

## RETOS DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI : desarrollo del trabajo por competencias.

Miguel A. Zabalza  
Universidad de Santiago de Compostela

### 1. La idea de competencia de la que partimos

Vamos a afrontar la temática de las competencias huyendo un poco de la controversia semántica en la que se han visto envueltas en la literatura pedagógica. Es cierto que se trata de un concepto y un estilo de trabajo formativo que proviene del mundo profesional, pero en la actualidad resulta igualmente importante para el ámbito de la educación formal en todos sus niveles.

En el fondo, las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación (como algo que amplía el concepto más restrictivo de educación que estamos acostumbrados a utilizar) que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño (*performance*) en lugar de privilegiar la mera acumulación de nociones. Como han señalado Tudela y otros (2004)<sup>1</sup> “ *el concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida*” (pag. 1). Frente a una orientación basada en el conocimiento (concebido en abstracto, como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares ubicados en un espacio científico generalmente borroso), las competencias constituyen una aproximación más pragmática al trabajo escolar. La formación basada en competencias o el curriculum basado en competencias ha llegado a constituir un amplio y extenso movimiento con diversas orientaciones. Apoyándonos, aunque no sea literalmente en Houston<sup>2</sup>, podríamos hablar de 5 categorías de competencias aplicables a la escuela (él las orienta a la formación de profesores):

1.- Las competencias como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los alumnos deben adquirir durante su formación: *cognitive-based competencies*.

2.- Las competencias como conjunto de actuaciones prácticas que los alumnos han de ser capaces de ejecutar efectivamente: *performance-based competencies* (el *know-how* de la terminología actual). En este sentido no basta con “saber sobre” o “saber cómo”, hay que saber operar prácticamente.

3.- Las competencias como ejercicio eficaz de una función. Eficacia que se establece en base al resultado de las operaciones llevadas a cabo por el aprendiz. Esa función puede tener que ver con la comunicación, la realización de procesos o productos, ciertas conductas o comportamientos, etc. Así se habla, por ejemplo, de competencia lingüística, artística, etc.

4.- Las competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc. que se supone han de caracterizar la actuación de un alumno “educado” cuando actúa en un contexto determinado: *affective competencies*.

5.- Las competencias como conjunto de experiencias por las que el aprendiz ha de pasar (generalmente relacionadas con algún otro tipo de competencia): *exploratory competences*. Algunos programas de formación incluyen diversas experiencias educativas (intercambios,

realización de proyectos, trabajo comunitario, prácticas de campo, ayuda a los compañeros, etc.) Más que definir lo que el aprendiz sacará en limpio de esas experiencias (que puede variar mucho de unos a otros), este tipo de competencias (como en los *objetivos expresivos* que propugnaba Eisner<sup>3</sup>) trata de definir “oportunidades de aprendizaje” de las cuales se esperan consecuencias importantes para la formación de los futuros profesionales.

A esta clasificación de Houston podría añadirse una categoría más: las competencias como conjunto de conocimientos, habilidades/destrezas, etc. que los sujetos ya poseen, al margen de dónde y cómo las hayan adquirido. En la sociedad del conocimiento y el *lifelong learning* la formación no sólo se produce en los sistemas formales (escuelas, universidades, centros de formación) sino que puede lograrse a través de muy diversas fuentes y agentes. Se parte del principio de que lo importante es lo que una persona sabe hacer, y lo es menos cómo o dónde lo ha aprendido. En ámbitos como el deporte, los idiomas extranjeros, la informática, etc. son muy frecuentes las situaciones en las que los sujetos poseen aprendizajes no escolares pero, no por ello, menos valiosos.

## 2. El problema semántico de las competencias

He prometido al inicio que trataría el tema de las competencias tratando de huir del lío semántico en el que llevamos un tiempo metidos cuando hablamos de competencias. Pero, aunque sea de paso, tenemos que hacer alguna mención a ello.

Hace poco tiempo me decía un amigo chileno que algunos colegas españoles que daban conferencias en su país me criticaban porque, decían, eso de hablar de competencias está ya trasnochado. De lo que había que hay que hablar es de capacidades.

Si algo dejan claro los textos que podamos consultar es que estamos ante un tema complejo. A veces es difícil saber si estamos hablando realmente de lo mismo o, si por el contrario, el término competencia se ha convertido en un paraguas semántico en el que caben y se mezclan (y se confunden) un amplio universo de denominaciones. Algunos hasta han llegado a sugerir la necesidad de un glosario que clarifique el significado de tanto término enlazado.

Al igual que el español, los idiomas europeos son generosos en vocablos pertenecientes al campo semántico de las competencias:  
Competence, competency, skill, ability, expertise, capability, capacity...  
Compétence, habilitéè, aptitude, capacitéè...  
Competenza, abilità, destrezza, capacità, inpegno, perizia, idoneità...

Obviamente, capacidades, conocimientos (con las matizaciones referidas a los núcleos de *fundamentación*, *saberes mínimos*, etc.), habilidades (de diverso tipo y naturaleza), actitudes, valores, etc. pueden diferenciarse entre sí y con respecto a las competencias. En todas ellas se mezclan disposiciones naturales de los sujetos y aprendizajes logrados por diversas vías. Todos ellos pueden considerarse por separado o de forma combinada. Pero lo interesante es que un buen planteamiento de las competencias trata de movilizarlos a todos de forma integrada y funcional al contexto, es decir, de forma que acaben produciendo una actuación eficaz. En todo caso, no es fácil hallar diferencias útiles desde el punto de vista práctico de la docencia entre unos términos y otros.

Cuenta Sgalambro (2002, pag. 123) que en un Congreso Internacinal sobre el tema de *Recognizing Learning* que tuvo lugar en Halifax (Canadá) en Octubre del 2001, preguntaron a dos expertos internacionales muy conocidos que acababan de exponer sus trabajos sobre el reconocimiento de competencias que señalaran las diferencias entre competencia y habilidad (competence & skill). Para el primero de ellos la competencia era “el nivel en que se demostraba poseer una habilidad”; para el segundo la competencia era “la suma de saber, saber hacer y saber ser”. Pero a la hora de querer diferenciar claramente entre habilidad y competencia ambos se declararon incapaces.

