el desempeño de sus tareas. 2º Promover en los clientes el aprendizajes y el desarrollo personal y de la carrera. 3º Apreciar y atender las diferencias culturales de los clientes, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas. 4º Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación. 5º Habilidad para diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación. 6º Ser conscientes de las propias capacidades y limitaciones. 7º Habilidad para usar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva. 8º Conocimiento de información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales. 9º Sensibilidad social e intercultural. 10º Habilidad para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales. 11º Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la personalidad.

A su vez las *competencias especializadas* referidas son:

A) *Diagnóstico*: definir y diagnosticar con rigurosidad y acierto las necesidades de los clientes basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico; usar los datos e información recogidos en el diagnóstico de manera apropiada de acuerdo a la situación; identificar las situaciones que requieren ser derivados a servicios especiales de apoyo; facilitar el contacto entre los clientes y los servicios de apoyo y llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente.

B) *Orientación educativa*: demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo; guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos; ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones; ayudar a los estudiantes a conocerse mejor; asesorar a los estudiantes a superar las dificultades del aprendizajes; motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales; consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos; ayudar a los estudiantes a mejorar las metodologías de enseñanza y ayudar a los profesores a implementar la orientación en el currículo.

C) *Desarrollo de la carrera*: conocimiento de las teorías del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional; demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera; planificar,

diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la carrera; conocimiento de los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar los estados de transición: transición de la escuela al trabajo, cambios en el desarrollo de la carrera, jubilación, despido; Identificar los factores implicados (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y actitudes sesgadas (sobre género, raza, edad y cultura) en el proceso de toma de decisiones; ayudar a los individuos a marcar sus objetivos, identificando las estrategias para alcanzarlos y redefinir sus roles, valores, intereses y decisiones de la carrera; conocimiento de servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales; conocimiento de los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas de información ; Internet y otros recursos de la red; habilidad para usar fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera; habilidad para utilizar los recursos para el desarrollo de la carrera diseñados para cubrir las necesidades especiales de grupos específicos (emigrantes, grupos técnicos y poblaciones en riesgo) y ayudar a los clientes a diseñar sus proyectos de vida y de carrera.

D) Counseling: comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental de los clientes; demostrar empatía, respeto y relación constructiva con el cliente; uso de técnicas individuales de orientación; uso de técnicas grupales de orientación y cubrir las necesidades de los estudiantes en riesgo.

E) Ayudar a los clientes: prevención de problemas personales; desarrollo de la personalidad, resolución de problemas; toma de decisiones; Identidad sexual; Habilidades sociales; educación para la salud; uso de tiempo libre; ayudar a los clientes a desarrollar su plan de carrera y detección y remisión de casos a otros servicios especializados.

F) Información: Conocimiento de legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional; conocimiento de equivalencia de títulos y calificaciones profesionales en diferentes países; recopilar, distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera; usar la tecnología de la información para orientación educativa y profesional e Internet y ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a la información educativa y ocupacional.

G) Consulta: consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para mejorar su trabajo con los estudiantes; demostrar habilidades interpersonales para crear y mantener la relación de consulta, alcanzar los objetivos y cambios de comportamiento; demostrar habilidades para trabajar en organizaciones (universidades, negocios, municipios y otras instituciones); interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva; coordinar el personal de la comunidad para proporcionar recursos a los estudiantes; asesorar a los estudiantes en el acceso y uso de programas y servicios especiales y de grupos de apoyo; habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su propio programa y habilidad para crear una buena imagen profesional.

H) Investigación: conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos; promover proyectos de investigación sobre orientación; uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones; interpretar los resultados de las investigaciones; integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación; evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas y mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones.

I) Gestión de programas y servicios: identificar las poblaciones objetos de estudio; conducir el análisis de necesidades; inventariar los recursos relevantes para la planificación e implementación de programas; conocimiento de bibliografía relevante y actualizada; evaluar la efectividad de las intervenciones; usar los resultados para mejorar la inteligencia mediante recomendaciones de instituciones o agencias; habilidad para organizar y gestionar servicios de orientación educativa, personal, vocacional y de empleo; gestionar y supervisar el personal de los servicios y promover el desarrollo del personal.

J) Desarrollo comunitario: habilidad para establecer contactos con miembros de la comunidad; analizar los recursos humanos y materiales de la comunidad; llevar a cabo un análisis de las necesidades de la comunidad; trabajar con la comunidad para desarrollar, implementar y evaluar los planes de acción con miras de mejora económica, social, educativa y de empleo y cooperar con las instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional.

K) Empleo: asesorar al cliente en estrategias de búsqueda de empleo; uso de Internet en el proceso de búsqueda de empleo; presentar a los clientes la oportunidad de empleos disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada; contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios; consultar a expertos en regulación y legislación; seguimiento del cliente en el empleo; seleccionar los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo y formación; asesorar a los clientes en el mantenimiento del empleo.

Si observamos todas estas competencias atribuidas- concluye la propuesta - podemos resumirlas dentro del ámbito de la educación en saber, saber ser y saber actuar.

