



VENTANAS ABIERTAS A LA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

EL TRABAJO POR COMPETENCIAS Y LOS EQUIPOS DOCENTES

Miguel Angel Zabalza*

Resumen

En este artículo se expone cómo la enseñanza basada en competencias, bajo el prisma del trabajo docente en equipo, puede proyectarse en cinco grandes ámbitos de actuación del profesorado: el currículo, las teorías pedagógicas, los estilos de aprendizaje, la didáctica y las buenas prácticas. El autor busca, a través de la articulación de ideas sencillas, defender la posición de quienes plantean que el enfoque educativo por competencias puede revolucionar la manera de hacer docencia en la universidad.

Palabras clave

Formación del profesorado, competencias, trabajo en equipo, implementación del currículum, relación teoría-práctica

Introducción

Una vez, oí a un político de la Educación Superior en España que él se daría por satisfecho si, durante su gestión, se lograra que el profesorado perdiera el sentimiento de "ser propietario" de la materia que imparte. Ese sentimiento de propiedad es uno de los lastres que dificulta cualquier tipo de innovación. Aunque, afortunadamente, las cosas están cambiando en los últimos tiempos, la tendencia general de los docentes universitarios es moverse en el marco de una fuerte autonomía de actuación didáctica. La Universidad está llena de personas de altas cualidades, como científicos, como personas, como formadores. Ellos y ellas se sienten bien en un marco de trabajo abierto y libre, sin demasiadas cortapisas o condiciones. Sin embargo, la institución como sistema y las carreras como proyecto de formación, tienen necesidad de una notable consistencia y continuidad. Eso requiere que se refuerce la coordinación y la contingencia de las aportaciones individuales y se hace exigible el trabajo en equipo, aunque ello pudiera significar alguna pérdida en la autonomía personal y en la riqueza que como individuos podemos aportar.

La aparición de los enfoques sobre competencias ha venido a reforzar esta necesidad de trabajo en equipo. Las competencias constituyen adquisiciones complejas que requieren tiempo y constancia. Es difícil que

un solo profesor, a través de la materia que imparte, pueda desarrollar competencias en sus estudiantes. Al menos, no competencias complejas como son las profesionales. El alcanzarlas requiere de la actividad coordinada entre diversos profesores con aportes diferenciados y complementarios.

Ése es el sentido de este texto. Insistiré en la necesidad de abrir espacios para el trabajo colectivo del profesorado universitario de forma que el enfoque por competencias sea viable y se puedan desarrollar sus aportes formativos, tanto en los estudiantes como en el profesorado.

Organizaré este artículo en torno a los dos grandes ejes que configuran la propuesta recogida en el título: **enseñanza basada en competencias y trabajo docente en equipo**. Planteados esos dos puntos de partida veremos los cinco grandes ámbitos sobre los que se proyecta ese estilo de acción. Algo así como si la puesta en práctica del modelo de competencias, bajo este prisma del trabajo en equipo, se proyectara y exigiera conocimientos y actuaciones en cinco grandes espacios de la actuación educativa del profesorado.

1. El primer punto de referencia para una puesta en práctica del enfoque por competencias es el currículo escolar. Es por la forma en que desde el currículo se estruc-

* Doctor en Psicología por la Universidad Complutense, España. Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, España y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE, especializado en temas de docencia universitaria. Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros de diversas problemáticas educativas.

turan y conciben las competencias (y, desde las competencias, el currículo) por lo que muchos critican el modelo. En opinión de quienes critican este enfoque, hablar de competencias es tener una visión reducida del sentido de la educación, preparar a los sujetos para un trabajo y pervertir el sentido más intelectual y humano de la formación. Respetando su posición, aquí se opina lo contrario. Pero es importante partir de ahí para evitar malentendidos.

2. Por otra parte, plantearse el trabajo educativo basándose en competencias supone una forma diversa de disciplinar la mente. La naturaleza de las redes cognitivas que se generan en modelos de aprendizaje comprensivo o memorístico son diversas de las que se generan en los modelos de competencias.
3. También lo es el estilo de aprendizaje que se propone. Uno puede aprender de diversas maneras. Aprender por competencias tiene sus peculiaridades: lo cognitivo se mezcla con lo manual y ambos con las actitudes y disposiciones.
4. Y, finalmente, las ideas sobre competencias tienen que proyectarse sobre la dimensión práctica de la educación, sobre la didáctica. Y, en ese sentido, han de tener su desarrollo tanto en lo que se refiere a la planificación, la selección de contenidos, la metodología y, por supuesto, la evaluación.
5. Con todo eso, nunca sabremos si el modelo de competencias funciona bien en nuestras escuelas hasta que no vayamos acumulando experiencia en su uso, habilitando buenas prácticas que nos puedan servir de referentes.

Esos son los puntos que trataré de desarrollar en este artículo. Vayamos a ellos.

I. Las Competencias en la Docencia Universitaria

Hace unos días platicaba con un compañero en relación a una maestría que acabamos de poner en marcha para formar al profesorado de enseñanza secundaria. Hablábamos de lo que pretendíamos con el curso de la maestría que ambos estábamos impartiendo. Ambos dábamos el mismo curso, pero en distintos grupos de especialidad. Para él, el objetivo era que los estudiantes salieran del curso siendo capaces de tener una visión crítica de lo que sucede en las escuelas, desde el currículo que se imparte a las relaciones que se mantienen, etc. Para lograrlo, les había proporcionado algunos textos que leían y discutían en clase. Estaba contento.