La dificultad para determinar el sentido exacto de cada término y las diferencias con los vocablos conexos se hace aún mayor si tratamos de recoger los diferentes sentidos y características con que se puede particularizar el uso del término competencia, que admite denominaciones tan variadas como:

- competencia individual, grupal, institucional;
- competencia de estudiante, de novicio, de experto;
- competencia escolar, profesional, laboral, de la vida cotidiana;
- competencia cognitiva, práctica, actitudinal, axiológica;
- competencia común, especializada;
- competencia específica, transversal, general;
- competencia humanística, técnica, interpersonal, social;
- competencias subjetivas, objetivas;
- competencias básicas, propedeúicas, vinculadas;
- competencias de 1º, 2º y 3er. orden;
- competencias y metacompetencias.

Una variedad tan grande de denominaciones puede hacer infructuoso, y a la larga inútil, cualquier esfuerzo de discriminación puntillosa entre términos. La sutileza lingüística, al menos en este caso, podría desviarnos del objetivo didáctico fundamental del enfoque por competencias que no es otro que el de orientar la formación hacia una mayor integración entre saberes y acción. Con todo, y dada la problemática global que afecta al modelo en sí, sobre todo en lo que se refiere a las críticas que se le hacen de que se superficializa la formación (que se tiende a sustituir el conocimiento por *skills* o habilidades prácticas), quizás convendría insistir algo más en la diferencia entre competencias y habilidades.

Cuenta Sgalambro (2002, pag. 123) que en un Congreso Internacinal sobre el tema de *Recognizing Learning* que tuvo lugar en Halifax (Canadá) en Octubre del 2001, preguntaron a dos expertos internacionales muy conocidos que acababan de exponer sus trabajos sobre el reconocimiento de competencias que señalaran las diferencias entre competencia y habilidad (competence & skill). Para el primero de ellos la competencia era “el nivel en que se demostraba poseer una habilidad”; para el segundo la competencia era “la suma de saber, saber hacer y saber ser”. Pero a la hora de querer diferenciar claramente entre habilidad y competencia ambos se declararon incapaces.

No son conceptos fáciles de diferenciar, por tanto. Algunos autores sitúan la habilidad como el nivel más básico de la competencia. Pero, por lo general, si nos fijamos, las definiciones de competencia suelen contener una mención explícita al nivel de calidad

que se espera en el ejercicio realizado. Es decir, la competencia contiene un componente evaluativo en su propia definición: no se trata sólo de hacer algo, se trata de hacerlo bien (o eficazmente). Por eso, decimos de la persona competente que es aquella que sabe lo que se debe hacer y que lo hace bien. Esa diferencia queda bastante clara en el castellano cuando usamos el término “habilidad” (saber hacer algo bien) y “habilitoso/a” (quien ejecuta bien las acciones referidas) y lo diferenciamos de competencia y competente. Se diría que la acepción “habilitoso/a” se refiere más a la ejecución en sí (la parte operativa de la acción) mientras que la idea de “competente” adquiere un sentido más amplio en el que se incluyen tanto el conocimiento (saber qué hay que hacer en ese caso y por qué) como la ejecución. De esta manera son 2 los elementos que componen tanto la idea de competencia como la de habilidad: los conocimientos y la ejecución. Diríamos que los conocimientos tienen más peso en las competencias que en las habilidades, aunque también hayan de estar presentes en éstas. Ese mayor nivel de conocimientos hace que a través de las competencias se puedan abordar procesos de mayor complejidad que, en muchos casos, requerirán el dominio combinado de diversas habilidades. Parece claro, pues, que la habilidad, por sí misma, no constituye la competencia. Pero tampoco los conocimientos por sí mismos son suficientes para configurar una competencia aunque, como señala Le Boterf (1994), “aumentan las posibilidades de llegar a ser competente”.

En ese sentido bien podríamos decir de un futbolista que es “habilitoso” cuando maneja bien el balón. Y lo mismo cabría decir de un cirujano (sobre todo por lo que se refiere a su actuación en las operaciones: cuando corta, une, cose, etc.). Pero no lo diríamos de ese mismo cirujano cuando diagnostica, cuando lee e interpreta una radiografía o planifica una intervención con su equipo. Es “habilitosa” la arquitecta cuando dibuja un proyecto pero deberíamos decir que es competente cuando lo concibe, diseña y resuelve los posibles problemas que se le plantean. Es habilitoso un profesor cuando es capaz de sorprender a sus alumnos recitando de memoria y con buen tono poesías o textos, o cuando dibuja en el encerado el esquema de la configuración geológica de un terreno, pero diríamos de él/ella que es competente cuando planifica su curso o proyecta el proceso de enseñanza más adecuado a sus estudiantes. Es habilitoso quien sabe hacer nudos marinos pero se precisa ser competente para saber qué tipo de nudos son precisos en cada situación y, aún más, para saber cómo se podría resolver una situación problemática que requiera de un uso inusual de los cabos y los nudos de la embarcación.

Esta perspectiva es la que ha adoptado el Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) de la OCDE que se plantea la cuestión de la siguiente manera:

*“Mientras el concepto de competencia se refiere a la habilidad para afrontar demandas de alto nivel de complejidad e implica sistemas complejos de acciones, el término conocimiento se aplica a hechos o ideas aprendidos a través del estudio, la investigación, la observación o la experiencia y se refiere a un cuerpo de informaciones que pueden ser comprendidas. El término habilidad (skill) se utiliza para designar la habilidad de usar el propio conocimiento con cierta facilidad para desarrollar tareas relativamente simples. Reconozcamos, con todo, que la línea de demarcación entre competencia y habilidad es incierta, pero la diferencia conceptual entre los dos términos existe”* (Rychen y Salganik, 2000)<sup>4</sup>.

