

EL TRABAJO POR COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Miguel A. Zabalza Beraza

*Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela*

Introducción: buscando un nuevo diseño de la educación superior

*«Un verdadero viaje de descubrimiento
no consiste en llegar a nuevas tierras
sino en tener una nueva mirada.»
Proust*

Como quizás los lectores de este texto ya conozcan de sobra, las universidades europeas estamos en la actualidad embarcadas en una intensa aventura a la que hemos denominado *proceso de convergencia*. Convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, es decir, a una forma compartida de diseñar y llevar a cabo la formación de nuestros universitarios. Estilo formativo que, pretendidamente, debe ser actual y atractivo, de forma que las universidades europeas puedan competir con las americanas y asiáticas a la hora de atraer a estudiantes deseosos de recibir una *buena formación*. Un gran reto, como es fácil de ver para quien conozca, siquiera un poquito, la cultura institucional de nuestras universidades, generalmente muy asentada en tradiciones y rutinas establecidas durante siglos. No es fácil diseñar un proceso de transformación para las universidades. Un rector, no muy optimista como se puede ver, dijo en una ocasión que intentar reformar la universidad es como intentar reformar un cementerio; se puede contar con cualquiera, menos con los de dentro. Y algo parecido debía pensar aquel ministro de Educación portugués, que declaró que «las universidades no se reforman, se crean otras nuevas».

Y sin embargo, en ello estamos. Y algunos, no diré que todos, con mucha ilusión. Este proceso de convergencia, vinculado a la Declaración de Bolonia de 1999, ha supuesto un fuerte y profundo revulsivo en la estructura y dinámica de actuación de nuestras universidades. Aunque las propuestas que están sobre la mesa de los ministerios afectan a muchos niveles de las políticas universitarias, lo que subyace a todas ellas es que la convergencia puede y debe actuar como oportunidad para la mejora de la docencia universitaria.

Es una idea que he vuelto a escuchar muchas veces y en ambientes muy distintos. Idea que yo mismo he ido enfatizando en cuantos foros he participado: sea lo que sea todo este proceso de convergencia (y lo cierto es que puede ser abordado y leído desde múltiples perspectivas), lo que no deberíamos, en ningún caso, es dejar pasar la oportunidad que se nos ofrece para modernizar nuestra educación superior con cambios significativos en la orientación de la formación que ofrecemos a nuestros estudiantes. Debe ser la oportunidad para proyectar una mirada pedagógica sobre la universidad y recuperar parte de la tensión y del esfuerzo por mantener altos los niveles de calidad de la docencia, que la aparición de otras prioridades institucionales (la investigación, el

crecimiento del número de estudiantes, la financiación, la proyección social, etc.) ha hecho que se fueran perdiendo en los últimos años.

La convergencia como oportunidad de incorporar nuevos cambios y perspectivas a la forma habitual de afrontar la enseñanza. Ése será mi punto de partida. Cuáles han de ser esos cambios, bajo qué modalidades, con qué propósitos, en qué plazos o contando con qué recursos son cuestiones, sin duda, importantes, y habrá que hacerles frente. Pero en una situación de inercia institucional como en la que estábamos (en lo que se refiere a la docencia universitaria, al menos), encontrar esta nueva fuente de energía resulta, cuando menos, estimulante.

1. Las competencias como uno de los ejes sobre los que pivota la reforma universitaria española

Para darle un poco de morbo a estos debates sobre la reforma de la enseñanza universitaria, yo he planteado la convergencia con una analogía taurina (pido disculpas a los antitaurinos pero deben entender que siendo yo de Pamplona, la ciudad de los encierros, me he criado viviendo desde chico ese gusto por lo taurino). La gran corrida de la convergencia supone que las universidades (y los universitarios) vamos a tener que lidiar con seis amenazantes miuras: los ECTS; las competencias; el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*); el aprendizaje autónomo; los materiales didácticos, y la formación del profesorado universitario.

El segundo de los **miuras** de esta interesante corrida tiene que ver, por tanto, con las competencias. Tema que, como es bien sabido y se va haciendo evidente desde que comenzó esta aventura de la convergencia (al menos en España y, sobre todo, en algunas especialidades), está lejos de concitar la adhesión de todo el mundo. Al contrario, creo que estamos perdiendo excesivo tiempo en discusiones y debates conceptuales que no ayudan demasiado. Sitúan la discusión más en el ámbito de la legitimidad semántica que en el plano de la praxis educativa. Pero, en todo caso, con discusión y todo, lo interesante es que, finalmente, las competencias han entrado en la agenda de la pedagogía universitaria...

El enfoque de trabajo didáctico por competencias supone, sin duda, una nueva forma de afrontar la enseñanza universitaria. Estamos tan acostumbrados a pensar la formación universitaria en términos de listas de materias, que cualquier cosa que trastoque esa lógica parece un «salto en el vacío» muy difícil de visualizar. Pero, las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica (*performance*), tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento (concebido en abstracto, como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinarios situados en un espacio científico generalmente borroso), las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional (concebido como el conjunto de acciones o funciones que desarrollar por un buen profesional en el ejercicio de su actuación profesional). La formación basada en competencias ha llegado a constituir un amplio y extenso movimiento (*competency-based education and training*) que se ha proyectado sobre numerosos campos profesionales: educación, medicina, enfermería, danza, ingeniería, abogacía, administración de empresas, etc. Como quiera que la formación, sobre todo cuando va ligada al ámbito profesional, está muy ligada a la *acreditación*, el enfoque de las competencias ha acabado bifurcándose en dos grandes ramas: la ya mencionada formación basada en competencias, y la evaluación de las competencias poseídas

(*competency-testing movement*) utilizada como requisito previo a la acreditación o como condición de acceso al ejercicio de diversas funciones profesionales.