Es un buen sistema, pensé para mí, pero tiene poco que ver con un modelo basado en competencias o, quizás, es que yo no se lo veo. El conocimiento se relaciona consigo mismo, no se aplica a saber hacer algo. La nueva información que se re-

cibe resulta, probablemente, comprensible para los sujetos y éstos son capaces de operar mentalmente con ella, pero no se da el salto de la "comprensión conceptual" a su "operacionalización pragmática", a saber utilizar ese conocimiento para resolver un problema, elaborar un producto y analizar una situación específica.

Quedarse en la mera manipulación manual resulta, a todas luces, insuficiente. Y no se entiende cómo se podría llevar a cabo sin el conocimiento necesario. Pero mantenerse, como hacemos tantas veces en los niveles elevados de la escolaridad, en el mero conocimiento conceptual, aunque no es mal rédito, resulta insuficiente. Al menos desde el modelo de las competencias. Por eso, en mi curso, en el que también hicimos reflexiones y analizamos textos, les pedí que programaran un curso en la plataforma Dokeos. Ello me ayudaría a ver, en la práctica, si realmente habían entendido o no algunas de las cuestiones teóricas que habíamos trabajado.

En ese dilema epistemológico se mueven las competencias. Y eso es lo que ha convertido su aparición en un debate técnico y, también, ideológico. La escuela del desarrollo intelectual, la del conocimiento por su valor intrínseco, la escuela de los conocimientos relevantes, aunque no sean "útiles", se ve enfrentada a exigencias que alteran esos parámetros, que la hacen más práctica, más vinculada a la vida profesional (y a la vida, sin más). Sería estúpido contraponer la escuela de la inteligencia a la de las manualidades, o la filosofía a la química. Pero sirve de poco saber las reglas gramaticales de una lengua si eso no te sirve para comunicarte en esa lengua, o poder repetir las clasificaciones de las plantas, pero ser incapaz de identificarlas en un paseo por el bosque.

Al final, hablar de competencias es buscar la integración de tres componentes sustanciales de todo aprendizaje: el saber algo, más el saber cómo utilizar eso que se sabe, incluyendo, cuando resulta relevante, el saber comportarse (bien) de acuerdo a la situación.

Por eso, las competencias se refieren a la **capacidad para llevar a cabo actividades complejas, que requieran una planificación, ejecución y control**. Y eso se puede hacer desde la Educación Infantil. También merece la pena tomar en consideración las competencias que son **prerrequisitos** para otras competencias: dominios previos que uno debe poseer para poder avanzar hacia niveles superiores de desempeño (saber leer la música es previo a poder tocar el piano; dominar el Office es previo a poderse plantear competencias informáticas superiores).

En resumen, sobre las competencias se han ido desarrollando en estos últimos años varios discursos complementarios. Uno, que alude a su **legitimidad** (por qué aparece ahora

el tema de las competencias, qué tiene de nuevo, cuánta ideología neoliberal está implícita en este enfoque educativo, etc.); otro, que presta atención a su **desarrollo técnico** (cómo se trabaja por competencias, qué tipo de planeación curricular se requiere, qué condiciones de organización escolar se requieren, cómo se evalúan los aprendizajes, etc.). Y, finalmente, existe un **discurso cultural** al que, lamentablemente, tardaremos en llegar porque requiere, al menos para algunos docentes, un cambio de *chip*, otra forma de ver la enseñanza y el aprendizaje: pensar que enseñar no es transferir información de profesores a estudiantes, sino lograr que los estudiantes sean capaces de desarrollar aquel tipo de acciones que van implícitas en los nuevos aprendizajes y son reflejo de un buen dominio de los conceptos y las herramientas de las diversas áreas curriculares.

Esta perspectiva de las competencias como espacio de trabajo escolar podría ayudarnos a transformar todo el sistema educativo, incluyendo los procesos de formación del profesorado. Parece obvio que si los estudiantes han de adquirir ciertas competencias en su proceso formativo, los profesores debemos poseer esas competencias para poder formarles en ellas; y, de la misma manera, para que los futuros profesores posean esas competencias que luego han de ser capaces de enseñar a sus estudiantes, quienes formen a esos profesores deberán tenerlas también. O de lo contrario, que es lo que sucede ahora, se romperá la cadena.

Para ser coherentes, el profesorado no necesita sólo saber **sobre competencias** (lo que correspondería con el modelo clásico de aprendizajes basados en meros conocimientos), sino **ser competente en el manejo didáctico de las competencias**. Eso implica, primero, tener ideas claras (incluso críticas)

sobre las competencias y, además, ser capaces de aplicarlas a la práctica concreta en la que trabajan como docentes. Y, dado que no será fácil el cambio, tener una actitud paciente y voluntariosa para hacerlo de la mejor manera posible.

II. El Trabajo en Equipo

Sentadas algunas ideas sencillas sobre el trabajo por competencias, hagamos algo similar sobre el trabajo en equipo.