La competencia aparece así como una zona de intersección en la que actúan tanto los conocimientos como las habilidades para desarrollar acciones bien fundadas y eficaces. La pura ejecución de una tarea (sea de tipo manual o intelectual) no es, de por sí, una competencia. La competencia implica el reconocer cuál es la acción necesaria para resolver una situación problemática y saber ejecutarla. Tomando en cuenta esa interacción entre conocimientos y acciones, Nicoli (2000)<sup>5</sup> ha señalado 5 niveles en las competencias:

- a) la mera ejecución;
- b) la ejecución con un relativo nivel de autonomía;
- c) la ejecución de tareas en un contexto de complejidad;
- d) la complejidad unida al control de personas (dirección);
- e) la responsabilidad y creación de modelos.

Parece obvia la importancia que esta idea de la complejidad tiene para la enseñanza. Los primeros niveles de competencia dicen más para niveles en los que los sujetos van explorando sus capacidades (primeros niveles de la enseñanza) o cuando su utilizan como prácticas iniciales orientadas a generar la suficiente entropía interior que lleve a los aprendices a buscar la teoría (modelos de *problem base learning*). A medida que se va progresando en el dominio de la competencia, esos aprendices estarán en mejor disposición para afrontar el nivel de exigencia que va planteando la competencia. Los últimos niveles requieren de una experiencia profesional ya consolidada y, por tanto, sólo podrán alcanzarse a través de la formación continua.

En este repaso de aproximaciones al término competencia, no debe faltar una mención a quienes plantean las competencias como el elenco de valores o verdades que convierten a los seres humanos en “seres superiores”, en mejores personas: el llegar a ser competente como objetivo básico de la educación. Smith (2004)<sup>6</sup> denuncia que el lenguaje sobre las competencias está lleno de interpretaciones erróneas por culpa, al menos en parte, de su asociación demasiado próxima y repetida a la formación profesional y a la adquisición de habilidades, olvidando el componente de la “comprensión”. En su opinión, si acudimos a la tradición griega o latina, el término competencia venía vinculado, respectivamente, a la idea griega de “areté” y a la latina de “virtus”. Competencia vendría así a significar, señala Smith haciéndose eco de un texto de Brezinka<sup>7</sup>, “una cualidad relativamente permanente de la personalidad que es bien valorada por la comunidad a la que se pertenece. En tal sentido, no es una habilidad sino una virtud, un atributo general de excelencia y bondad. Implica sobresalir en aquellas tareas que la vida nos presenta”. Es así cuando llegamos a sentirnos competentes en su perspectiva más global.

### **3.- La Didáctica de las competencias (o las competencias en la Didáctica)**

Hablar de competencias o de una enseñanza basada en competencias implica un cambio profundo en la planificación y desarrollo de la actividad docente. Toda la arquitectura didáctica de la formación se ve alterada en mayor o menor medida: el análisis de necesidades, el planteamiento de los objetivos, la selección y planteamiento de los contenidos del programa, la metodología, la evaluación, etc. Quizás por eso importa mucho tener claro qué hay detrás de esa denominación genérica de “trabajo por competencias”. Abordado de forma simplista o superficial no va a aportar nada o, incluso, podría suponer un claro deterioro de la formación (de ahí alguna de las críticas al modelo). Por el contrario, si se aprovechan todas sus virtualidades, la enseñanza por competencias puede

suponer un cambio en profundidad del modelo formativo pues obliga a reorganizar el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debo comenzar señalando que, en función de lo ya planteado en los puntos anteriores, tomamos aquí el concepto de *competencia* como un constructo molar que nos sirve para referirnos a todo el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad: la capacidad para actuar eficazmente para alcanzar un objetivo. Actuación ésa, concebida, igualmente, en términos globales (construir un informe, planificar y desarrollar un debate sobre una cuestión problemática, evaluar a un alumno, analizar una obra de arte, resolver un caso práctico, realizar un proyecto, etc.). La capacidad para desarrollar cada una de las grandes acciones que constituyen los propósitos formativos viene denominada como “unidad de competencia”. Y a cada uno de los elementos o acciones diferenciadas que se incluyen en dicha unidad se le denomina: subcompetencia.

Pongamos, por ejemplo, que una de las competencias que deseamos trabajar es la de la expresión escrita. Ese marco global de competencia (la “unidad de competencia”) estará integrado por otro conjunto de subunidades (“subcompetencias”) que pueden ir abordándose diferenciadamente pero siempre con a vista puesta en la competencia global: el dominio del vocabulario, la redacción de las ideas, la estructura de los textos, el saber hacer resúmenes, la escritura a través de la informática, la ortografía, las citas, etc.

Si llevamos esta estructura al ámbito de la formación del profesorado, nos encontraremos con un esquema bastante similar. Por ejemplo, una de las unidades de competencia de la profesión docente es la de *evaluar*. En esa competencia macro, están incluidas numerosas competencias concretas (subcompetencias) como el “conocimiento sobre diversos modelos y condiciones de la evaluación”, “saber construir distintas técnicas de evaluación”, “aplicarlas en condiciones adecuadas”, “corregirlas”, “elaborar los informes de evaluación”, etc.

Esto es, cada una de esas actuaciones “macro” suele incluir la presencia de un número variado de actividades. Y, por tanto, cada una de tales “unidades de competencia” puede ser desglosada en competencias más específicas o subcompetencias vinculadas a las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así cada unidad de competencia está formada por diversas subcompetencias. Y estas subcompetencias pueden formar parte, a su vez, de diversas unidades de competencia.

Por otro lado, las competencias suelen venir organizadas en racimos y jerarquías. Esto ha llevado a algunos autores (por. ej. Tudela y otros, 2004) a preferir una clasificación de las competencias que expliciten esta estructura sistémica y jerárquica de las mismas. Ciertas competencias son *básicas* cuando forman parte de otras de mayor nivel o cuando son un paso previo y necesario para adquirirlas. Esas competencias básicas pueden referirse a habilidades cognitivas o a ciertas condiciones de tipo motivacional o actitudinal sin las cuales no resulta posible alcanzar plenamente las competencias del nivel superior. Así sucede, por ejemplo, con la “capacidad de análisis y síntesis”, o con el “aprender a aprender”. Otras competencias tienen características más aplicativas y prácticas porque se proyectan de forma directa sobre actuaciones específicas. Así por ejemplo, el “trabajo en equipo”, el “manejo de ordenadores” o la “comunicación escrita”.