Jesús Domingo (s/f) haciéndose eco de las tareas inmediatas del nuevo diseño de titulaciones, y tomando nota de las aportaciones del Proyecto Tunning y otras referencias, pero proponiendo una serie de competencias según su concepción del asesoramiento, se refiere a: coordinación, supervisión y dinamización de equipos, organización y planificación de su propio trabajo y del de los demás, comunicación para argumentar propuesta a otros profesionales, análisis, valoración y diagnóstico objetivo, negociación y consenso, relación para crear canales y redes internas y externas, toma de soluciones y resolución de problemas con iniciativa y autonomía, adaptación a diferentes situaciones,

previsión y anticipación, reacción antes situaciones conflictivas, novedosas e imprevistas, supervisar y controlar el cumplimiento de los requerimientos establecidos y adaptación de innovaciones relativas a su entorno profesional.

La lista podría hacerse más extensa y quizás más detallada. El documento de trabajo elaborado por la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterios y Educación (Córdoba, 2007) ha decidido hablar más bien de tareas, organizándolas en torno a los sujetos o instituciones destinatarios del asesoramiento: alumnos (24), profesores (11), centro (14), familia (11) y comunidad (9). Los números entre paréntesis indican las funciones –quizás por la controversia despertada por las competencias – se ha eludido este término, sustituyéndole por el de tareas. Es una muestra de algún que otro problema nominalista que está planteando el ir y venir a favor o en contra de una palabra como la de competencia, pues es ciertamente muy polisémica y acomodaticia.

Sin que estas referencias agoten ni vayan más allá, a fin de cuentas, de otras relaciones que incluso formalmente vienen a ser equivalentes (ver, por ejemplo, las referencias que se hacen por Nieto y Botías (2000) a la riada de funciones que se les han ido asignando a orientadores y asesores, dan motivo a llamar la atención sobre algunos extremos que hay que considerar y resolver razonablemente bien. De no hacerlo, las sucesivas listas de tareas o funciones que se establezcan, sean etiquetadas o no bajo el término competencias, podrían llevar a la conclusión de que se está dando vueltas a la rueda sobre sí misma y poco más. Si no hubiera otra opción intelectualmente más sólida y prácticamente más relevante, quizás no valdría la pena gastar más tiempo en el empeño y dedicarlo a otros asuntos más provechosos.

En concreto, los ejemplos que se acaban de ofrecer –que tienen el valor de haber intentado hacer explícitas tareas del puesto de trabajo, aunque al mismo tiempo algunos de ellos recuerdan más de lo deseable el clásico análisis de tareas ligado al modelo de objetivos – permiten apreciar algunos escollos y formular ciertos interrogantes.

Describir un perfil profesional relacionando una amplia lista de tareas, funciones, acaso competencias, tiende a ofrecer una visión en exceso analítica de un puesto de trabajo, y quizás no suficientemente vertebrada, aún cuando se utilice el criterio organizador de los sujetos o ámbitos. Queda dañada una visión de conjunto, así como también el tipo de criterios organizadores dentro de cada uno de ellos, así como las relaciones entre los mismos. En ausencia de un marco conceptual relativamente consistente, la idea de conjunto de una profesión aparece desdibujada y con serios riesgos de dejar en la sombra el modelo por el que se aboga y su justificación.

Describir funciones o competencias como enunciados comportamentales aunque no necesariamente conductuales, enfatiza el desempeño profesional, pero sin referentes de contenido, o establece capacidades formales que, al estar libres de contexto e indeterminadas respecto a enfoques o modelos teóricos del

asesoramiento, son formas de indicar las cosas que han de hacerse, pero sin someter a análisis y discusión cuál es el marco al que responden y cuáles los propósitos a los que habrían de servir.

Algunas de las categorías de ámbitos de actuación propuestas seleccionan y sobrevaloran dimensiones del asesoramiento como la orientación personal, clínica y vocacional, y desconsideran o minimizan otras como las relativas a la organización escolar, el currículo, el apoyo al trabajo docente regular, las políticas y dinámicas de las reformas e innovación educativa. Es una muestra de cómo, aunque una lista de funciones no lo declare, no es tan sólo una relación neutral de funciones y capacidades, sino un determinado compromiso con determinados modelos teóricos que están presentes aunque no se hagan explícitos.

Desde nuestro punto de vista, las listas de funciones o competencias, o su organización tan sólo en torno a ámbitos de trabajo nominados, no ofrecen aportaciones relevantes para diseñar los planes de formación, esconden las distintas perspectivas y enfoques que pueden operar en los ámbitos señalados; entre otras razones, porque dejan completamente en la sombra los contenidos, orientaciones, enfoques alternativos y valores que pueden estar en juego y calificar aquello que se haga y cómo sea construido y desarrollado con alumnos, familias, centros, profesorado o comunidad.

Además, y quizás porque acaba de abrirse el tema de las competencias bajo el imperativo de incluirlo en los nuevos planes de estudio, y se está dedicando más atención a su formulación administrativa y bastante menos, a la discusión sobre los posibles marcos teóricos de referencia con los que han de entroncar, tal como indicamos en el punto anterior. Nuestro punto de vista es que las competencias, lejos de ser una vía fácil de respuesta a la clarificación de la formación de los profesionales, es un primer escollo que hay que superar satisfactoriamente. En unos casos pueden ser más de lo mismo, en otros una desfiguración de las cuestiones esenciales sobre las que hay que interrogarse y en otras, quizás, una oportunidad a explorar por si pudiera ayudarnos a vertebrar mejor la formación sin perder de vista la sustancia, los contextos del ejercicio profesional y el abanico de opciones existentes a la hora de apostar por unos u otros modelos de profesión, en nuestro caso de asesoramiento. No estamos del todo convencidos que la sugerencia que sigue pueda satisfacer aceptablemente estos criterios, pero quizás podría representar un primer acercamiento.