Lo primero que cabría señalar con respecto al trabajo en equipo en la universidad es que no resulta fácil ni familiar al profesorado. Tampoco es que resulte imposible. De ninguna manera. No es fácil pero es posible y, de hecho, hay muchos grupos de trabajo funcionando de una manera bastante eficaz.

La cultura de trabajo universitario está más asentada en la "discrecionalidad" y el trabajo independiente. Maassen y Potman (1990) definieron las instituciones de Educación Superior como "burocracias profesionales". Las burocracias profesionales están constituidas por personas de alta cualificación que tienden a trabajar de manera aislada. Cada uno de ellos/as, o cada grupo de ellos, trabaja en una especie de casilla (pigeonhole) cerrada y autónoma. Eso hace difícil, o visto desde otra perspectiva, innecesaria, la coordinación.

No todo es negativo en esta estructura atomizada de funcionamiento. La universidad como organización precisa de un cierto nivel de caos para resultar rica en sus aportaciones. Las instituciones universitarias demasiado reguladas y/o controladas acaban anulando la creatividad y la riqueza de su personal. Convierten a las personas en funcionarios que realizan su tarea de manera estandarizada y poco original. Sin embargo, el polo contrario, es decir, cada uno haciendo



lo que le parece más adecuado, acaba haciendo imposible la innovación y el desarrollo de proyectos institucionales. Por eso, el trabajo en equipo debe aparecer como un recurso de potenciación y complementariedad de las habilidades individuales, más que como un corsé en el que apenas se hagan posibles los movimientos individuales.

La historia reciente de las instituciones universitarias confirma que la tendencia habitual de crecimiento ha ido en la dirección de subdividir progresivamente funciones y actuaciones. Al socaire de los vientos favorables a la especialización, tanto la estructura organizativa como la curricular se han ido atomizando progresivamente con nuevas instancias, cursos, funciones. De la Facultad y carrera que yo estudié en los años 70, Filosofía y Letras, han nacido en la actualidad no menos de 10 Facultades y algo más de 20 carreras diferentes. Una consecuencia natural de esa progresiva subdivisión/especialización ha sido el mayor nivel de autonomía en la forma de afrontar las tareas. Se ha venido produciendo, de esta manera, una fuerte diseminación de las estructuras de toma de decisiones y un claro predominio de la acción individual sobre la colectiva. Al menos, ése es el panorama que se observa con facilidad en las universidades públicas: nuevas estructuras organizativas, nuevas carreras, nuevos departamentos, materias más cortas, etc. Y ese proceso de diseminación no se ha visto compensado por estructuras de coordinación destinadas a garantizar la unidad de acción de la que se partía.

Los trabajos clásicos de Mintzberg (1983) identificaron algunos de los problemas que suelen surgir en las organizaciones en las que se produce esta situación de amplia autonomía de los profesionales que trabajan en ellas:

a) El problema de la coordinación.

“Las burocracias profesionales no son entidades integradas. Son colecciones de sujetos que se juntan para utilizar conjuntamente recursos y servicios comunes, pero aparte de eso prefieren que les dejen a solas” (p.207).

b) El problema de la discrecionalidad (que cada uno actúe según su mejor criterio).

“El problema de la discrecionalidad no solamente hace posible que los profesionales ignoren las necesidades reales de sus clientes; llega incluso a posibilitar que muchos de ellos lleguen a ignorar las necesidades de la organización... Son leales a su profesión, no al lugar donde tienen que ejercerla” (p.208).

c) El problema de la innovación.

Toda innovación que pretenda romper la estructura de las casillas preexistentes tendrá fuertes dificultades para afianzarse. La tendencia a la homeostasis se multiplica en función del grado de diversificación interna de la estructura (hay que atender a más intereses) y de la rigidez de

sus componentes. De esta manera, cualquier nueva propuesta de innovación, sea organizativa o curricular, tiene un complicado pronóstico y se verá forzada a hacer transacciones con las viejas casillas ya establecidas.

Creo que esas tres notas de Mintzberg definen aceptablemente la situación del profesorado y forman parte de la experiencia vivida por muchos de nosotros en nuestra vida académica. Los profesores vivimos tan intensamente nuestra autonomía ideológica, científica y didáctica que se nos hace pesado cualquier proceso que tienda a romper ese *status quo*. Nuestra actuación como sujetos singulares en un contexto de alto prestigio como es la universidad, genera un marco profesional muy especial en el que se hace difícil la coordinación y la conexión interna del trabajo de cada cual.

Así pues, uno de los aspectos a tomar en consideración a la hora de embarcarse en un enfoque docente basado en competencias es que la condición de partida de la cultura de trabajo en las universidades no va a actuar como elemento facilitador. En un contexto tan individual como el universitario, cualquier intento de reforzar las estructuras colectivas (cambios en los programas, variaciones en la organización de tiempos y espacios para buscar una mayor funcionalidad, introducción de programas de supervisión y control, reforzamiento de las estructuras de coordinación, etc.) puede ser leído como una agresión al actual equilibrio o a los intereses consolidados de individuos o grupos. En ese contexto, las diversas instancias constituidas (piénsese en áreas de conocimiento, facultades, institutos, departamentos y grupos de profesores de disciplinas concretas) van reforzando, a través de diferentes mecanismos defensivos, que las células funcionales existentes en la universidad no se alteren, o que cualquier cambio sea susceptible de ser afrontado con el mínimo costo en lo que se refiere a la estructura de ocupaciones y rutinas preexistentes (disciplinas impartidas, dedicaciones, posiciones de poder, etc.).