Siendo uno de los compromisos del proceso de convergencia hacia el EEES el de tratar de rescatar cierta homogeneidad en los formatos curriculares de los diversos países europeos, la estructura de las competencias puede resultar un instrumento válido. Y fue, seguramente por ello, por lo que los expertos de las más de cien instituciones universitarias europeas que participaron en el proyecto Tuning escogieron esa vía. Su procedimiento de selección de competencias fue interesante y complejo, y trató de responder a una demanda implícita de todo este proceso de *aggiornamento* universitario: aproximar lo más posible la formación universitaria a las demandas sociales y del mundo productivo. Para ello solicitaron la opinión y las valoraciones de diversos colectivos implicados con la universidad: *a)* los egresados de las instituciones universitarias; *b)* los empresarios y empleadores de los profesionales formados en la universidad, y *c)* el profesorado de las universidades. A partir de una lista general de sus valoraciones, se fue concretando la lista de competencias más valoradas por los tres colectivos. De esta manera se determinaron las 32 competencias básicas que todo universitario debería poseer.

De todo este proceso se pueden extraer algunas conclusiones interesantes:

1.1) *Existen visiones muy diferentes de la formación y sus prioridades*

La primera tiene que ver con la distinta percepción que los colectivos participantes tienen sobre la formación universitaria y sus prioridades. Dentro de estas divergencias, con todo, aparece una notable concordancia entre egresados y empleadores a la hora de valorar la importancia que podemos atribuir a las diversas competencias sometidas a valoración. Pero ambos colectivos divergen claramente sobre el valor que los profesores otorgamos a las citadas competencias. El cuadro siguiente explicita esa diversa visión (los números de la tabla indican el orden de importancia, entre 1 y 17, en que cada uno de los colectivos situó esa competencia):

Competencia	Acad.	Grad.	Empl.	Gr.+Em.
Capacidad de análisis y síntesis	2	1	3	1
Capacidad de aplicar conocimientos en la práctica	5	3	2	3
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio	1	12	12	12
Conocimientos básicos de la profesión	8	11	14	13
Comunicación oral y escrita en la propia lengua	9	7	7	5
Conocimiento de una segunda lengua	15	14	15	15
Habilidades básicas de manejo del ordenador	16	4	10	8
Habilidades de investigación	11	15	17	16
Capacidad de aprender	3	2	1	2
Capacidad crítica y autocrítica	6	10	9	10
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones	7	5	4	4
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	4	9	6	7
Toma de decisiones	12	8	8	9
Habilidades interpersonales	14	6	5	6
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar	10	13	11	11
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad	17	17	16	17

Compromiso ético	13	16	13	14
------------------	----	----	----	----

Curiosamente los datos muestran algunas divergencias especialmente significativas:

- Los académicos sitúan en el primer lugar de su valoración (¡no podía ser menos!) los conocimientos generales básicos de las disciplinas. Valoración que se contradice con el puesto 12 que le otorgan los otros colectivos.
- Aquellas competencias en las que los tres grupos están más de acuerdo son la *capacidad de análisis y síntesis* y la *capacidad de aprender*.
- Si organizamos la tabla de otra manera planteándonos la clasificación en términos de prioridades (qué es lo urgente trabajar en la universidad y qué podría dejarse para más adelante –para momentos posteriores, incluida la formación permanente y la formación en el empleo, esto es, lo que los egresados pueden aprender en su puesto de trabajo–) tendríamos la siguiente valoración:

	ACADÉMICOS	EGRESADOS	EMPLEADORES
1	Conocimientos del área de estudio	Análisis y síntesis	Capacidad de aprender
2	Análisis y síntesis	Capacidad de aprender	Aplicar conocimientos a la práctica
3	Capacidad de aprender	Aplicar conocimientos a la práctica	Análisis y síntesis
4	Creatividad	Habilidades con el ordenador	Adaptarse a nuevas situaciones
5	Aplicar conocimientos a la práctica	Adaptarse a nuevas situaciones	Habilidades interpersonales
6	Crítica y autocrítica	Habilidades interpersonales	Creatividad
7	Adaptarse a nuevas situaciones	Comunicación oral y escrita	Comunicación oral y escrita
8	Conocimiento de la profesión	Toma de decisiones	Toma de decisiones
9	Comunicación oral y escrita	Creatividad	Crítica y autocrítica
10	Equipo interdisciplinar	Crítica y autocrítica	Manejo del ordenador
11	Habilidades de investigación	Conocimiento de la profesión	Equipo interdisciplinar
12	Toma de decisiones	Conocimientos del área de estudio	Conocimientos del área de estudio
13	Compromiso ético	Equipo interdisciplinar	Compromiso ético
14	Habilidades interpersonales	Segunda lengua	Conocimiento de la profesión
15	Segunda lengua	Habilidades de investigación	Segunda lengua
16	Habilidades con el ordenador	Compromiso ético	Apreciación de la diversidad
17	Apreciación de la diversidad	Apreciación de la diversidad	Habilidades de investigación

Los académicos tendemos a conceder una importancia máxima a los conocimientos en las disciplinas y a las capacidades cognitivas genéricas relacionadas con el análisis y la síntesis, el aprender a aprender, la creatividad, la capacidad de aplicación de los conocimientos a la práctica, y la capacidad crítica y autocrítica. En una zona intermedia se sitúan la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, el conocimiento básico de la profesión, la comunicación oral y escrita en la propia lengua, el trabajo en equipo, la investigación, y la toma de decisiones. En la parte baja de la estimación aparecen el compromiso ético, las habilidades interpersonales, la segunda lengua, el dominio informático y el respeto a la diversidad y a la multiculturalidad (¡curiosamente, en último lugar!).