No debemos olvidar, tampoco, sobre todo quienes nos movemos en el ámbito de la formación, la naturaleza escalonada de las competencias. Uno puede ser competente en

diversos niveles. Aunque se trate del mismo tipo de acción, la competencia del principiante no es equiparable a la del profesional experimentado y/o del experto. El nivel de competencia que se puede pedir en cada nivel educativo ha de ser proporcionado al nivel de desarrollo en que se halla el estudiante: la capacidad de redactar un informe por un estudiante de la ESO deberá estar ajustada a su condición y, por tanto, el nivel de exigencia habrá de ser menor, sin duda, del exigible a un estudiante universitario o a un profesional en ejercicio. Las competencias, por tanto, pueden y deben ser graduadas. En ciertos casos, algunas competencias son prerequisites para otras. Una cierta competencia informática es, condición previa, para la adquisición de la competencia de manejo de fuentes de datos o de realización de presentaciones en Power Point.

Un segundo aspecto clave en la didáctica basada en competencias es la que se refiere a la propia *enseñabilidad* de las competencias. ¿En qué medida las habilidades que requiere una competencia pertenecen al rango de “atributos personales” de los estudiantes y en qué medida constituyen aprendizajes que pueden ser alcanzados a través de las estrategias didácticas adecuadas? Es aquí donde el tema de las competencias, como cualquier otro que tenga que ver con los aprendizajes escolares, se roza con el tema de las capacidades y disposiciones naturales de los sujetos. El dilema entre lo hereditario y lo ambiental juega aquí el mismo papel que en el resto de los ámbitos del desarrollo. No se logrará plenamente la competencia artística o deportiva o matemática si uno no está especialmente dotado para ella. En esto, el modelo de competencias no plantea disyuntivas diversas a los modelos más convencionales de la enseñanza. Con todo, las posturas a este respecto no son, ni mucho menos, unánimes. Weinert(1999)<sup>8</sup> señalaba que cuanto más amplias y generales son las competencias, más difícil resulta integrarlas en la acción formativa y hasta podría decirse que ni siquiera son completamente enseñables. Para este autor, sólo en el caso de las competencias más específicas se puede hablar de su enseñanza directa, convirtiéndolas en contenidos específicos de la docencia.

Con todo, el discurso pedagógico de siempre ha insistido en que, en una medida u otra (ahí es donde aparecen los diversos niveles de dominio de la competencia) todas las competencias son enseñables. Y en esa idea de partida se basa la educación: alcanzar el máximo desarrollo de los sujetos en las que son competencias básicas para la vida y el desarrollo cultural y profesional.

Un poco diferente es el problema que se nos plantea a los docentes. En nuestro caso, el objetivo no es solo que, también nosotros, debamos llegar a alcanzar un cierto dominio en todas las competencias incluidas en nuestro perfil profesional. También demos enseñárselas a nuestros estudiantes. La cuestión que se nos presenta en cuál es el nivel preciso de dominio de una competencia para estar en condiciones de podérsela enseñar a otros. Y otra más problemática aún, cómo voy a ser capaz de enseñar una competencia que yo mismo no poseo (si yo mismo no sé, o no suelo trabajar en equipo, ¿cómo se supone que podré llevar a mis estudiantes a un dominio suficiente de esa competencia?).

#### **4.- Las operaciones didácticas a realizar en relación a las competencias.**

Ya que estamos hablando de la didáctica de las competencias, podríamos identificar grandes operaciones a desarrollar:

1.- En primer lugar, SELECCIONARLAS, es decir, identificar qué competencias se pretende desarrollar en nuestro Plan de Estudios o proyecto de formación.

2.- En segundo lugar, LLENARLAS DE CONTENIDO, es decir, concretar qué van a significar en nuestra titulación, qué lectura particular hacemos de ellas.

3.- En tercer lugar, SECUENCIARLAS, es decir, ordenarlas y organizarlas en el proyecto curricular de forma tal que quede claro cuando se trabajarán y quién las trabajará.

4.- EXPERIMENTARLAS incorporándolas de forma piloto al programa o programas del curso, ciclo o materias afectadas. Y dentro de ese programa, habrá que enmarcarlas en el conjunto de elementos y dinámicas que definan ese programa: definir las acciones a través de las cuales serán trabajadas y evaluarlas.

5.- Finalmente, EVALUARLAS (si es que procede, pues algunas competencias, sobre todo aquellas que tratan de cuestiones más próximas a los valores no son evaluables)

Las tres primeras funciones constituyen operaciones a realizar escalonadamente por los diversos agentes curriculares (la Administración, las instituciones y los profesores/as). Además, el trabajo por competencias implicará otras importantes condiciones que tienen que ver con la organización de los horarios, los sistemas de coordinación, la conexión entre periodos de teoría y prácticas o *practicum*, etc.

La *selección* de las competencias constituye la fase inicial de su abordaje. De alguna manera debemos llegar a identificar el conjunto de competencias que se han de trabajar. Pueden venir ya reguladas por la normativa (si la decisión corresponde a las autoridades educativas) o por quien posea esa competencia. Ese ámbito de decisión corresponderá, sobre todo, a las competencias básicas que propone el sistema educativo. En los niveles subsiguientes de toma de decisiones, institución escolar y profesores individuales o en equipo, también se podrán definir competencias (o concretar las subcompetencias que en cada caso serán abordadas). En el caso de los profesores, siempre hay que tomar en consideración que un modelo de trabajo educativo basado en competencias exige espacios de intersección entre distintas disciplinas y, paralelamente, requiere de una fuerte coordinación entre los diversos agentes que participan en el proceso formativo. La adquisición de competencias tiene un *tempo* diverso al trabajo sobre conocimientos sin más. Estos pueden adquirirse en el seno de un área de conocimiento o una materia. Las competencias, por lo general, desbordan los límites de las materias y requieren de un trabajo continuado y progresivo en diversas materias y cursos.