Con todo, no deberíamos ser pesimistas. Es cierto que no se trata de una cultura demasiado extendida en las instituciones de Educación Superior, pero no es menos cierto que ya hay muchísimas experiencias de equipos docentes trabajando de una manera excelente. Hemos podido, incluso, llegar a establecer una especie de taxonomía de los modelos de colaboración existentes, porque no todos ellos poseen las mismas virtualidades. El trabajo colaborativo constituye un proceso de mejora progresiva en el manejo de la docencia. En el análisis de “buenas prácticas” docentes en la universidad, Laura Lodeiro (2008) pudo identificar experiencias de colaboración que se podrían ubicar en cinco niveles:

1. Modelo de colegialidad impuesta.

Son aquellas experiencias en las que la colaboración

se impone *top-down* por decisión de los responsables de la institución. Con frecuencia, son prácticas sólo formalmente colaborativas y que carecen del “espíritu” e implicación personal que requiere ese estilo de trabajo.

2. Modelo coyuntural por contigüidad.

En esta tipología lo que predomina es la sincronía o yuxtaposición. En realidad, los profesores no trabajan en equipo sino que ajustan sus acciones para que coincidan o se sucedan en el tiempo y en los contenidos o actividades a desarrollar. Esta consideración podría tener las disciplinas explicadas por varios profesores, pero en las que cada uno de ellos va desarrollando su parte sin que haya una unicidad en el proceso. Mejora la coordinación pero no se avanza en integración.

3. Modelo compartido.

En este caso sí que se produce algún nivel de integración en las propuestas compartidas. Los profesores/as participantes en la experiencia diseñan conjuntamente el proceso a seguir y participan en su puesta en práctica.

4. Modelo de Red trans-disciplinar.

El mérito de esta categoría es que se gana no solamente en coordinación, sino que se generan espacios interdisciplinares. La integración resulta más laboriosa pero también más rica en cuanto a sus efectos sobre el aprendizaje. Los estudiantes aprenden a relacionar contenidos y herramientas provenientes de diversos campos y eso les capacita para poder afrontar problemas o situaciones más complejas.

5. Modelo Institucional.

Es cuando la institución, como tal, plantea como política de desarrollo el modelo colaborativo. La colaboración ya no depende de la voluntad individual o grupal del profesorado, sino que se establece como *modus operandi* de la institución. En algunos casos se puede correr el riesgo de retroceder al nivel 1 (la “colegialidad forzada”), pero por lo general, las instituciones logran salvaguardar el sentido de esta modalidad de funcionamiento que, de ir todo bien, a medida que se va afianzando va convirtiéndose en una auténtica “cultura de la colaboración”.

En pocas palabras, no es imposible acceder a fórmulas de trabajo en equipo y de integración curricular, pero ese tipo de iniciativas han de planificarse tomando en consideración la necesidad de romper con la cultura institucional individualista. Es decir, han de ser planteadas como procesos de innovación cuyas primeras fases han de consumir notable energía en la modificación de la tendencia al individualismo y en la génesis de una nueva motivación en sujetos y grupos más acostumbrados a trabajar de forma autónoma y aislada.

III. Competencias y Currículo Escolar

Vistos ya los dos aspectos (competencias y trabajo en equipo) que servirán de guía al razonamiento general de este texto, pasemos a considerar los diversos ámbitos sobre los que la unión entre ambos se proyecta. En primer lugar, el **currículo formativo** que, en las universidades se concreta y operativiza, sobre todo, en los Planes de Estudio de las carreras.

Si para algo han de servir las competencias es para ayudarnos a construir un currículo formativo completo, equilibrado y enriquecedor. Cuando nos referimos al currículo hablamos de un **proyecto de formación** que las universidades diseñan de forma que se cumpla el doble objetivo de la Educación Superior: propiciar un desarrollo integral de los estudiantes como futuros profesionales y propiciar su mejora como personas, así como facilitar su integración social.

Por tanto, no está fuera de lugar la discusión sobre el sentido que tienen las competencias en la formación de los estudiantes. Si eso fuera cierto, parecería lógico que quienes se oponen al enfoque por competencias lo hicieran por entender que este modelo restringe el sentido de la formación porque olvida espacios relevantes del desarrollo de los sujetos y porque vincula en exceso la formación al empleo o a las exigencias de la sociedad. Ser competente no puede reducirse a **estar en competición permanente con los demás**; tampoco puede reducirse su significado a **estar preparado para desempeñar un empleo** y ni siquiera puede reducirse a **aprender cosas prácticas o desarrollar destrezas**.

Por eso, me gustaría insistir en que la educación basada en competencias (pese a que el origen del concepto competencia provenga del ámbito de la formación profesional) es un tipo de educación que cubre todos los ámbitos del desarrollo humano: el personal, el social, los conocimientos y las habilidades y destrezas. Por lo tanto, el modelo de competencias puede utilizarse desde la educación infantil hasta las maestrías.