La perspectiva de los egresados es bastante diversa. Su estimación está más volcada hacia las competencias que describen capacidades cognitivas genéricas (en eso coinciden con el profesorado): análisis y síntesis, aprender a aprender y aplicar conocimientos a la práctica. Valoran también mucho el dominio informático, la capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones y las habilidades interpersonales.

En la zona media aparecen la comunicación oral y escrita en la propia lengua, la toma de decisiones, la creatividad, la capacidad crítica y autocrítica, y los conocimientos sobre la profesión y el ámbito científico.

En la zona baja de sus preferencias aparecen el trabajo en equipo interdisciplinar, la segunda lengua, la investigación, el compromiso ético y la apreciación de la diversidad.

Para los empleadores, las capacidades principales son la de aprender a aprender y la de aplicar los conocimientos a la práctica. También el análisis y la síntesis, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, las habilidades interpersonales y la creatividad.

En la zona media están la comunicación oral y escrita en la propia lengua, la toma de decisiones, la capacidad crítica y autocrítica, las habilidades informáticas y el trabajo interdisciplinar.

1.2) *La formación debe ir más allá del profesionalismo*

Otra de las consecuencias para tomar en consideración es que, pese al interés de este tipo de análisis descriptivos de las necesidades del empleo y/o de las demandas de los empleadores, la formación universitaria debe recoger y sustentarse en planteamientos de tipo axiológico. Incluso, aunque los diversos agentes que desarrollan la formación los olviden, las consideraciones sobre los códigos deontológicos, sobre la aceptación de la diversidad y el respeto a la multiculturalidad, la capacidad crítica, etc., deben ser valores preferentes en los desarrollos formativos.

Ninguna formación, al menos la que se ofrece en contextos e instituciones educativas (como es el caso de la universidad), puede carecer de estos referentes como parte sustantiva del sentido dado a la capacitación de los sujetos. No se trata sólo de que los alumnos mejoren como técnicos; se pretende propiciar su mejora como personas. De ahí que las competencias actitudinales y axiológicas resulten tan básicas. Y lo son, aunque los diversos colectivos las coloquen en los últimos lugares. Son este tipo de situaciones las que más aborrecen los críticos de las competencias. Insisten en que instrumentalizan la formación y la reducen a componentes técnicos o a conocimientos y habilidades vinculadas al empleo, perdiéndose así las altas miras con que habitualmente se había planteado la formación universitaria.

Pero no es así, por supuesto. Todo esto nos sitúa, efectivamente, ante una doble vertiente del tema de las competencias que tendremos que afrontar en los diseños formativos: la dicotomía entre *competencias profesionalizantes* (que suponen tener que aprender a desarrollar un determinado tipo de acciones propias del perfil profesional) y *competencias formativas*, que van a incorporar a los diseños formativos otros componentes más intelectuales o axiológicos (actitudes, valores). Pero, de todas formas, resulta absurdo pensar que las competencias profesionalizantes no son formativas o que las formativas están al margen de los perfiles profesionales. Los modernos diseños de programas formativos en la universidad están llamados a incluir ambos tipos de competencias si quieren cumplir realmente la función formativa que desempeña la universidad.

Esta idea de lo formativo tiene, sin duda, muchas zonas de sombra en la pedagogía universitaria tradicional. A veces pensamos que lo que forma a nuestros alumnos es la doctrina que les transferimos, las explicaciones que damos, etc. Pero, con frecuencia, lo más importante para ellos es lo que ven en nosotros: el vernos actuar como profesionales. La literatura internacional sobre docencia universitaria lleva tiempo destacando la importancia formativa de este tipo de transferencia invisible. Si soy profesor de Química, mis estudiantes aprenden (se

forman) más conmigo cuando me ven actuar como químico (cómo un químico resuelve un problema de su especialidad) que cuando les explico fórmulas o conceptos. Esto último lo podrían aprender de un libro. Lo primero, no. Las facultades de Medicina suelen tener expuesta la imagen clásica del cirujano rodeado de sus estudiantes mientras va realizando la operación y, se supone, diciendo en acto el por qué de cada uno de los movimientos que va haciendo. Ver cómo sus profesores y profesoras afrontan los problemas de la especialidad ayuda mucho a la formación del estudiante; le permite aproximarse a ese tipo de competencias que van vinculadas a las materias pero que no son el contenido de la materia en sí misma, sino la forma en que se manejan los contenidos o procedimientos. Al final, así es como definimos las competencias: la capacidad para movilizar los conocimientos adquiridos.