La selección de las competencias a trabajar (en este caso estamos hablando de competencias para la etapa escolar) puede seguir diversos caminos:

- a) A través de la *demanda explícita de la sociedad*. Este nivel de debate curricular suele ser muy abierto socialmente y todo el mundo se siente legitimado para señalar cuál es el papel de las escuelas en la actualidad y qué es lo que en ellas se debería enseñar-aprender. Ese debate lo tenemos constantemente en la prensa, en los discursos políticos, en los informes internacionales, en las tertulias radiofónicas e, incluso, en las discusiones familiares y sociales. Da pistas sobre los elementos de la cultura vigente que se espera que incluya el currículo formativo de nuestras escuelas, eso que se suele llamar enfáticamente las “demandas sociales”.
- b) A través de la *percepción de los profesionales*. Una muestra de profesionales (a veces en Comisión o grupo de trabajo) definen la lista de conductas o actuaciones que en su opinión caracterizan el nivel de egreso que se espera de nuestros estudiantes. Los modelos más académicos abordan esta selección a partir de las áreas curriculares tradicionales. Otros enfoques más dinámicos incorporan aspectos no académicos vinculados al desarrollo de los sujetos como personas y ciudadanos. Posteriormente esa lista general se va refinando (reagrupando conductas próximas, eliminando las repetidas, estableciendo categorías, etc.) y, al final, se adoptan aquellas sobre las que existe un mayor consenso.

- c) Basándose en un *modelo conceptual* o en alguna propuesta teórica de la que se extraen *ciertos principios*. Ciertos modelos de actuación plantean su propio catálogo de exigencias que suelen tener que ver con la orientación que se le da al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la relación teoría-práctica, al dominio de las lenguas, etc. Cada modelo contiene su propio esquema de ideas y valores de referencia que la propuesta formativa trata de operativizar: modelos culturalistas vs. modelos artísticos; modelos más académicos vs. modelos más sociales y orientados a la vida; modelos orientados a la especialización vs. modelos generalistas, etc.
- d) Basándose en el *análisis de aprendizajes efectivos*. Se listan las acciones reales que desarrollan los sujetos que han concluido su proceso formativo con éxito y que podrían servir de modelo. En el mundo globalizado en el que estamos este elenco de conductas y conocimientos finales del proceso pueden irse a buscar a sistemas educativos exitosos del mundo (la omnipresencia de Finlandia en todas las revistas y debates españoles de los últimos tiempos responde a esta necesidad de buscar referentes). Esas conductas se identifican (bien mediante entrevistas, bien mediante observación directa de su actuación), se analizan, se agrupan por categorías, se clasifican según frecuencia y relevancia y se transforman en competencias para la formación.
- e) A partir de la simple reconversión de las actuales propuestas curriculares (áreas, materias, etc.). A partir de los contenidos y destrezas trabajados en cada una de ellas se hace una trasposición al formato de competencia (tratando de agrupar los aprendizajes en conjuntos coherentes que integren conocimientos, habilidades prácticas y, si procede, algún tipo de actitud relevante para esa área disciplinar). Al final, el resultado no suele ser bueno pues resulta difícil ese proceso de transferencia de un modelo disciplinar a uno basado en competencias. Si de las competencias a trabajar con nuestros estudiantes, pasamos a las competencias en las que formar al profesorado que los va a atender, habríamos de considerar otros dos procedimientos para la identificación de competencias:
- f) Partir de la identificación de las necesidades reales de los futuros clientes a los que atenderá o servirá ese profesional. Cuando ese público destinatario de la acción profesional puede ser identificado, se analizan sus necesidades reales y se planifica la formación de los profesional en el sentido de capacitarlos para dar respuesta a dichas necesidades. Este sistema podría ser útil en las escuelas (para formar profesores y formadores de profesores), en ciertos programas de acción social (para definir el perfil adecuado de los profesionales), en formación para empresas concretas (así funciona el modelo de las universidades corporativas, por ejemplo). En el caso de la formación de profesores, la cuestión resulta obvia: hemos de tener claro cuáles son las competencias que, se supone, han de poseer los escolares al completar su ciclo formativo; ese mismo marco de competencias (a otro nivel de dominio, por supuesto) es el que ha de servir de referente a la hora de establecer las competencias de la profesión docente (aquellas en las que habrá que formar a los futuros profesores); éstas, a su vez, serán las competencias exigibles a aquellos profesores y profesoras universitarios que se vayan a dedicar a la formación del profesorado.
- g) A partir de la definición y análisis de las necesidades sociales generales o de las de una comunidad particular. En función de esas necesidades se va perfilando el conjunto de competencias a adquirir por los futuros profesionales del ámbito

analizado. Esta perspectiva está siendo muy utilizada en modelos en los cuales el papel del profesorado no se reduce a su acción docente dentro de la escuela sino que ha de desarrollar papeles de animación cultural de su entorno.

Estas modalidades no se excluyen entre sí y, en algunos casos, necesitan complementarse. Las competencias basadas en necesidades específicas de una zona o grupo social, por ejemplo, permiten definir sólo una parte del perfil profesional, dándole una orientación pero se precisa cubrir, igualmente, lo que es la base central de la formación que requieren esos profesionales.

Como puede verse en las modalidades de identificación de las competencias podemos diferenciar entre modelos *input* y modelos *output*. Los *input* se conciben como la oferta formativa que se ha de hacer para la formación de los profesionales de que se trate. Normalmente va organizada en disciplinas (unidad básica de conocimiento académico) y su diseño pretende responder a la idea de “¿qué tipo de conocimiento debe poseer este profesional para poder ser acreditado como tal?”. Los modelos *output* son más contextuales, se centran en las situaciones reales de actuación (tareas, funciones, roles, etc.) que demanda la práctica formativa: ¿Qué son capaces de hacer los niños y niñas que han seguido un proceso escolar rico y reconocido?, ¿qué hacen los profesionales (los buenos profesionales) de ese ámbito al que nos referimos? ¿Qué se les demanda en los contextos donde actúan?. El diseño de la formación se hace, pues, regresivamente: sabiendo que al final de su formación han de ser competentes en la realización de ciertas actuaciones. Son esas competencias las que se incluyen en el plan. La formación no se justifica por la oferta (el currículum ofrecido) sino por el dominio efectivo de las competencias seleccionadas (currículum asimilado).