3. UN MARCO ALTERNATIVO PARA DISCUTIR Y DISEÑAR CON COMPETENCIAS PROFESIONALES

Un análisis sustantivo y reflexivo sobre las competencias, que permita la consideración explícita de los contextos institucionales y profesionales en los que se desarrolla el asesoramiento dentro del sistema educativo y las tareas correspondientes del mismo, puede ser un antídoto a la formación académica,

fragmentada, más ofuscada por lo que hay que dar en materias y cursos que en el valor y la funcionalidad de los contenidos y aprendizajes dignos de ser perseguidos y logrados. Si se sitúa el tema de las competencias en la perspectiva de relacionar mejor la formación académica con las peculiaridades de los puestos de trabajo para los que se quiere preparar, en el caso de la educación universitaria, como en otros niveles educativo según sugiere Perrenoud (2000); éstas podrían servir para conectar mejor, que hasta la fecha, los contenidos y aprendizajes académicos con la complejidad y múltiples facetas de la vida cotidiana, de la vida profesional. Tener en cuenta como es debido el mundo del trabajo no tiene por qué asumir una perspectiva y mentalidad mercantil; así como tampoco la aspiración a que las competencias profesionales sirvan para el desempeño profesional, está irremediabilmente abocado a restringir una sólida formación intelectual o quedarse con aquellas capacidades que sean más operativas, "prácticas", tópicas en sus enunciados y fáciles de observar y evaluar a través de sus manifestaciones en actuaciones. Todo va depender de la concepción que se adopte de eso que se llame competencia profesional, cuáles sean considerados como elementos constitutivos, cómo sean relacionadas con tareas y ámbitos relevantes, en qué grado se acierte a no cerrar la puerta a los interrogantes esenciales y sustantivos, pudiendo ser entonces no tanto una fórmula vacía con la que cumplimentar protocolos en lugar de un pretexto para mover la cabeza y la imaginación.

Tememos que las competencias profesionales sean poco más que una tarea insidiosa si se reducen a ser un requisito formal de las titulaciones, o acaso una distorsión de la misma formación, si se abordan como algo yuxtapuesto a los demás elementos del diseño, si eluden la reflexión sobre los modelos teóricos y los valores subyacentes al asesoramiento, o si no tuvieran alguna incidencia digna de mención en las metodologías de la preparación de asesores y en la evaluación de los aprendizajes.

Para intentar soslayar de alguna manera esos posibles inconvenientes, se ha sugerido en otro momento (Escudero, 2007) que podría adoptarse un lema inicial como el de "diseñar con competencias", en lugar de "diseñar a base de competencias". Aunque es la segunda expresión la que prolifera en la moda de reformas en base a competencias, formación basada en competencias u otras similares, nos parece que, si se les quiere introducir en una red de relaciones múltiples y recíprocas, es mucho más adecuada, como punto de partida, la idea de pensar y diseñar las titulaciones en general, y ésta en particular, según el criterio de diseñar con competencias. Ello requiere análisis y decisiones simultáneas, no sucesivas; interacciones recíprocas entre los diferentes componentes de la formación (contenidos, aprendizajes, metodologías, evaluación, referentes teóricos y modelos de profesión), eludiendo una lógica instrumental (lo primero y constitutivo son las competencias, y todos los demás aspectos vienen a ser elementos instrumentales a su servicio).

Si algo debiera quedar meridianamente claro al trabajar con competencias, es que habrían de ser una oportunidad para pensar e interrogarse sobre los contenidos de la formación, no para adosarlos a listas inmanejables de capacidades u objetivos sin claras relaciones con aquellos. Las competencias

podrían dar algo de sí, en el caso de que interpielen y sean interpeladas por las metodologías de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Habría de traducirse, seguramente, en revisiones profundas sobre las grandes cuestiones del currículo: modelo de profesional, contextos políticos y escolares de ejercicio, criterios de selección y organización de los contenidos, materias o asignaturas, metodologías de trabajo en las aulas y en otros contextos de formación incluido el practicum, uso de recursos y materiales didácticos, grado en que a través de las interacciones entre todos esos elementos se hace posible que los estudiantes, futuros profesionales, adquieran y desarrollen diversos aprendizajes conectándolos con sentido y propósito con tareas, sujetos y contextos. De eso se trata, usando o no el término competencia que, en realidad, no es un talismán para lograr el bien ni un demonio recuperado de los infiernos. Determinar una serie de competencias no significará por sí mismo que con ello se haya tratado y resuelto bien la formación. Pero renunciar a seguir la demanda convergente de formularlas –lo que puede ser una opción tan defendible como la contraria– no eludirá la responsabilidad de repensar los contenidos, las metodologías y lo que habrían de aprender nuestros estudiantes, tal vez futuros asesores.

a) Algunas propuestas podrían ser de interés

Siguiendo con la opción posible de trabajar con las competencias en el diseño y la formación de asesores, uno de los primeros escollos es que, como se reconoce en la literatura especializada, no hay por el momento un marco teórico capaz de abordar y responder satisfactoriamente a las múltiples facetas epistemológicas, sociológicas, políticas y económicas que las constituyen (Barnett, 2001; Bolívar, (2008); Escudero, (2008); Escudero y otros, 2007).