Esto es, las competencias están llamadas a cerrar el círculo de la formación. Como señala Goodlad (1995), la formación universitaria tiene que ser una formación que enriquezca a los sujetos en todos los ámbitos de su desarrollo: el personal, el social, el intelectual y el práctico. No resulta suficiente un enriquecimiento puramente intelectual, ni tampoco si los aprendizajes son sólo prácticos. Tiene que ser el conjunto de los cuatro ámbitos. Por eso se insiste tanto en la necesidad de una formación integral (¿pero en qué medida estamos en condiciones de poder ofrecer una formación integral en la universidad?) y eso tiene que ver con el desarrollo de competencias que abarquen todos los ámbitos en los que los sujetos se podrían desarrollar durante su estancia en la universidad: aprendizajes que tienen que ver con el desarrollo social de los sujetos y con su desarrollo personal; todo lo que es el aprendizaje de elementos prácticos relativos a la profesión, y, desde luego, la adquisición de los conocimientos intelectuales propios de las materias que se estudien. Sin embargo, las carreras suelen saturar mucho la parte intelectual y práctica de la formación e inhibirse completamente en los otros ámbitos.

La idea, por tanto, es que, frente a las visiones reduccionistas que algunos atribuyen a las competencias, lo que este enfoque (al menos en su versión actual) pretende es diseñar un proceso de formación polivalente y capaz de producir ganancias en todos los ámbitos del desarrollo de los sujetos en formación. Por eso instituciones de gran renombre internacional han asumido el modelo de competencias, justamente, para dotar a la formación de sus estudiantes de un perfil más amplio y completo.

Es el caso, por ejemplo, del Imperial College de Londres, que debe de ser una de las escuelas de ingeniería mejores del mundo. Se ofrece formación humanística en las carreras de ingeniería, porque se comprende que también ese tipo de competencias son importantes para un futuro ingeniero. Y se les orienta hacia un enfoque de la profesión abierto y multicultural (una competencia social). Cuando sus estudiantes tienen que hacer un proyecto, no les piden que lo diseñen para su contexto local; al contrario, tienen que pensarlo en relación con países o contextos lejanos: «Calcúleme usted un tendido eléctrico en el Congo.» Entonces, claro, esa demanda les rompe los esquemas porque ya no se trata de dar una respuesta técnica al problema (diseñar el tendido eléctrico), sino que tienen que enterarse de cómo es el Congo, con qué recursos cuenta y qué posibilidades y necesidades de producción eléctrica tiene, cómo es la cultura allí y cómo van a montar su grupo de trabajo.

En definitiva, el tema de las competencias trata de orientarnos hacia un diseño de la formación en el que se afronten todas las dimensiones del desarrollo de los sujetos y en el que las oportunidades de aprendizaje que se les ofrezcan permitan y obliguen no sólo a acumular informaciones, sino a proyectar esos conocimientos a aplicaciones prácticas, sea elaborando productos, sea resolviendo casos o problemas prácticos.

En resumen, el proceso de convergencia o, si preferimos entenderlo de esta manera, la reforma de los estudios universitarios españoles, nos ha situado ante tres importantes desafíos en relación con las competencias:

a) La aparición, en el escenario de la formación universitaria, de las **competencias** como modelo diferenciado de organización de la educación superior.

Curiosamente, aunque éste es el sistema utilizado por algunas de las mejores universidades del mundo, jamás se había mencionado esa posibilidad en España. Ha habido numerosas reformas de los estudios universitarios, pero nunca se ha sugerido que la organización de esos estudios no tenía por qué hacerse siguiendo el modelo convencional de las disciplinas. Tenemos ese modelo tan metido en nuestra cabeza y en nuestra cultura institucional (porque se trata de un modelo funcional para la estructura tradicional de las cátedras y el estilo individualista de enseñanza que llevamos a cabo los docentes) que siempre se actuó como si fuera el único posible.

De todas formas, hoy por hoy, resulta imposible dar el salto. Será preciso que vayan apareciendo experiencias aisladas (probablemente en facultades pequeñas o en universidades privadas) para que se demuestre que el modelo es válido.

Pero lo interesante es que ya se empieza a hablar de esto. La discusión sobre las competencias ha tenido la virtualidad de hacer «salir del armario» una modalidad riquísima de formación que ya muchos países y prestigiosas universidades han puesto en marcha.

b) La posibilidad de definir los resultados del aprendizaje de nuestros estudiantes, no tanto en términos de conocimientos abstractos y genéricos, cuanto de competencias que incluyan la capacidad de manejar prácticamente esos conocimientos.

Dada la dificultad para acceder a un modelo auténtico de formación basado en competencias, lo que se está experimentando son aproximaciones a modelos mixtos donde la estructura curricular basada en materias dé lugar a formas de trabajo más colegial que permitan trabajar efectivamente algunas competencias.

Las materias aisladas, sobre todo cuando duren poco (un cuatrimestre o menos), pueden ofrecer conocimientos pero es difícil que puedan asentar competencias, que requieren más tiempo y, en muchos casos, exigen la integración de contenidos provenientes de disciplinas diversas. Por eso se hace preciso establecer espacios compartidos entre varias materias para desarrollar y afianzar las competencias. La idea es propiciar *clusters* de materias impartidos por *clusters* de profesores. Las competencias, tanto generales como específicas, se vincularían a los diversos *clusters* o bloques formativos de la titulación.

c) La incorporación a los propósitos formativos de la universidad de las llamadas *competencias generales* como algo ajeno a la propia especialización, pero valioso en la formación.