Un buen ejemplo de cómo operar en esta selección de competencias lo tenemos en la Universidad de Houston (Houston, 1985) que aplicó el modelo a varias de sus carreras a partir de los años 70. Como se trataba de un planteamiento docente nuevo, iniciaron el proceso asumiendo nuevos “principios formativos” que guiaran el proceso de identificación de las competencias a desarrollar. En el caso concreto de la Formación de Profesores, el proceso se desarrolló de la siguiente manera:

-adoptaron como principios que los profesores son más competentes si reciben una formación liberal, cuando orientan su formación al conocimiento en profundidad de la conducta humana, cuando deben tomar decisiones que han de ser capaces de justificar y cuando su formación incluye amplios periodos de prácticas en contextos reales (practicum);

- sobre esas bases identificaron un total de 16 competencias. Algunas de ellas se referían a competencias generales de los futuros docentes: a) saber diagnosticar las necesidades emocionales, sociales, físicas e intelectuales de los aprendices; b) identificar y especificar finalidades y objetivos formativos en base a las necesidades del aprendiz; c) diseñar un proceso de instrucción coherente con los objetivos señalados; d) llevar a cabo el proceso de instrucción coherente con el plan trazado; e) diseñar y llevar a cabo procedimientos de evaluación centrados en el rendimiento del alumno y en la eficacia del proceso instructivo. Otras competencias tenían que ver con el conocimiento cultural, el dominio de un repertorio de habilidades instructivas, el dominio de la comunicación en clase, el conocimiento adecuado de las disciplinas a enseñar, la capacidad de análisis de la propia efectividad profesional. En revisiones posteriores, incluyeron también los ámbitos de actuación que iba recogiendo la normativa educativa: el trabajo en clases inclusivas; el refuerzo de la enseñanza de la lectura en todas las materias, la orientación profesional, etc.

Hemos señalado antes, que una de las características del modelo basado en competencias es que plantea la formación desde un doble nivel: las competencias genéricas y las competencias específicas. Éstas responden bien a los contenidos formativos de las disciplinas mientras que las generales aluden a aspectos más globales de la formación. Dentro de este apartado de competencias generales podríamos situar las 6 habilidades básicas (*key skills*) mencionadas inicialmente en el Informe Dearing<sup>9</sup> y definidas con más precisión, posteriormente, por la *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* del Reino Unido, actualmente asumidas por la mayor parte de las universidades de aquel país para todas las carreras: comunicación; capacidades numéricas; tecnologías de la información y la comunicación; trabajo con otros; solución de problemas; mejora del propio aprendizaje y actuación (*performance*).

También Whitaker (1995)<sup>10</sup> se ha planteado cuáles serían las *competencias vitales* para tener éxito en las situaciones ordinarias de la vida cotidiana (incluido el trabajo). Señala 8 apartados o áreas competenciales:

- a) las habilidades comunicativas (*communication skills*);
- b) la capacidad de investigación y búsqueda (*research and investigation skills*);
- c) la capacidad de desarrollo personal y profesional (*personal and career development skills*);
- d) la competencia en la gestión de la información (*information management skills*);
- e) la incompetencia en las relaciones humanas e interpersonales (*human relations and interpersonal skills*);
- f) la capacidad de proyectar y planificar (*design and planning skills*);
- g) la capacidad de gestión y administración (*management and administration skills*);
- h) la capacidad de evaluación y valoración (*valuing skills*).

Para cada una de estas estrategias Whitaker establece un conjunto de indicadores (76 en total) que facilitan la autoevaluación por parte de los sujetos para conocer cuáles son sus competencias.

Una vez que tenemos el listado de competencias, el siguiente paso es *llenarlas de contenido*. Buena parte de las denominaciones que se han ofrecido constituyen campos extensos de conocimientos, operaciones y procesos cuya operativización práctica resulta difícil. Más difícil todavía si se piensa que el profesorado que ha de manejarlas en la práctica no es experto en tales contenidos y tiene serias dificultades para entenderlo. Hablar de *estilos de pensamiento*, de *influencia*, de *sentido ético* o de *orientación al logro* resulta, cuando menos, complicado y, con frecuencia, desmotivante para buena parte del profesorado.

Se hace necesario, por tanto, simplificar las denominaciones o, en todo caso, intentar llenarlas de contenido más asequible, que todo el mundo pueda entender y visualizar en su trabajo diario (hacerse una idea de cómo podría abordar esa dimensión en sus clases).

Llenar de contenido las competencias seleccionadas combina un doble proceso:

- identificar su contenido semántico básico (lo que ese tipo de denominación describe, el significado que se le atribuye en la literatura especializada);
- identificar su sentido y los contenidos que podría tener en cada titulación (la lectura que podría hacerse de cada competencia en el contexto de una titulación o perfil profesional concreto).

Esta operación está llamada a ser una parte importante del proceso. Importante en sí misma, por el tipo de discusiones a que da lugar, por la reflexión que suscita sobre lo que se puede y debe hacer en el contexto de cada titulación.

Una vez que hemos clarificado el sentido que las competencias seleccionadas tienen en nuestra titulación, la siguiente operación es *secuenciarlas*, esto es, distribuirlas a lo largo de la titulación buscando que su ubicación resulte coherente y funcional al conjunto del proyecto formativo que se desea desarrollar. Parece obvio que las *competencias instrumentales* tienen una cabida más clara al inicio de las titulaciones puesto que se trata de dotar a nuestros estudiantes de herramientas de aprendizaje. Quizás las *competencias interpersonales* o las *sistémicas* (siguiendo con la clasificación del Tuning) puedan intensificarse más en momentos más avanzados del Plan de Estudios. En todo caso, lo que se ha de hacer es distribuir las competencias a lo largo de la titulación y adscribirlas a materias y/o profesores concretos que serán los que habrán de asumirlas como parte del trabajo a realizar en el marco de su asignatura.