Así y todo, algunas propuestas que han ido apareciendo en los últimos años están abriendo algunas líneas que parecen provechosas. Por ejemplo, la idea de que las competencias pueden ser concebidas como una forma de mirar y relacionar lo más global e integralmente posible cualquier plan o proyecto de formación, los contenidos, los aprendizajes, las metodologías, la evaluación y los contextos y ámbitos de actuación con los cuales se pretende preparar a un determinado profesional.

Esa idea de la integración aparece con nitidez en las concepciones más reconocidas en la actualidad sobre competencias, entendidas como un conjunto de habilidades que incluyen la capacidad de entender y afrontar problemas o situaciones complejas en contextos profesionales relativamente bien acotados, movilizando y utilizando para ello conocimientos teóricos y sabiduría práctica, procesos y modos de hacer contrastados, así como elementos personales y sociales y criterios valorativos o éticos.

En ese sentido va la propuesta del Proyecto DeSeCo (2002) acerca de la estructura interna de una competencia, al definirlas como:

un bagaje transferible y multifuncional de conocimiento, habilidades y actitudes que todos los individuos necesitan para un desarrollo personal satisfactorio, la inclusión y el empleo que debería lograrse al final de la educación obligatoria y

constituir una base sólida para el aprendizaje a lo largo de la vida (CERI DeSeCo, 2002, 4).

En este caso se alude expresamente a las competencias personales y sociales que habría de garantizársele a toda la ciudadanía para usar reflexiva e interactivamente herramientas materiales y simbólicas, desenvolverse con autonomía y responsabilidad en las distintas esferas de la vida y trabajar provechosamente con los demás.

Con carácter más amplio, y pensando concretamente en la formación universitaria, se ha propuesta una definición prácticamente equivalente como ésta:

La habilidad de manejar de una forma apropiada los desafíos que situaciones y problemas complejos les plantean a los individuos que, para actuar de manera responsable y adecuada en un contexto, tienen que integrar conocimientos complejos, habilidades y actitudes (Schneckerberg y Wildt, 2005, 30).

Estos serían al menos los elementos constitutivos de una competencia profesional:

- a) Contar y dominar un conjunto de recursos cognitivos, personales, sociales y valorativos que han de ser movilizados e integrados. Carácter multidimensional y holístico.
- b) Para responder a situaciones o problemas complejos definiéndolos debidamente y resolviéndolos de acuerdo con ciertos criterios socialmente establecidos. Carácter cambiante.
- c) En determinados contextos de la vida personal o profesional. Contextualizada.

El primero de esos elementos conecta necesariamente la competencia a bases y fundamentos de conocimiento sistemático y especializado, así como también a conocimientos tácitos, personales y generados reflexivamente de la experiencia propia o ajena. El segundo reclama su movilización y proyección creativa para resolver situaciones complejas, seguramente echando mano de diversas racionalidades (técnica, práctica, emancipatoria) que conecten conocimiento y acción (ver, por ejemplo, Grundy, 1987) en determinados contextos y condiciones de ejercicio profesional, tal como se indica en el tercero.

b) Una hipótesis de trabajo como marco más concreto.

En un trabajo realizado dentro del proyecto de innovación SEPI del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Escudero y otros, 2007), tras una revisión panorámica llegamos a componer un esquema de referencia, en el que básicamente se destacan los elementos de una competencia. Los hemos representado como sigue:

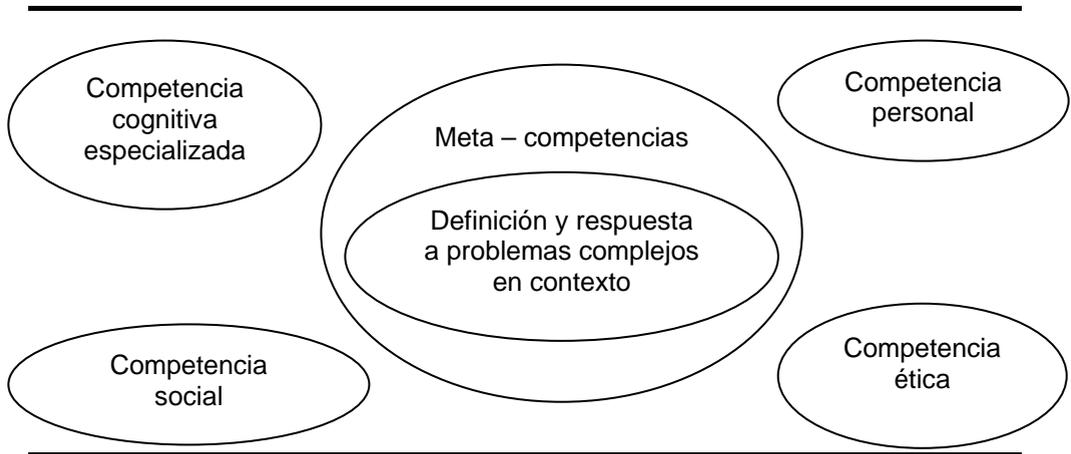


Figura 1. Representación de los elementos de una competencia.