Pese a que importantes informes sobre la mejora de la formación universitaria (por ejemplo, el informe Dearing de 1997 en el Reino Unido o el informe Bricall del 2000 en España) han insistido mucho en este tema, la cuestión resulta muy novedosa en nuestras políticas universitarias y también en las propuestas formativas de nuestras universidades. Los profesores estamos acostumbrados a tratar los contenidos propios de nuestras materias y nos cuesta asumir compromisos que se salen de ese espacio.

Por eso, ha sido todo un desafío plantear que la formación universitaria no es sólo aprenderse los contenidos de las disciplinas académicas, sino que hay otros ámbitos en los que todas las personas universitarias, sea cual fuere la carrera que cursaron, deben estar formadas.

Categoría	Instrumentales	Sistémicas	Interpersonales
Sentido	Herramientas para el aprendizaje y la formación	Relacionadas con la visión de conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente	Capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás

		la totalidad de la actuación	
Competencias mencionadas	<ul style="list-style-type: none"> -Tipos de pensamiento -Organización del tiempo -Estrategias de aprendizaje -Resolución de problemas -Toma de decisiones -Planificación -Uso de computadores -Gestión de bases de datos -Comunicación verbal -Comunicación escrita -Manejo de idiomas extranjeros 	<ul style="list-style-type: none"> -Creatividad -Espíritu emprendedor -Capacidad innovadora -Gestión por objetivos -Gestión de proyectos -Desarrollo de la calidad -Influencia -Consideración personalizada -Estimulación intelectual -Delegación -Orientación al logro 	<ul style="list-style-type: none"> -Automotivación -Resistencia/adaptación al entorno -Sentido ético -Diversidad y multiculturalidad -Comunicación interpersonal -Trabajo en equipo -Tratamiento de conflictos -Negociación

A través del proyecto Tuning, al que acabo de hacer mención, se han identificado un conjunto de competencias básicas en las que se supone que las universidades deberían formar a todos sus estudiantes. Se han organizado en tres grandes grupos: las instrumentales, las sistémicas y las relacionales (véase cuadro). De todas formas esta propuesta ha tenido un éxito relativo, seguramente porque resulta excesivamente compleja y prolija. Algunas universidades han definido sus propias competencias. Otras, simplemente, escogen algunas de las que figuran en la lista.

2. ¿Qué son las competencias?

Efectivamente, buena parte de quienes analizan el término *competencia* lo adscriben al mundo productivo (porque en él nacieron y se desarrollaron como doctrina formativa) y al desempeño de algún empleo o profesión (Spencer y Spencer, 1993¹; Mansfeld, 1996²). Así, por ejemplo, el Instituto Nacional de Empleo³ ha definido la competencia como el «conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo». En algunos casos, incluso se matizan las condiciones en que se ha de desarrollar el proceso o el nivel de calidad que se ha de obtener en el producto: «Competencia es la habilidad para realizar una actividad particular en el nivel establecido por un estándar» (Working Group on Vocational Qualifications, 1986).

Moviéndose en esa línea de análisis, Rial (1997)⁴ revisa algunos estudios sobre el tema y analiza algunas de las definiciones del término competencia recopiladas por Parkes (1994)⁵. Una de ellas es interesante por cuanto separa la idea de competencia de la mera

¹ Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at Work. Models for Superior Performance*, Nueva York: Wiley.

² Mansfeld, R.S. (1996): «Building Competency Models: Approaches for Human Resources Professionals», en *Human Resources Management*, 35 (1), 7-18.

³ Instituto Nacional de Empleo (1987): «Terminología del análisis ocupacional». Madrid. INEM. Documento Interno de la Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Pág. 115.

⁴ Rial, A. (1997): *La formación profesional: introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. Págs. 97-102.

⁵ Parkes, D. (1994): «Competencia y contexto», en *Formación Profesional*, nº 1. Berlín: CEDEFOP.

ejecución de tareas concretas, incluyendo otras funciones de mayor calado intelectual. Competencia es, dice la definición, «la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos». O, como señala Roe (2002)⁶, «la capacidad aprendida para realizar adecuadamente una nueva tarea, función o rol».

Se supone que lo que quieren resaltar esas definiciones es que hablar de competencias supone referirnos a un tipo de trabajo de un cierto nivel de complejidad que lo distinga de las actividades que se desarrollan como mera ejecución de tareas predefinidas o del mero seguir las instrucciones otros.

Este tipo de enfoques sobre competencias, válido, en principio, cuando se trata de procesos formativos muy vinculados a la formación profesional, presenta más dificultades cuando pretendemos utilizarlo en contextos de formación general. El empleo no puede ser nunca el referente exclusivo de la formación. Nos formamos para la vida en general, en la cual el trabajo ocupa una parte significativa pero no exclusiva. Por eso se precisa un tipo de perspectiva más amplia de las competencias, de forma que permitan diseñar un proceso formativo más rico y completo. En ese sentido, son más interesantes (al menos para la enseñanza universitaria) visiones de las competencias que cubran un espectro más amplio de propósitos formativos.