Esta historia preocupa bastante a algunos profesores. “¿Cómo es eso de que *me puede tocar* trabajar una competencia?”, preguntan preocupados. “¿Y si no sé nada de eso? De muchas de las competencias que se señalan no tendría ni idea de cómo abordarlas”. Y eso es un problema, desde luego. Parece lógico suponer que la secuenciación de las competencias generales a lo largo del Plan de Estudios tendrá en consideración tanto la característica de las materias como la de los profesores que las imparten. Hay ciertas materias que se adecúan mejor al contenido de algunas de las competencias. Y hay ciertos profesores a los que le va mejor (por su formación, or su experiencia, por su estilo de trabajo, etc.) trabajar unas competencias que otras. Es difícil que una persona poco creativa vaya a despertar la creatividad en sus alumnos, o que quien no domina bien el inglés pueda ayudares a moverse en bases de datos internacionales. Desde una perspectiva puramente burocrática pudiera ser que “les tocara” una competencia inadecuada. Pero cabe esperar de los coordinadores de las titulaciones que tengan en cuenta estos factores. Pero en todo caso, y como acontece en cualquier cambio, será preciso abrir vías de formación para que los profesores tengamos la oportunidad de ponernos al día en cuestiones que hasta ahora no entraban en nuestra agenda docente. Si ahora he de reforzar en mis estudiantes un determinado estilo de pensamiento o una cierta forma de estudio que no domino lo suficiente pues, simplemente, me enteraré y buscaré la información – formación necesaria para hacerlo.

El último paso se refiere a la integración de las competencias en el *programa de la materia* y/o en la guía docente del profesorado. No es una fase fácil ni resulta sencillo operativizarla, sobre todo en lo que se refiere a las competencias generales. La organización de las materias está, por lo general, muy predeterminada por los contenidos científicos de la misma y el profesorado no suele aceptar de buen grado alteraciones. Menos aún si se trata de introducir elementos que tienen poco que ver con los contenidos propios de la materia y, en ocasiones, poco que ver, incluso, con los conocimientos y experiencia del propio docente.

Los profesores se quejan mucho de que sus alumnos tienen graves problemas para entender textos científicos y de que se expresan muy mal

(en ortografía, en composición y estructura del texto, en organización de los datos, etc.) pero rehuyen cualquier propuesta para que incluyan tales aprendizajes como parte de su disciplina. “Eso tendría que venir trabajado desde la secundaria, razonan”. De acuerdo, les digo, pero el hecho es que no fue así y algo habrá que hacer al respecto.

La tradición universitaria española ha estado bastante alejada de esta idea de las competencias generales. Se ha solido partir del supuesto de que la formación universitaria debe reforzarlas pero no a través de la acción didáctica directa de los profesores sino como resultado del estudio y el trabajo personal de cada estudiante. Los profesores somos conscientes, al menos en parte, de las lagunas básicas que presentan los estudiantes pero hasta el momento hemos sido incapaces de abordar con éxito su eliminación.

Es curioso cómo existe un consenso prácticamente absoluto entre el profesorado de primer curso a la hora de diagnosticar las deficiencias con que acceden los alumnos a la universidad: vienen peor preparados en conocimientos básicos, se dice, menos motivados, con fuertes carencias en capacidades básicas (de expresión escrita, de comprensión, de estrategias de aprendizaje y sistemas de trabajo, etc.). Esas carencias suelen ser atribuidas en parte a los propios alumnos y, sobre todo, a la secundaria. Pero lo que llama la atención es que esas deficiencias son remarcadas por el resto del profesorado, incluido el profesorado que recibe a esos alumnos en los últimos años de la carrera. Que llegaran mal preparados a la Universidad puede ser un problema de la secundaria, pero que sigan mal preparados (normalmente en las mismas cosas) al final de las carreras tiene que ser, necesariamente, un problema de la propia universidad. Es, sin duda, un problema del modelo de enseñanza que empleamos.

A lo largo de mis trabajos con diversas universidades, he tenido la oportunidad de encontrarme con alumnos del último curso de una de las más prestigiosas ingenierías que nunca en sus cinco años de carrera había tenido que hablar en público. Nunca. Y, peor aún, nunca en todos esos años habían tenido que escribir nada. Nunca. Sus profesores se militaron a explicales sus respectivas materias y ninguno de ellos/as consideró que fuera preciso hablar en público en sus clases o tener que escribir algo. Parte de los exámenes eran problemas que se resolvían mediante operaciones matemáticas y otros eran pruebas objetivas que lo único que exigían era poner una cruz en la casilla adecuada. Ése fue el caso más dramático, pero situaciones similares no son infrecuentes. Afortunadamente, son muchos más los casos en que el profesorado sí incluye en su acción docente (casi siempre de forma indirecta y sin mencionarlo en su programa) acciones destinadas al desarrollo de competencias que van más allá del dominio de los contenidos de su materia.

La *integración en el programa* de las competencias requiere que los profesores encargados de su desarrollo debemos asumir con respecto a las competencias que nos corresponda trabajar tres compromisos, que se corresponden con los tres ámbitos básicos de su dominio: ofrecer los *conocimientos* vinculados a la competencia, dar oportunidades de *ejercitarla* (para aprenderla en lo que tiene de práctica) y evaluar su dominio (o, en su caso, posibilitar la autoevaluación del alumno). Se trata, recordémoslo, de tres componentes sustantivos para la didáctica de las competencias.

En ese sentido, convendría distinguir entre “enseñanza” y “uso” de las competencias. Enseñamos una competencia cuando la convertimos en parte de los contenidos de nuestro programa (se supone que los alumnos van a aprender esa competencia con nosotros). Usamos una competencia cuando la introducimos como parte de los recursos que los alumnos habrán de emplear en nuestra materia (se supone que ya la han trabajado-aprendido con otros profesores anteriormente y nosotros la incorporamos como algo ya sabido a nuestra metodología).

Pongamos, por ejemplo, que a mí (que soy un profesor de primer curso) me toca (porque así está señalado en el Plan de estudios) trabajar con mis alumnos la competencia del “trabajo en equipo”. Se supone, por tanto, que los alumnos van a aprender conmigo a trabajar en grupo y así figurará explícitamente en mi programa como uno de los contenidos de aprendizaje. Para ello les entregaré un pequeño dossier sobre el trabajo en grupo que seguramente explicaré un día en clase aunque sólo sea a grandes rasgos (parte de conocimientos de la competencia); también incorporaré el trabajo en grupo, en diversas variantes, como fórmula central de la metodología a desarrollar (así podrán ejercitar su dominio de la competencia) y, finalmente, haré una evaluación de la forma en que han trabajado los grupos, incluyendo una autoevaluación de los alumnos sobre su participación e implicación en el grupo. Todo ello porque a mí me tocaba trabajar esa competencia, no solamente usarla.