Este esquema no sugiere ningún salvoconducto para determinar competencias; indica tan sólo ciertos referentes a modo de balizas para la singladura peculiar que representa el diseño y el desarrollo de titulaciones, argumentando y deliberando con fundamento las decisiones que se tomen.

Veamos una breve caracterización de cada uno de los elementos indicados, para sugerir, a modo de conclusión, algunas propuestas para el diseño de la formación de asesores.

- El círculo central del esquema alude a "*la definición y respuesta a problemas complejos en contexto*" y "*meta-competencias*". El primer componente supone una visión de las habilidades como integración de conocimiento, juicio, interpretación y resolución práctica de tareas complejas. De acuerdo con Barnett (2001), una habilidad práctica que responda adecuadamente a situaciones complejas no puede desgajarse del juicio ni de la definición de situaciones o problemas. Ser o llegar a ser competente es una condición dinámica que requiere al mismo tiempo interpretación, juicio, definición, acción fundada y eficaz de acuerdo con propósitos éticamente defendibles. No habrá competencia si no hay acción inteligente; y la acción inteligente no será defendible desde un punto de vista moral, si no está éticamente respaldada y realizada bajo valores sociales y personales defendibles. La comprensión, por lo tanto, constituye un elemento nuclear de la competencia, así como una condición imprescindible para situarla pertinentemente en relación con determinados sujetos, contextos y tareas. A fin de cuentas, una solución aceptable de un problema no es independiente de la definición y el juicio de individuos sobre el mismo. Los problemas no son independientes de las condiciones de diversa naturaleza que los generan, de su definición ni de la vivencia y motivación, compromisos e imperativos con los que los individuos los representan y construyen. La

actuación competente no es una hacer rutinario, mecánico o ciego, así como tampoco neutral, insensible a valores y propósitos, contextos, sujetos e intereses sociales y personales.

- La referencia a *meta-competencias* significa reconocer el carácter cambiante de las competencias, así como el papel que el aprender a aprender a partir de la reflexión crítica sobre la práctica y la adquisición de nuevos conocimientos y modos de actuar desempeñan en el proceso de desarrollo de capacidades profesionales a lo largo del tiempo. Ello justifica, pues, que en la preparación de profesionales sea fundamental proponerse y cultivar criterios, procesos y disposiciones necesarias para autorregular los propios procesos de aprendizaje; así como también, los modos de hacer, los principios en los que se fundamentan y los efectos que llegan a tener en los contextos, sujetos y ámbitos donde se ejerce la profesión. La importancia que hoy se atribuye al aprender a aprender no sólo concierne a la formación de los estudiantes de otros niveles educativos, sino también a la preparación de los futuros profesionales de la que se ocupa la enseñanza universitaria.
- La *competencia cognitiva especializada* alude al conjunto de conocimientos de base (conceptos, modelos, teorías, procesos y procedimientos o modos de hacer relativamente bien contrastados en un determinado ámbito de conocimiento y actuación). Es fundamental para hacer posible un desempeño profesional competente, al que aporta la inteligencia y los modos de hacer aceptados y compartidos por la comunidad de profesionales e investigadores que trabajan dentro del mismo, incluyendo, obviamente, los debates, controversias y alternativas explicativas y prácticas. Este componente de las competencias reconoce con sentido propio, no instrumental, el valor y las contribuciones de los contenidos disciplinares y especializados de la enseñanza universitaria.

Reconocer este componente esencial al trabajar con competencias, plantea la necesidad de interrogarse acerca de qué tipo de contenidos merecen ser seleccionados en la formación de acuerdo con criterios aceptables (rigor, relevancia, actualidad y fundamentación, poder explicativo y práctico para entender y afrontar problemas complejos, etc.), así como la necesidad de integrar coherentemente las aportaciones teóricas y procedimientos prácticos de trabajo, integrando diversas disciplinas pertinentes y evitando la fragmentación de los contenidos. Como bien sostiene Perrenoud (2000), un planteamiento sensato de las competencias exige enfoques interdisciplinares, esquemas integradores de los contenidos y los procesos a desarrollar en la formación, activando operaciones cognitivas superiores como la comprensión profunda y la capacidad de establecer relaciones, la argumentación y la capacidad de cuestionar la realidad y definir problemas, de indagar, recabar y evaluar evidencias, crear y diseñar proyectos, implementarlos y evaluar sus procesos y resultados.

Si se asume una relación recíproca entre contenidos y capacidades, las competencias no pueden ir por un lado y los contenidos (asignaturas o áreas de conocimiento) por otro. La formulación inicial de competencias y la enunciación

paralela de módulos de contenidos, como se aprecia en algunos documentos conocidos, no sólo oscurece las relaciones entre unas y otros, sino que puede dar lugar a dos consecuencias poco provechosas. Una, que las competencias se utilicen para determinar los contenidos, lo que, además de las dificultades que plantea esta opción, supondría una concepción instrumental del conocimiento, propia de la ideología operacional que, con razón, se atribuye a determinados enfoques al uso. Otra, que los contenidos, yuxtapuestos sin más a competencias formales, sigan obedeciendo a una lógica disciplinar y manteniendo la consabida fragmentación de las asignaturas de las carreras universitarias. Soslayar esos dos escollos pasa, quizás, por adoptar una perspectiva interactiva según la cual una competencia nuclear sirva de eje vertebral para determinar las contribuciones bien coordinadas de diversas materias, así como para interrogarse acerca del tipo de procesos y habilidades que los estudiantes habrían de adquirir y desarrollar al trabajar los contenidos seleccionados y organizados.