IV. Competencias y Teoría Pedagógica

La Pedagogía ha tenido como objetivo el analizar cómo los sujetos aprenden y se desarrollan de la mejor manera posible. Pero no es una ciencia que parta de principios inmutables, sino de la búsqueda de adaptar las prácticas pedagógicas a las características particulares de los sujetos (características que, a la postre, son tanto individuales como sociales y culturales). De ahí el viejo dicho latino de *Quidquid recipitur, ad modum recipientis recipitur*, es decir, lo que se aprende, se aprende siempre al modo de quien aprende. Si algo sabemos hoy en día es que nuestros estudiantes van cambiando porque la sociedad va cambiando. Por ende, nuestras actividades educativas deben cambiar porque tanto la sociedad

(y los recursos que pone a nuestra disposición como educadores) como nuestros estudiantes han cambiado.

Quizás las competencias puedan ayudarnos en esa línea de cambio. ¿Recuerdan aquel principio pedagógico que postulaba: “dímelo y lo olvidaré; enséñamelo y lo recordaré; implícame y aprenderé; apártate y actuaré”? Puede venir bien para analizar la relación necesaria entre enfoque de competencias y aprendizaje. Son ideas importantes cualquiera sea el tipo de docencia que ejercitemos, pero obtienen especial resonancia cuando hablamos de competencias.

Una enseñanza demasiado ligada al decir, a la transmisión de información, resulta menos apropiada (internet y los celulares han ido dificultando la capacidad de atender mensajes o textos largos). Por tanto: **dímelo y lo olvidaré**. Pero no corre mejor suerte nuestra intervención si solo nos dedicamos a explicar los contenidos curriculares. En el mejor de los casos podremos conseguir que se almacenen en nuestra memoria como conceptos o ideas bien entendidas y las podamos recuperar cuando las necesitemos. De hecho, ése parece ser el propósito de muchas pedagogías convencionales. Por eso: **enséñamelo y lo recordaré**. Más interesante es buscar mecanismos para que los sujetos se impliquen y conviertan en protagonistas de un aprendizaje que requerirá que actúen, que tomen decisiones. Una diferencia entre un libro de texto y un videojuego es que el texto me deja fuera, me da poco protagonismo, mientras el videojuego me exige intervenir, tengo que meterme en el juego y llevar a cabo acciones que vinculan cabeza y manos. Por eso: **implícame y aprenderé** (más gustosamente). Pero el aprendizaje pleno sólo llega cuando el profesor es capaz de dejar actuar a sus estudiantes, que se arriesguen, que codifiquen lo que han recibido por vía auditiva para convertirlo en acciones. Un viejo dicho español, lamentablemente bastante cursi, dice que “los buenos profesores forman a sus alumnos como los mares forman los continentes, retirándose”. En todo caso, ésa es la idea: **apártate y actuaré**. En eso, las competencias llevan mucha ventaja sobre los modelos basados en la información: siempre incluyen actividades y requieren actuar, cada vez de una manera más autónoma, para aplicar lo aprendido.

El trabajo por competencias, tiende también a dar respuesta a los nuevos parámetros en que actúan nuestros estudiantes. La nueva cultura audiovisual e informática, en la que muchos de ellos se han criado, ha producido cambios significativos en los sentidos que actúan como receptores prioritarios. Mantener un proceso de enseñanza basado en el hablar (profesor/a) y escuchar (estudiante) no resulta funcional en un mundo icónico y manual. Los estudiantes precisan estímulos visuales que faciliten la decodificación y espacios para actuar, de modo que, la mera audición dé lugar a un proceso que requiera la “reconstrucción personal

de los *inputs*” recibidos. Las competencias no se consiguen escuchando y acumulando **información**, sino actuando, manejando los conocimientos y perfeccionando progresivamente nuestra capacidad de trasladar la idea a una operación práctica efectiva.

V. Competencias y Aprendizaje

Ya lo he ido señalando en puntos anteriores, el modelo de competencias no pretende hacer *tábula rasa* de otros enfoques de la enseñanza. Sería inverosímil. Hay muchas **visiones del aprender** (casi tantas como aprendices y, desde luego, tantas como formas de entender el aprendizaje). Al margen de los aprendizajes conductuales adquiridos a través de la repetición o los aprendizajes memorísticos de la escuela tradicional, otros muchos enfoques han ido configurando modos diferentes de entender qué significa o qué conviene resaltar en el proceso de aprender: el aprender como comprender el significado y sentido de lo que se aprende (aprendizaje significativo); el aprender como el hacerse consciente de cuestiones problemáticas (aprendizaje reflexivo); el aprender como ir construyendo conocimientos nuevos a partir de los que ya se poseen (aprendizaje constructivista), etc. Las competencias aluden a un enfoque en el que aprender significa ser capaz de “usar el conocimiento” para elaborar un producto, resolver un problema, redactar un informe, analizar un caso, etc.

Un proceso normal de aprendizaje podría sintetizarse en **ocho etapas**: 1) se recibe una nueva información; 2) de esa información, normalmente, unas cosas se entienden mejor y otras no tanto, quedando, por tanto, lagunas en la comprensión; 3) lagunas que es preciso subsanar con nuevo acopio de información y explicaciones; 4) bien entendida la cuestión se precisa movilizar ese conocimiento para aplicarlo a alguna actividad; 5) la aplicación suscitará nuevas dudas y preguntas; 6) dudas que es preciso resolver a través de nuevas información y/o explicaciones; 7) la transferencia permitirá comprobar que el aprendizaje va más allá de una aplicación mecánica a una situación concreta; 8) y así, finalmente, podemos llegar a la meta de un aprendizaje profundo y bien asentado.