En esa perspectiva podemos hablar de cinco categorías de competencias (Houston, 1985)⁷:

1. Las competencias como conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas que los aprendices (y, por supuesto, los profesionales) deben poseer: *cognitive-based competencies*.
2. Las competencias como conjunto de actuaciones prácticas que los formandos han de ser capaces de ejecutar efectivamente: *performance-based competencies*. 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 basándose en el resultado de las operaciones llevadas a cabo por el aprendiz, en los cambios logrados por su actuación: *consequence-based competencies*. El gráfico de las ventas logradas aparece como reflejo de la competencia del vendedor; el aprendizaje de sus alumnos como el resultado de la competencia de un profesor, etc.
4. Las competencias como conjunto de actitudes, formas de actuación, sensibilidades, valores, etc., que se supone han de caracterizar la actuación de un profesional, bien en general, bien 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 experiencias de trabajo comunitario, prácticas de campo, intercambios, 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

⁶ Roe, R.A. (2002): «Competences: a Key towards the Integration of Theory and Practice in Work Psychology», en *Gedrad en Organistatei*, 15, 203-224.

⁷ Houston, W. R. (1985): «Competency-based Teacher Education», en T. Husen y T. Neville Postlethwaite (eds.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. Págs. 898-906.

expresivos que propugnaba Eisner⁸) trata de definir «oportunidades de aprendizaje», de las cuales se esperan consecuencias importantes para la formación de los futuros profesionales.

En realidad todas esas variantes de competencias no se excluyen entre sí. Con frecuencia constituyen estructuras complejas e interactivas de elementos que se condicionan mutuamente. Algunos autores tienden a establecer diferencias minuciosas entre unos componentes y otros de las competencias, pero a la larga, esas distinciones provocan un deslizamiento del lenguaje hacia la jerga especializada y resulta un esfuerzo más relevante para propósitos académicos que para la mejora de la docencia.

Obviamente, capacidades, conocimientos, 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. Estamos, por tanto, ante un conjunto de elementos muy interrelacionados entre sí. Conjunto de elementos que, como sucede en los sistemas, posee una unidad que va más allá de la mera suma de los elementos individuales que lo forman.

Otros enfoques han abordado el tema de las competencias desde perspectivas más contextuales, con mayor relación con el entorno. Es interesante otra de las definiciones de competencia que se presenta en el citado trabajo de Parkes: competencia es «la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo».

Por su importancia para la formación universitaria me interesa mucho destacar, en esta doble perspectiva de la competencia, el hecho de que se trata de un tipo de actuación basado en conocimientos, no en la simple operación práctica. Un aspecto importante de las competencias profesionales es que la capacidad de actuación no surge de manera espontánea ni por una vía puramente experiencial (por la simple práctica), sino que precisa de conocimientos especializados. Como se podrá ver en las páginas siguientes, ésta es una de las convicciones profundas que subyacen a la didáctica basada en competencias. Concebir la enseñanza universitaria en términos de competencias significa, por tanto, introducir una adecuada combinación entre teoría y práctica.

Es igualmente importante el concepto de «competencias de tercer nivel», muy importantes en la actualidad por las nuevas condiciones en que se produce el ejercicio profesional. Aubrun y Orifiamma (1990)⁹ las clasifican en cuatro grandes grupos:

–*Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales*

Se refieren al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de llevar a cabo en la empresa en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción, como a las de gestión, a la toma de decisiones, al trabajo compartido, a la asunción de responsabilidades, etc.

–*Competencias referidas a actitudes*

Tiene que ver con la especial forma de afrontar la relación con las personas, las cosas, las situaciones que configuran el trabajo para desarrollar: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, etc.

⁸ Eisner, E.W. (1985): *The Art of Educational Evaluation: a personal view*. Lewess, East Sussex: Falmer Press.

⁹ Aubrun, S.; Orifiamma, R. (1990): *Les compétences de 3ème Dimension*. Paris. Conservatoire des Arts et Métiers. Págs. 21-23.

–*Competencias referidas a capacidades creativas*

Cómo los sujetos abordan el trabajo en su conjunto, si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales, etc.

–*Competencias de actitudes existenciales y éticas*

Si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales, la capacidad para analizar críticamente el propio trabajo; si se posee un proyecto personal y fuerza para hacerlo realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

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 «superiores»: el llegar a *ser competente* como objetivo básico de la educación. Smith (2004)¹⁰ 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 Brezinka¹¹, «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».

Más próximos al escenario formativo que configura la universidad están los planteamientos sobre competencias que subyacen al proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El proyecto Tuning¹², pionero en la definición de las competencias que habrán de caracterizar todo el proceso de convergencia, las ha definido de la siguiente manera: «En el proyecto Tuning, las competencias representan una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo. En particular, el proyecto se centra en las competencias específicas de las áreas (específicas de cada campo de estudio) y competencias genéricas (comunes para cualquier curso).» (Pág. 80.)

También en este caso se hace patente esa dualidad de componentes («atributos» los denomina el proyecto europeo Tuning) de las competencias: los aspectos más vinculados a los conocimientos y aquéllos que tienen que ver con su aplicación práctica. Todo ello matizado por las actitudes y la disponibilidad y responsabilidad del alumno. Pero el proyecto Tuning, como hemos visto en un cuadro anterior, incluye otro aspecto más, que resultará clave para el proceso de convergencia: la distinción entre competencias específicas (propias y, en cierto modo, exclusivas de cada ámbito profesional, lo que lo caracteriza como saber y saber hacer profesional) y las genéricas

¹⁰ Smith, M.K. (2004): «Competence and competency», en www.infed.org/biblio/b-com.htm.

¹¹ Brezinka, W. (1988): «Competence as an aim of education», en Spiecker, B. y Straughan (eds.), *Philosophical issues in Moral Education and Development*. Milton Keynes: Open Univ.