Los conceptos, modelos, teorías, propuestas y procedimientos consagrados en un ámbito del saber y la acción especializada, así como, desde luego, las controversias, opciones ideológicas y diversas orientaciones del ejercicio profesional, son indisociables de las competencias. A su vez, el tipo de relaciones que se establezcan y desarrollen al conectar teoría y práctica, pueden dar lugar al desarrollo de diferentes modelos de profesión, tal como se indicó más arriba.

- La *competencia personal* es una expresión utilizada para referirse a otros aspectos de una determinada actuación profesional, como son la motivación, implicación en las tareas, vivencia y sentido con que una profesión es representada y asumida por los individuos, flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes contextos, situaciones y sujetos con los que se trabaja, actitudes, disposiciones y sentido de la responsabilidad. Tiene relaciones manifiestas con el carácter biográfico de la acción de los individuos en general, así como de los profesionales en particular, con un acento singular sobre facetas relacionadas, pero diferentes, de los elementos intelectuales o cognitivos. Por ello atañe a dimensiones sutiles de la formación, pero han ido siendo expresamente consideradas tanto en el currículo escolar referido a la formación del alumnado de otros niveles educativos como, en este caso, al que se prepara en la universidad para el desempeño profesional.

Nos parece una dimensión importante de las competencias profesionales, aunque realmente compleja y difícil de resolver satisfactoriamente. Convendría lograr un equilibrio entre el sesgo intimista e indebido de pretender una invasión en materia de gobierno y control de la identidad personal del asesor, por referirnos al tema en cuestión, y la desconsideración plena de facetas que corresponden, de una parte, a una visión aceptable de las profesiones como algo también emocional y vivido, además de concerniente a asuntos referidos a creencias y talentos que, desde luego, no le pueden ser ajenos al desempeño de cualquier trabajo. Otro asunto adicional y no menor es, por ejemplo, el relativo a cuáles hayan de ser los contenidos y las experiencias de formación más idóneos para proponerse, cultivar y tomar en consideración esta faceta.

A falta de otras referencias conocidas y más satisfactorias para precisar lo que denominamos competencia personal, quizás puede servir, de alguna manera, la propuesta del Proyecto DeSeCo. Aunque se refiere capacidades generales de los ciudadanos en este ámbito, ofrece, a nuestro entender, algunas pistas que pueden adaptarse al terreno de la especialización profesional. En ese sentido, la capacidad de elaborar y conducir proyectos propios, tomando iniciativas y asumiendo riesgos; de actuar con visiones de conjunto sobre los contextos, ámbitos, tareas y situaciones complejas; y la capacidad de hacer valer los propios derechos, intereses, límites y necesidades propias y de los demás, que son las tres capacidades más específicas del desarrollo autónomo de los individuos tal como lo desarrolla dicha propuesta, podrían servir como un punto de orientación. Así y todo, son muchas las cuestiones abiertas al respecto, y no estamos en condiciones de ofrecer otras sugerencias más específicas.

- *La competencia social* tiene su propia razón de ser por el carácter relacional del ejercicio profesional, requiriendo por ello un tratamiento consecuente. Otras profesiones, y la de asesoramiento en particular, se construyen y ejercen en contextos de relación con aquellas personas, colectivos u organizaciones a las que sirven, así como en dinámicas de trabajo en las que, hoy más que nunca, la colaboración con otros colegas, servicios y profesionales es considerada como un valor y norma deseable. Precisar como es conveniente cuáles puedan ser los aspectos más relevantes (ideas, actitudes y capacidades), para relacionarse con otros: alumnado, profesorado, centros, familias, es una cuestión ampliamente discutida en la literatura especializada sobre asesoramiento, siendo las posturas que se adopten al respecto uno de los mejores exponentes de los distintos modelos y enfoques, dentro de los que no todos son precisamente consensos. Aunque, desde luego, el ejercicio del asesoramiento está condicionado y hasta constreñido por otras estructuras y dinámicas culturales y micropolíticas dentro de los centros y servicios, puede que la competencia social de quienes lo desempeñen sea digna de consideración a la hora de afrontar el perenne asunto de la marginalidad del rol, su credibilidad por parte de otros profesionales, su contribución competente al desempeño de las tareas en las que le toca embarcarse, generalmente en espacios de trabajo y responsabilidades compartidas. Con las adaptaciones requeridas, también el Proyecto DeSeCo puede ofrecer algunas pistas para pensar y decidir sobre este particular, así como el amplio territorio explorado en relación con los principios y procedimientos de trabajo que la literatura especializada ha venido estudiando y destacando.
- *La competencia ética* se refiere al conjunto de valores, principios y normas de actuación con las que ha de ejercerse una profesión. En relación con el asesoramiento se han establecido expresamente ciertos códigos éticos, como son, por ejemplo, los establecidos por la *American School Counselor Association* (2004). Disponible en castellano: www.schoolcounselor.org/files/ethical%20standds%20in%20spanish.pdf.