Ya se puede observar que la lección magistral no resulta suficiente para cubrir cada una de las fases. Cubre bien aquellas en las que se necesitan nuevos inputs informativos pero no las que se refieren al procesamiento mental o la aplicación que cada estudiante hace de esa información. En esos momentos suelen ser más ricas las aportaciones de los compañeros que las del propio docente. Los estudiantes se sienten más libres de poder señalar lo que no entienden o no saben hacer cuando están trabajando con colegas. El modelo de competencias se acomoda muy bien a este esquema del aprendizaje. La práctica siempre está presente. Puede estarlo en la fase intermedia como en el modelo propuesto

o figurar también al principio (como una forma de explicitar cuestiones que después hayan de aclararse a través de la teoría).

VI. Competencias y Didáctica

Si la Pedagogía es la ciencia de la educación, la Didáctica es la ciencia (o algo que se aproxime a lo científico) sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estudia esas dimensiones tanto en sus aspectos conceptuales como en los operativos. Por eso, relacionar las competencias con la Didáctica implica entrar en el discurso práctico de cómo llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el trabajo por competencias. Proceso que comporta varios componentes: **planificación, selección de contenidos, metodologías y evaluación**. En todos ellos, el enfoque por competencias introduce modificaciones sustantivas con respecto a otros enfoques de la enseñanza. Aunque solo sea someramente, señalaremos algunos de esos cambios.

Competencias y Planificación

Por lo general, los modelos basados en competencias se diseñan a partir de lo que se denomina **planificación retrospectiva**. Por ello, montar un programa formativo basado en competencias requiere, en primer lugar, **visualizar** las ganancias que se pretende que los aprendices logren en el proceso (el *output* del proceso). ¿En qué se espera que mejoren nuestros estudiantes como consecuencia de haber participado en nuestro programa? Ello trae consigo importantes consecuencias de cara a la planificación porque la racionaliza, pero a la vez, la enriquece porque evita las superposiciones, el riesgo de que se atiendan sólo ciertos aspectos de la formación (por ejemplo, sólo habilidades o sólo conocimientos) en detrimento de una visión completa e integral de la misma. La diferenciación entre competencias específicas y competencias generales nos obliga a realizar esta previsión de forma que seamos conscientes, desde el inicio del proceso, de qué es, al menos en términos generales, lo que pretendemos trabajar en él.

Incorporar competencias en la planificación también supone prestar atención a la condición de la *parsimonia*, un principio del diseño curricular que normalmente suele resultar marginal y al que nadie le presta excesiva atención. No podemos incorporar a nuestro diseño más metas que las que estamos en condiciones de lograr. No se trata de incluir todo lo que podría ser beneficioso, sino solamente aquello cuya consecución estamos interesados en garantizar. No suele suceder así con el apartado de los objetivos: se cubría según lo ordenado, se incluía en él todo lo que pareciera deseable para ese público. Pero después, nunca más se miraba para el compromiso asumido en el apartado de objetivos. Una cosa similar puede pasar con las competencias. Se podrían incluir una infinidad de competencias en

la planeación pero, luego, si no se atiende a su desarrollo específico durante el proceso y tampoco en la evaluación, no nos ha servido de nada. La *viabilidad* tiene que ver con esa condición de la parsimonia.

Planificar un proyecto educativo basado en competencias requiere incluir las **competencias específicas** de la materia o ámbito al que pertenezca y también aquellas **competencias genéricas** que nos haya correspondido trabajar dentro del proyecto curricular. Sólo de esta manera, los aprendizajes van integrando elementos más disciplinares con otros que tienen un sentido más transversal (expresión oral, escrita, trabajo en grupo, espíritu crítico, manejo de recursos informáticos, idiomas, etc.).

Competencias y selección de contenidos

Con frecuencia, los contenidos son impuestos por su relevancia dentro de una materia, por su presencia en el libro de texto que utilizamos, por su vinculación al contexto local, etc. No parece fácil que el trabajo por competencias rompa este estilo de trabajo, pero el hacerlo sería algo coherente con el modelo.

En una reciente propuesta curricular basada en competencias, en la que he participado como asesor, nos hicimos el siguiente planteamiento. A) Primero, seleccionábamos las competencias que precisábamos trabajar. B) Una vez seleccionadas, las diseccionábamos tratando de identificar las correspondientes subcompetencias. C) Posteriormente, tratábamos de establecer el nivel de dominio de cada subcompetencia estableciendo las preguntas a las que debería ser capaz de responder el aprendiz al finalizar el curso. Algunas de esas preguntas se referían a actividades prácticas. D) En cuarto lugar, tratábamos de identificar los conocimientos y habilidades que precisaban poseer para poder responder a las preguntas anteriores. De ahí salían los contenidos: aquellos que les podría ayudar a responder las preguntas planteadas. E) Finalmente, señalábamos qué tipo de actividad (un trabajo práctico, elaborar un producto, hacer un esquema, resolver un problema, etc.) podría indicar que quien la hiciera había adquirido la competencia.