¹² González, J.; Wagenaar, R. (eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Parte 1. Bilbao: Univ. de Deusto.

(aquel tipo de dominios que todo estudiante universitario está llamado a alcanzar por el hecho de haberse formado en la universidad).

En resumen, como ha señalado Houston (1985)¹³, la formación basada en competencias parte de 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 tiene 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 crítica 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 debe ser alcanzado y demostrado.

3. Críticas al enfoque de competencias

Aunque, como se ha podido constatar en los apartados anteriores de este escrito, mi postura es claramente favorable a la nueva orientación de la formación universitaria

¹³ Houston, W.R. (1985): «Competency-based Teacher Education», en T. Husen y T. Neville Postlethwaite (eds.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. Págs. 898-906.

hacia un modelo de formación basado en competencias, de ninguna manera se podría decir que se trate de un enfoque simple o sobre el que exista un amplio consenso. Más bien al contrario, no son pocos los que desconfían del nuevo sistema y de la filosofía que subyace a sus planteamientos. Resultaría absurdo querer simplificar el «nuevo sentido» que traen consigo las competencias y la dinámica sismica que introducen en la actual estructura de los estudios universitarios (al menos en nuestro país). No en vano se han convertido en objeto de sacralización, en unos casos, y de críticas furibundas en otros. No cabe ninguna duda de que estamos ante un asunto complicado y conflictivo, que se ha configurado como objeto preferente de debate por parte de numerosos expertos en formación. En todo caso, parece claro que requiere de un análisis matizado para evitar que acabe derivando hacia postulados y planteamientos formativos excesivamente reductivos y funcionales.

Un compañero alineado en ese frente crítico me recordaba que las palabras tienen «historia» y que el término *competencia* nunca podrá librarse de su pecado original: haber nacido en un contexto empresarial y *taylorista* para concretar las operaciones específicas que cada sujeto debía llevar a cabo en una cadena de montaje. Las competencias, se adornen como se adornen, insistía, siempre significarán eso: instrumentalizar el conocimiento para un uso concreto, generalmente vinculado al beneficio de otros.

En el marco de esa discusión abierta y no siempre tranquila sobre las competencias, han sido numerosas las críticas que se han ido planteando a la actual presión hacia un enfoque de la formación basado en competencias. El debate, en el fondo, trasciende los aspectos semánticos o técnicos del asunto. La discusión no está centrada en la cuestión de si es mejor esta definición o aquella. No lo está tampoco en la determinación de la lista de competencias que incluir en los procesos formativos, o en si las competencias seleccionadas se conseguirían más efectivamente siguiendo un proceso didáctico u otro. Conuerdo con Perrenaud (2004)¹⁴ en que se trata de un debate claramente ideológico entre dos visiones diferentes de la universidad y de las relaciones de ésta con la sociedad. Entre quienes viven y defienden una universidad «centrada exclusivamente en los saberes y que elude la cuestión de las prácticas sociales y laborales a las que se destinan los estudiantes» y quienes asumen el riesgo de «nombrarlas [las competencias] y además identificar las categorías de situaciones que se supone ellas van a permitir dominar tanto conceptual como prácticamente. Lo que implica, a su vez, interrogarse sobre lo que los estudiantes harán una vez que hayan concluido sus estudios». (Pág. 1.)

En este contexto de confrontación son varias las críticas que se han planteado al enfoque de las competencias:

➤ Excesiva dependencia del mundo del empleo

Centrarse excesivamente en las competencias, se dice, nos llevará a condicionar en exceso la orientación formativa al empleo. La universidad, señalan los críticos, no es una agencia de colocación; su compromiso es la formación, no el empleo. Una instrumentalización excesiva de la universidad por parte del mercado laboral acabaría desnaturalizando el sentido amplio y polivalente de la formación, reduciéndolo todo a un proceso de progresivo ajuste a las demandas del mundo productivo y de quienes se benefician de él.

➤ Visión ateorica de la formación

¹⁴ Perrenoud, Ph. (2004): «L'Université entre transmission de savoirs et développement de compétences», ponencia presentada en el 3r Congrés Internacional sobre Docència Universitaria i Innovació (Girona, 30 de juny-2 de juliol de 2004). Documento policopiado, pág. 1.

Tradicionalmente (y no conviene olvidar eso aunque ahora las cosas se disfracen con términos más suaves y aceptables) las competencias han estado vinculadas al mundo del «saber hacer». Los procesos formativos basados en competencias suelen adolecer, dicen sus críticos, de un notable «practicismo», que actúa en detrimento del desarrollo intelectual y de la adquisiciones de saberes superiores (incluidos aquellos no prácticos) por parte de los formandos. Las actuaciones para desarrollar pueden ser «aprendidas» por simple imitación, o pueden ser llevadas a cabo como un mero *script* (siguiendo un protocolo de actuación) sin llegar a dominar realmente los conocimientos científicos que subyacen a esa actuación. Por eso, insisten, *performance* no es lo mismo que conocimiento.

➤ Esnobismo pedagógico que no aporta nada

En realidad estamos ante una nueva palabra que pretende sustituir subrepticamente a otras que permitían diseñar procesos formativos ricos. Por ejemplo, las capacidades, los saberes prácticos, etc. Se trata, por tanto, de un esnobismo nominalista, pero no inocuo ni ingenuo. La insistencia en este nuevo enfoque está pensada para introducir la idea de competencia como un «caballo de Troya» que vaya subordinando la formación y la dinámica universitaria al mundo productivo.