Su análisis y valoración podría servir para ilustrar determinados contenidos de esta competencia, así como para determinar los que se consideren más pertinentes y adecuados a nuestros contextos. Esta faceta de la preparación y el ejercicio del asesoramiento es singularmente conflictiva, pues guarda una relación directa con un determinado tipo de valores y criterios éticos con indudables ingredientes ideológicos y políticos. Hay mucho que discutir y decidir, por referirnos a un asunto particular, acerca de lo que haya de ser el código ético de un asesor a la luz de una opción democrática y justa por la escuela y la educación, bien diferente, por principio, de lo que podría ser bajo otros paraguas ideológicos y sociales diferentes. El servicio de qué y de quiénes, es un buen tema de discusión para pensar y decidir sobre las competencias y la formación de asesores.

En resumidas cuentas, el esquema que se acaba de comentar sólo representa una determinada manera de sintetizar una concepción de las competencias profesionales basada en la revisión de literatura realizada en otro trabajo (Escudero y otros, 2007). Nuestro punto de vista es que seguramente abre más cuestiones, líneas y posibles ejes sobre los que pensar la formación y el ejercicio del asesoramiento que las que cierra. Será preciso conectar lo mejor posible el cuerpo de conocimiento disponible (algunas referencias valiosas para ello son, por ejemplo, las que indicamos anteriormente), de forma que la discusión sobre competencias profesionales sea reflexiva, fundada en el saber y la experiencia que se ha ido construyendo, así como una posible contribución a relacionar las diferentes aportaciones y controversias con el ejercicio de esta profesión en los tiempos sociales, políticos y educativos actuales. En el plano práctico, la propuesta también está pendiente de su contraste, de explorar las posibilidades que pudiera ofrecer para diseñar y llevar a cabo la formación. Hasta el momento no hemos ido más allá de esbozarla en algunos ejemplos iniciales, así como de sugerir que, así entendidas las competencias, un modelo de diseño como proceso podría ser más adecuado (Escudero, 2007), en lugar del consabido modelo de objetivos que, en realidad, es el que subyace al diseño más divulgado de las titulaciones que se ha promovido desde las instancias oficiales.

4. ALGUNAS PISTAS PARA UNA POSIBLE APLICACIÓN AL DISEÑO DE LA FORMACIÓN DE ASESORES

No queremos finalizar el artículo sin subrayar algunas conclusiones que tal vez podrían servir para relacionar la propuesta planteada con la tarea de diseñar la formación de asesores. De nuevo se ofrecen tan sólo como un material para la reflexión y no como una guía para la acción, entre otras cosas porque tenemos pendiente el logro de ciertos acuerdos sobre su lugar dentro de los grados de educación y el que, quizás con carácter más específico, pudiera plantearse en postgrados. A pesar de esta incertidumbre, nos atreveríamos a establecer algunos principios de procedimiento.

- a) Si de lo que se trata es de determinar competencias profesionales del asesoramiento, es imprescindible, y en alguna medida una tarea previa, llevar a cabo una revisión y síntesis representativa del conocimiento,

tradiciones, enfoques y prácticas más consistentes y mejor contrastadas; así como un reconocimiento de los puntos de consenso y de controversia teórica y metodológica en este ámbito. No son las competencias las que determinan el conocimiento para desarrollarlas, sino el saber teórico y práctico disponible y más valioso, pertinente y potente para entender y desarrollar este rol lo que ha de servir de marco y sustento para identificarlas.

- b) El tema de la enunciación de las competencias no puede reducirse a la utilización de fórmulas estandarizadas y, ni mucho menos, tener que ajustarse a definiciones con o sin infinitivos; eso es una cuestión sólo formal, que puede resolverse de diversas maneras, siendo menos importante el embalaje que la sustancia. En todo caso, para mantener el carácter de las competencias como capacidades que integren y movilicen diversos recursos cognitivos para la comprensión y la acción, personales y sociales, éticos y meta cognitivos, relacionándolos con tareas relevantes a llevar a cabo con diferentes sujetos en determinados contextos; el número de las grandes competencias del asesoramiento tiene que ser reducido, estar organizado en torno a una constelación de tareas, ámbitos, sujetos y contextos. Su análisis interno podría dar lugar, entonces, a deliberar y justificar los contenidos y capacidades correspondientes a las diferentes competencias de sustento y desarrollo de cada una de ellas, tomando como referencia, por ejemplo, las que constituyen el esquema que hemos planteado y desarrollado previamente.

Por sugerir un ejemplo, podría convenirse que una competencia del asesoramiento fuese *“Formación y apoyo al profesorado en los centros escolares”*. Está plenamente reconocida en la literatura especializada, aunque no sin matices y controversias. Para desarrollarla, podría ser necesaria una discusión y logro de acuerdos acerca de los contenidos precisos para comprender y llevar a cabo con distintos procesos de formación y apoyo esa tarea, sobre las aportaciones que pueden ofrecer distintas materias, el modo de coordinarlas e integrarlas (competencia cognitiva), las actitudes y talentos personales convenientes para establecer relaciones sociales con el profesorado y otros roles existentes dentro de los centros (competencias personales y sociales), la identificación de criterios y principios éticos en los que inspirarse (competencia ética) y el trabajo y dominio de conceptos y procedimientos para revisar y aprender de las actuaciones en este ámbito (competencia meta cognitiva).