Esto es, los contenidos se seleccionaban en función del tipo de competencias que se deseaban desarrollar. Con frecuencia esta forma de afrontar el tema de los contenidos necesita romper la estructura rígida de las disciplinas, incluyendo contenidos pertenecientes a diversas disciplinas.

Por otro lado, puesto que el trabajo por competencias consume más tiempo que la enseñanza expositiva, conviene establecer ciertas prioridades en cuanto a los contenidos. Por eso, señalo la importancia de establecer niveles: contenidos imprescindibles (*must*), contenidos necesarios (*should*) y contenidos convenientes (*could*). Nunca podrían

faltar los primeros, habría que prestar la relevancia precisa a los segundos y convendría alcanzar los terceros.

Competencias y metodología

Las competencias condicionan fuertemente la metodología, sobre todo, las competencias generales. Por eso, hay que escoger pocas para poderlas trabajar.

Si una de las competencias que escojo (o que se me ha atribuido en el plan formativo) es, por ejemplo, el **desarrollo de estrategias de aprendizaje** en mis estudiantes, lo primero que deberé hacer es identificar una entre el abanico de posibles estrategias. Supongamos que escojo la de los **mapas conceptuales** porque la materia que trabajo se adapta bien a ello y, además, puede ser, sin duda, muy interesante para reforzar la estructura lógica de lo que los estudiantes aprenden tanto en mi materia como en otras. Bien, pues lo que queda claro es que esa decisión me condicionará toda la metodología. A cada tema que abordemos, mis estudiantes deberán hacer el correspondiente mapa conceptual hasta que afiancen su dominio. Finalmente deberé evaluar también si han logrado o no dominar la técnica de los mapas conceptuales para organizar los contenidos aprendidos. Si lo hago así, no puedo estar atendiendo a muchas competencias generales. Me bastarán una o dos para centrarme en ellas. Incluir muchas, sólo significará que no les prestaré especial atención a ninguna.

El trabajo por competencias plantea exigencias de **espacios y tiempos**. Los espacios de trabajo no pueden ser muy cortos. Si incluimos el desarrollo de actividades prácticas (trabajo por proyectos, resolución de casos, presentación de informes por parte de los estudiantes, etc.), eso suele exigir unidades temporales más amplias que aquellas en las que sólo se explicaba, otro tanto cabe señalar con respecto a los espacios. Dar una conferencia o explicar un tema se puede hacer en cualquier espacio. Algunas de las metodologías propias del trabajo por competencias como el PBL (Aprendizaje Basado en Problemas, en español) plantean exigencias muy particulares al respecto. Otras, como el trabajo en proyectos, también requieren de espacios diversos a los habituales en las clases.

No todas las metodologías se casan bien con el enfoque de competencias. Deben incluir, necesariamente, momentos de actividades prácticas. Sería aconsejable que posibilitaran la integración de contenidos de diversa naturaleza. Por eso, se cita siempre la necesidad de usar una batería amplia y diversificada de metodologías que permita acceder al conocimiento a través de distintos itinerarios: trabajo sobre casos, elaboración de productos, diseño de procesos, aprendizaje basado en problemas, método de proyectos, trabajo autónomo que requiera la elaboración y presentación de informes, etc.

Competencias y evaluación

También la evaluación debe sufrir reajustes en el tránsito de un modelo de enseñanza nociónal a un modelo basado en competencias. La primera condición es obvia: la evaluación debe incluir siempre algún **proceso práctico** que suponga la aplicación de conocimientos teóricos en contextos complejos.

Responden mejor a la evaluación de competencias aquel tipo de actividades que requieran **integrar conocimientos** provenientes de diversas fuentes. O aquellas que incluyan la necesidad de **planificar** y desarrollar algún proceso. O cuando se precisa del manejo de bases de datos para **documentarse**, de herramientas informáticas para realizar los análisis y presentar los trabajos, etc.

Por lo general, dado que la evaluación por competencias ha de estar basada, sobre todo, en el desempeño (la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos para resolver una situación problemática), requiere de diversos tipos de **evidencias**. Y, con frecuencia, evidencias producidas en diversos momentos del proceso de aprendizaje. Por eso, los sistemas de examen a una vuelta suelen resultar insuficientes. Así, han ido surgiendo los sistemas de **portafolios** como mecanismos que sirven de repositorios de las actividades, productos, problemas, etc. que ha ido desarrollando el estudiante a lo largo del proceso.

No está de más señalar que también las competencias generales deberían ser evaluadas, a menos que se trate de dimensiones formativas no evaluables (como sucede con algunos valores, actitudes, etc.). Pero las competencias que tienen que ver con la expresión oral o escrita, con las estrategias de estudio, con el manejo de bases de datos, con las habilidades informáticas o lingüísticas, todas ellas deben ser evaluadas por el profesor o profesora a quien haya correspondido trabajarlas.