Habrán otros profesores que también incluirán el trabajo en grupo como parte de la metodología a emplear. Pero en su caso, tomarán el trabajo en grupo como un recurso no como un objeto de aprendizaje. Usarán el trabajo en grupo (que saben ya lo han aprendido conmigo) pero no lo enseñarán. Ellos, seguramente, estarán centrados en la enseñanza de otras competencias (las que a ellos les haya tocado trabajar).

Un programa de formación basado en competencias, sobre todo si estas se han incorporado al programa de forma integrada (con una secuencia bien pensada) acaba funcionando como un sistema bien trabajado. Y eso provoca que las modificaciones en los subsistemas acaben afectando a todo el sistema. Eso los hace más vulnerables que los sistemas de disciplinas autónomas: el fallo en alguna de ellas (salvo que sea prerrequisito para otras posteriores) no tendrá especiales consecuencias para el conjunto. De hecho, muchos alumnos continúan sus estudios manteniendo pendientes materias de cursos anteriores. Pero en el modelo por competencias, si el profesor o profesora a quien le correspondía trabajar una competencia no lo hace, todos los que vienen después y que contaban con ese aprendizaje se van a ver afectados. De la misma manera, los cambios introducidos en una materia de los cursos convencionales son relativamente fáciles e inocuos. Por el contrario, cambios en un sistema más trabado como el de las competencias, resultan complejos porque exigen reestructuraciones en diversos niveles del sistema.

### **La formación de profesores basada en competencias**

En resumen, como ha señalado Houston (1985)<sup>11</sup> la formación basada en competencias se basan en una serie de asunciones básicas:

1.- El programa de formación se define a partir de la práctica de profesionales efectivos (lo que se ha venido posteriormente en denominar buenas prácticas).

Se contraponen, en este sentido, a los programas basados en disciplinas. El eje que estructura el programa es la cuestión de *qué debe conocer, qué debe ser capaz de hacer o asumir como compromiso* un profesional del ámbito en cuestión. La respuesta a tales preguntas se extrae, como se decía, de la actuación real de profesionales considerados excelentes.

2.- Los objetivos o metas del programa vienen definidos como el dominio de las competencias seleccionadas.

Se supone que los alumnos han de demostrar, durante o al final de dicho programa, que dominan las competencias señaladas. Normalmente, dado que las competencias suelen venir definidas en términos operativos (saber hacer o desarrollar prácticamente algún tipo de operación), el propio hecho de realizarlas adecuadamente (en el nivel de calidad marcado) supone que se ha alcanzado la meta (que se domina la competencia).

Parte de las críticas que se hacen a las competencias tienen que ver con esta condición práctica (que se operativiza habitualmente a través del uso de verbos que expresan acciones observables, como exigían los modelos conductistas).

3.- Todo el proceso de enseñanza y orientación del alumno está centrado en las competencias o dirigido a su dominio.

Los conocimientos y experiencias que se incluyen en el programa de formación se justifican por su aportación a la consecución de las competencias. La pregunta previa a la inclusión de cualquier contenido formativo es: ¿en qué medida ayuda a la consecución de las competencias señaladas?. En ese sentido las competencias seleccionadas en un programa constituyen el eje básico del desarrollo de dicho programa y en ellas se centrará el esfuerzo de profesores y alumnos. Éste es, también, un motivo de críticas a los modelos basados en competencias, que cierran en exceso el ámbito de la preparación de los futuros profesionales, sobre todo, en aquellas profesiones difíciles de concretar en competencias o funciones específicas).

4.- El progreso de los alumnos y la superación de los módulos viene determinado por su dominio efectivo de las competencias marcadas.

La cuestión del aprendizaje no viene marcada por el tiempo transcurrido sino por el dominio adquirido en las competencias incluidas en el programa. No existen los suspensos sino el “todavía no”. Las competencias no se promedian entre sí (como las preguntas de nuestros exámenes) sino que su dominio deben ser alcanzado y demostrado.

---

<sup>1</sup> Tudela, P. (coord.); Bajo, T.; Maldonado, A; Moreno, S.; Moya, M.(2004): “Las competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa”. Documento policopiado. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.

<sup>2</sup> Houston, W. R. (1985) “Competency-based Teacher Education”, en T. Husen y T. Neville Postlethwaite (Edits.): International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon. Pags. 898-906.

<sup>3</sup> Eisner, E.W. (1985): The Art of Educational Evaluation: a personal view. Lewess, East Sussex: Falmer Press.

---

<sup>4</sup> Rychen, D. y Salganik, L.M.(2000): “Definition and Selection of Key Competencies”, en la Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators Programme, *The Ines Compendium*, contributions from the Ines Networks and Working Groups. Paris: OCDE, pags. 61-73.

<sup>5</sup> Nicoli, D. (2000): “Natura della competenza e suoi possibili utilizzi. Una proposta di modello di competenza”, en S. Cortelazzi y I. Pais (Coord.), *Il posto della competenza*. Milán: Franco Angeli.

<sup>6</sup> Smith, M.K. (2004): “Competence and competency”, en [www.infed.org/biblio/b-com.htm](http://www.infed.org/biblio/b-com.htm)

<sup>7</sup> Brezinka, W. (1988): “Competence as an aim of education”, en Spiecker, B. y Straughan (edis.) *Philosophical issues in Moral Education and Development*. Milton Keynes: Open Univ.

<sup>8</sup> Weinert, F.E: *Concept of Competence*. DeSeCo expert Report. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

<sup>9</sup> Dearing,R. (1997): *Higher Education in the Learning Society*. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. London: HMSO.

<sup>10</sup> Whitaker, P. (1995): *Managing to Learn: Aspects of reflective and experiential Learning in Schools*. London: Cassel.

<sup>11</sup> Houston, W.R. (1985): “Competency-based Teacher Education”, en T. Husen y T. Neville Postlethwaite (Edits.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. Pags. 898-906.

Artigo recebido em: 18/8/2009

Aprovado para publicação em:23/09/09