- c) Según la sugerencia anterior, el perfil del asesoramiento vendría dado por un conjunto de competencias (podrían denominarse nucleares), cada una de ellas representada a modo de red de araña en la que figuran los elementos y conexiones que se acaban de indicar, procurando que, incluso en la representación, no queden los contenidos por un lado y las competencias por otro. Si las competencias y los contenidos, entonces, han de ir de la mano, quizás sea conveniente, sobre todo a la hora de planificar la formación en el aula y otros espacios oportunos, hacer todo lo visible que se pueda: 1) el tipo de capacidades que integran una competencia (por ejemplo, capacidad de argumentar y defender valores y propuestas, dinamizar proyectos de renovación, coordinar la enseñanza y el aprendizaje,

analizar procesos y resultados del aprendizaje y conectarlos con las mejora, etc.); 2) el tipo de valores que han de ser argumentados y defendidos en un determinado contexto y ámbito de la educación (por ejemplo la educación obligatoria), concepciones bien fundamentadas acerca de la renovación y mejora educativa, presupuestos y dinámicas de coordinación docente, concepciones y criterios de la evaluación, etc.).

La sugerencia de que se llegue a cierto grado de precisión sobre capacidades y contenidos no debiera entenderse como un afán de cerrar más de lo debido el diseño, sino como algún grado de compromiso con planteamientos sustantivos. Dejados al albur de conceptos genéricos, pueden oscurecer el modelo de asesoramiento sobre el que se está trabajando. No es lo mismo asumir que el asesor debiera ser capaz de defender y argumentar ciertos valores en particular, que hablar genéricamente de ese tema; no es igual enunciar que se lleven a cabo acciones de formación docente que establecer algún grado de claridad respecto al modelo de profesor en que se está pensando, el valor y las opciones de formación por las que se apuesta, el sentido y el destino de las actividades que, en ese concierto, pudieran desarrollarse.

d) Si las competencias nucleares forman una red de araña donde quedan conectados contenidos y capacidades, es inexcusable abordar específicamente la coordinación de los distintos contenidos, materias o asignaturas. En este sentido, un módulo de formación no es un cuerpo de contenidos que tiene detrás una determinada área de conocimiento; así aparece la propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores en relación con el título de Pedagogía a la que se hizo mención más arriba. Los módulos, según lo propuesto aquí, debieran integrar grandes competencias y la serie de contenidos correspondientes e idóneos para sustentarlas y desarrollarlas. A su vez, constituirían el centro de interés en torno al que establecer los principios de procedimiento y las actividades de formación (trabajo de aula, seminarios, lecturas e indagación por parte del alumnado, prácticum, etc.) que se consideren más coherentes con los criterios concertados. La demanda de trabajos de diversa naturaleza al alumnado (lo sensato sería que fuesen coordinados y que exijan integración), y los criterios y procedimientos de evaluación tienen que ser, a su vez, dispuestos y aplicados en consonancia con el planteamiento de fondo.

Referencias bibliográficas

- American School Counselor Association (2004). *Normas éticas para asesores escolares*. (Disponible en: www.schoolcounselor.org/files/ethical%20standds%20in%20spanish.pdf. Consultado: 10-01-08).
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional AIOSP/IAEVG/AIOEP. *Competencias del orientador* (Disponible en: <http://www.copoe.org>. Consultado: 10-01-08).
- Barnett, R. (2001). *Los límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.

- Bolívar, A. (2008). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior. Un análisis crítico. *Rev. Educação Temática Digital*, diciembre. En prensa.
- CERI (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper.
- Domingo Segovia, J (Coord.) (2001). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Domingo Segovia, J (s/f). Las competencias profesionales del pedagogo. (Disponible en: <http://www.ugr.es/~jdomingo/Comppedagogo.pdf>. Consultado: 15-12-07).
- Escudero, J. M. (2006). *El Espacio Europeo de Educación Superior. ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la Universidad?* Murcia: ICE – DM.
- Escudero, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria (RedU)*. En prensa
- Escudero, J. M. y Moreno, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Cultura y Educación.
- Escudero, J. M. y otros (2007). *El diseño de las titulaciones y las competencias profesionales*. Documento de trabajo SEPI. Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Facultad de Educación. Murcia.
- Fernández Sierra, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga: Aljibe.
- García, R. J.; Moreno, J. M. y Torrego, J. C. (1996). *Orientación y tutoría en la educación secundaria*. Zaragoza: Edelvives
- González, González, M^a T. (1992). El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros. En Grupo de Investigación Didáctica: Cultura escolar y desarrollo organizativo. *II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, pp.141-158.
- Grundy, Sh. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. London: The Falmer Press. (Hay traducción al castellano: Madrid: Morata).
- Hernández, F. (1991). El asesor en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- Revista Educación (2006). Monográfico *Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la Educación*, 339, enero-abril.
- Monereo, C. y Pozo, J. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó
- Nieto, J. M. y Botías, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Marcelo, C. y López Yáñez, J. (coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par compétences, ¿une réponse à l'échec scolaire?* Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation. Université de Genève.
- Rodríguez Romero, M^a M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Santana Bonilla, P. y Santana Vega, L. (1998) El modelo de consulta – asesoramiento en orientación, *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 59-78.
- Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 83-102.
- Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Schneckerberg, D. y Wildt, J. (2005). *Understanding the Concept of ECompetence for Academic Staff*. Center for Reseech on Higher Education and Faculty Development, University of Dormunt. (Disponible en: www.ecompetence.info. Consultado: 27-03-07).