Por eso es importante diferenciar entre **usar una competencia**, algo que puede hacer cualquier profesor, y **enseñar una competencia**. A quien le toque enseñarla debe saber que ha de trabajar tanto la parte conceptual como la parte práctica de la competencia, ha de emplearla de manera reiterada en su metodología y ha de evaluarla. Si como decía antes, he (o me han) incluido en mi clase el trabajar la competencia del manejo de mapas conceptuales como técnica de estudio, eso supone que he de explicar a mis alumnos qué son los mapas conceptuales (componente "conocimientos" de la competencia), he de enseñarles a realizarlos, incluyendo el manejo del software apropiado, y repetir esa práctica en todos los temas de mi programa (componente "habilidades y destrezas" de la competencia) y, finalmente, he de evaluar el dominio que cada uno de mis estudiantes ha adquirido en esa competencia. Es decir, he incluido la competencia en mi

programa de formación, aunque no tenga nada que ver con los contenidos específicos de la materia que imparto.

VII. Las Buenas Prácticas

Hasta aquí, hemos hablado de las competencias como una opción docente que constituye una interesante innovación en la forma de enseñar y aprender en la universidad. Pero, al igual que cualquier innovación, el trabajo por competencias plantea exigencias y condiciones de diverso tipo: organizativas, profesionales, de recursos, etc. Algunas de esas condiciones ya las hemos mencionado. No hemos dicho nada, en cambio, de una de las condiciones básicas: la formación del profesorado que va desarrollar el sistema. Trabajar por competencias exige ser competente en el manejo didáctico de las competencias. Y no es un juego de palabras. Esa exigencia requiere de tiempo, paciencia y un esfuerzo mantenido. No se aprende a trabajar por competencias a través de una conferencia. Ni se conseguirá por mucho que una ley nos obligue a hacerlo. Requiere montar equipos de trabajo, formarse y experimentar con el modelo hasta que vayamos adquiriendo dominio en su formulación y empleo en la docencia. Es así como se van alcanzando buenas prácticas docentes basadas en competencias.

En cualquier caso, tratando de resumir lo que hemos ido viendo, trabajar por competencias incluye una serie de condiciones básicas que deben caracterizar los procesos de enseñanza aprendizaje:

- **Integrar la teoría y la práctica.** Aprender significa ser capaz de movilizar y usar los conocimientos conceptuales para poder desarrollar procesos prácticos que suponen la aplicación de aquellos.
- Pensar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde el punto de vista de las **ganancias** que deseamos obtengan nuestros estudiantes, tanto en conocimientos (saber) como en destrezas (saber hacer, incluido el saber pensar) o en actitudes y valores.
- Crear **espacios interdisciplinarios** que permitan integrar conocimientos de diversa naturaleza, de diversas fuentes, con diferente nivel de credibilidad (para ir aprendiendo a discriminar), etc.
- Esos espacios interdisciplinarios tienen más sentido cuando el grupo de profesores **trabaja en equipo**. De ese modelo de docencia aprenderán también los estudiantes a trabajar en equipo.
- Como ya se ha señalado, un proceso de aprendizaje de competencias que necesariamente ha de incluir la aplicación práctica y/o la reiteración de actuaciones para alcanzar el dominio de las mismas, requiere de **más tiempo**.

Los formatos habituales de 50 minutos por clase suelen resultar insuficientes.

- Por otra parte, una competencia no se adquiere en el escaso tiempo de un cuatrimestre. De ahí que su abordaje ha de ser previsto como un **proceso multinivel** que se prolonga en varios cursos en distintos niveles de dominio. Eso sucede con competencias como la expresión escrita, la documentación, el trabajo por proyectos, el manejo de idiomas, la investigación, etc.

En definitiva, como ya he señalado en un punto anterior, el diseño y ejecución efectiva de proyectos educativos basados en competencias es un proceso complejo que engloba diferentes niveles de actuación: **el teórico** (la justificación y explicación del modelo); **el didáctico** (su puesta en práctica) y **el cultural** (su integración en nuestro esquema de creencias y convicciones). En cualquier caso, ese largo camino precisa de modelos y referentes prácticos que ayuden a entender en lo concreto y experiencial cómo se lleva a cabo, cómo lo han hecho otros. Requiere poder **visualizarlo**, para hacerse una idea operativa de lo que puede implicar, más allá de las ideas repetidas cien veces, la puesta en práctica de un sistema de enseñanza basado en competencias. Eso es lo que se puede conseguir a través del análisis de **buenas prácticas** docentes. Nada diferente a lo que se hace en otras profesiones.

VIII. Final

Hasta aquí mi aportación. Estoy convencido de que el enfoque por competencias puede revolucionar nuestra enseñanza. Este enfoque, heredero de la filosofía de Dewey de “aprender haciendo”, puede hacernos retornar hacia planteamientos más prácticos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. No cabe duda de que se trata de procesos complejos tanto en su concepción como en su desarrollo práctico. Pero, como escuché a alguien el otro día, “hay que intentar que las grandes ideas parezcan, al final pequeñas, superficiales y cotidianas”. Eso puede ayudar a que nos sintamos más motivados a asumirlas. Ojalá estas ideas sencillas que he tratado de exponer puedan servir a alguien para transformar su enseñanza. Eso me encantaría.

Referencias bibliográficas

- Lodeiro, L. (2008). *Buenas prácticas docentes de trabajo en equipo en la enseñanza universitaria*. Trabajo de investigación no publicado, Universidad de Santiago de Compostela.
- Maassen, P.M. & Potman, H.P. (1990). Strategic Decision Making in Higher Education, en *Higher Education* (20), 393-410.
- Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.