

«Se está configurando un modelo pedagógico —al menos un discurso— alimentado por las discusiones sobre indicadores, valoración de resultados, reclamando el ajuste a un mercado laboral imprevisible, planteando disquisiciones acerca de en qué se diferencia un objetivo de un contenido o de una competencia. En cambio, se devalúan los discursos acerca de temas como las culturas juveniles, cómo ofrecer una cultura que pueda interesar, qué papel tienen los educadores, quiénes son los que fracasan...» (José Gimeno Sacristán).

«Las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por ser simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea... colaborar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de calidad es la mejor garantía de formación de estas competencias... Este programa requiere, definitivamente, refundar, reinventar la escuela que conocemos» (Ángel Pérez Gómez).

«En definitiva, la satisfacción o insatisfacción que nos reporta la esfera pública termina por influir en nuestra vida privada, acaba por afectar a la intimidad y al sistema de creencias; y viceversa. Por tanto, es necesario el análisis de la relación entre lo público y lo privado, por cuanto esa relación oculta mecanismos de identidad tramposos que impedirá ser competente en ciudadanía» (Juan Bautista Martínez Rodríguez).

«Se asume que vivimos en una sociedad que denominamos del conocimiento pero, en contra de lo que la lógica indicaría, este aspecto es lo que menos preocupa analizar: en qué medida la información cultural que se le ofrece al alumnado es de actualidad, relevante, pertinente, incorpora sesgos, ausencias, etc.» (Jurjo Torres Santomé).

«Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad tiene que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente... Hemos de evitar que el Espacio de la Educación Superior convierta la Europa del Conocimiento en la Europa de las Competencias» (José Félix Angulo).

«Evaluar —y calificar— solo lo que el alumno hace es reducir a lo más superficial su capacidad de aprender y, por tanto, su competencia cognitiva. Si solo damos por sabido lo que el alumno puede hacer, ni el contexto ni los recursos humanos y materiales disponibles para ese control... son satisfactorios porque las competencias tienen un carácter complejo, global y su aplicación no responde a un patrón fijo» (Juan Manuel Álvarez Méndez).

INTRODUCCIÓN. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia	9
CAPÍTULO PRIMERO: Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia	15
Tesis 1. El lenguaje no es inocente, 17.—Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen, 18.—Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación, 27.—Tesis 4. La ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia, 31.—Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta —para empezar— la comunicación, 35.—Tesis 6. Si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son, 40.—Tesis 7. Hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias, 43.—Tesis 8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales, 49.—Tesis 9. A veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales, 53.—Tesis 10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer, 55.—Bibliografía, 58.	
CAPÍTULO II: ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ. Universidad de Málaga	59
1. Los retos educativos en la sociedad basada en la información, 60.—2. Aprendizaje relevante, construcción de significados y formación de conocimiento, 64.—3. Principales vías de construcción de significados, 66.—4. Hacia una interpretación holística del aprendizaje relevante, 69.—5. La formulación de las finalidades de la escuela en término de Competencias fundamentales, 76.—6. Cambiar la mirada. Reinventar la escuela, 86.—7. A modo de epílogo. Los entresijos de mi argumentación, 96.—Bibliografía, 99.	
CAPÍTULO III: La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRIGUEZ. Universidad de Granada	103

1. Secuelas del origen empresarial y psicológico en la mitificación de las competencias, 104.—2. Valoración crítica de las aportaciones de las competencias: Muchas limitaciones y pocos avances, 109.—3. Diferentes sentidos dados a la ciudadanía y también a las competencias, 114.—4. Nace la ciudadanía como competencia en educación social y ciudadana y como nueva asignatura para Primaria y Secundaria, 117.—5. Investigaciones sobre las competencias adquiridas en ciudadanía: Datos para el currículum, 120.—6. Nuevos sentidos para la Educación de la Ciudadanía, 122.—7. Necesidades y retos de la formación cívica en España: Exigencias para la competencia en educación social y ciudadana, 125.—Bibliografía, 141.

- CAPÍTULO IV: Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos.** Por Jurjo TORRES SANTOMÉ. Universidad de A Coruña 143
- La modernización psicologicista de las políticas educativas, 144.—Carácter polisémico de la palabra "competencias", 149.—¿Las competencias como ayuda y motor de las reformas educativas?, 151.—Los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad, 155.—¿Educación sin contenidos o contenidos fuera de control?, 165.—Política de implícitos y presunción de la ignorancia del profesorado, 170.—Bibliografía, 174.
- CAPÍTULO V: La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad.** Por J. Félix ANGULO RASCO. Universidad de Cádiz 176
1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 177.—2. *Tunear* la Universidad: El informe Tuning, 180.—3. Más allá de Tuning: El proyecto DeSeCo, 182.—4. Formación basada en competencias: Más acá de Tuning, 185.—5. *Labor omnia vincit*: Perfiles y competencias laborales, 186.—6. Algo más que palabras, 192.—7. Enseñar versus aprender y viceversa, 195.—8. Competencias, Profesionales y Universidad, 197.—9. Misión de la Universidad, 201.—Bibliografía, 203.
- CAPÍTULO VI: Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias.** Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ. Universidad Complutense de Madrid 206
1. Del poder de la retórica discursiva y los efectos de la verdad, 206.—2. Las competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, 211.—3. A propósito de la crítica al enfoque por competencias, 216.—4. La evaluación como fuente de aprendizaje, 221.—5. Una propuesta a raíz del enfoque por competencias: La posibilidad de aprender con la evaluación, 225.—6. Aprender *con* y *de* la evaluación, 228.—7. Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas, 230.—Bibliografía, 232.