➤ Retorno a postulados conductistas

Los enfoques por competencias, en su formulación tradicional, han insistido en la necesidad de predefinir con claridad los objetivos o metas que se pretende alcanzar. Y hacerlo mediante expresiones conductuales que permitan un fácil reconocimiento del nivel de logro alcanzado.

Esta definición minuciosa y previa (es decir, externa y anterior al proceso formativo en sí) ha sido fuertemente criticada por los defensores de los modelos humanistas y liberales de enseñanza, y por quienes defienden un mayor autocontrol por parte de los formandos del proceso (la formación autogestionada y orientada a la medida de los intereses y capacidades de cada cual). Obviamente, la naturaleza de estas críticas varía en función del nivel o ámbito de formación al que nos estemos refiriendo. En la enseñanza universitaria o en procesos formativos en los que se persigue algún tipo de acreditación oficial de los formandos, la necesidad de objetivos y estándares marcados externamente parece más evidente. En definitiva, se trata de garantizar que el futuro profesional domine las exigencias marcadas para el ejercicio profesional. Por otro lado, la participación de los estudiantes o formandos en la definición de las competencias para trabajar es una condición de calidad del propio modelo.

Por otro lado, la necesidad de especificar de antemano las conductas incluidas en cada competencia acaba atomizando los procesos. Por lo general, las competencias conllevan actuaciones complejas en contextos complejos. La adquisición de segmentos de acción separados entre sí, no constituye el dominio de la competencia. Menos aún, de todas las actuaciones u objetivos posibles dentro de una competencia nos hemos limitado a identificar aquellos que son visibles y que podremos evaluar objetivamente.

Como puede comprobarse, no todas las críticas poseen la misma profundidad, pero no cabe duda que todas ellas resumen riesgos reales que el enfoque de competencias puede hacer correr a los procesos de formación. Pero ningún enfoque está exento de riesgos. No lo está, desde luego, el enfoque prevalente en la actualidad de formación centrada en las disciplinas. La cuestión, en éste como en cualquier otro modelo de diseño de la formación, está en saber ir sorteando esos riesgos basándose en propuestas fuertemente enraizadas en fundamentos doctrinales bien asentados. Y eso es lo que pretende la didáctica.

4. La didáctica de las competencias (o las competencias en la didáctica universitaria)

Quien esté leyendo este texto entenderá bien que los apartados anteriores responden a una visión académica convencional del tema de las competencias. Precisamos definir las conceptualmente, clasificarlas, etc. Pero tengo para mí (por eso lo pongo en letra pequeña como si fuera el soliloquio personal de un *didacta* confuso) que en el tema de las competencias estamos cometiendo un error importante: intentar abordar el diseño de prácticas formativas basadas en competencias por la vía deductiva. Intentamos partir de las definiciones y los conceptos. En mi opinión, esto no funcionó nunca en educación. Dará al final lo mismo cómo definamos las competencias o qué tipo de atribuciones históricas o culturales proyectemos sobre ellas, porque no va a ser eso lo que al final cuente. La práctica docente en la universidad no se moviliza con modelos teóricos. Aquí cada profesor tiene su librito, su biblia, y cada uno tiende a interpretar esos modelos teóricos, a verlos y a vivirlos de una forma muy discrecional (vamos, como le da la gana). Es decir, no veo cómo podemos hacer para construir la práctica desde la teoría. Son muchos los colegas universitarios que otorgan poca credibilidad a pedagogos y psicólogos porque sólo aportamos teorías difíciles de transformar en prácticas. En mi opinión, el contexto docente universitario estaría mucho más abierto a construir nuevas prácticas, pero desde la propia práctica, esto es, desde prácticas (buenas prácticas, por supuesto) que puedan servir como referente. Estamos, creo, en un momento propicio para identificar buenas prácticas y saber quién está trabajando bien con competencias en las diversas especialidades, las haya definido como las haya definido.

En este mundo complejo y diverso que es la universidad, lo único que se puede hacer es pensar: «bueno, con seguridad habrá distintas versiones de las competencias, habrá instituciones que monten sus programas de una manera y otras que los monten de otra. Lo importante es que los alumnos aprendan eficazmente. Lo que no podemos hacer es estar constantemente discutiendo si son galgos o podencos porque, al final, esto nos lleva a que no estemos haciendo mucho». En esa línea, ya hay universidades que, de manera mucho más simple, han seleccionado sus propias competencias y han puesto en marcha procesos formativos destinados a que sus estudiantes las alcancen. Comprobarán, con seguridad, que algunas no les van a funcionar porque no están bien planteadas pero, en definitiva, como en otros sectores de la educación, irán abriendo camino y podremos aprender de ellas.

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 en el logro de un objetivo. Actuación que es concebida, igualmente, en términos globales (construir un informe técnico, evaluar a un alumno, analizar una obra de arte, resolver un caso práctico, realizar un diagnóstico, etc.). La capacidad para desarrollar cada una de las acciones básicas que desempeña un profesional viene denominada como «unidad de competencia». En algunos contextos de formación en el área de la salud se han definido las competencias de la siguiente manera: «Las competencias son las funciones que los formandos habrán de ser capaces de desarrollar como fruto de la formación que se les ofrece. Tales funciones habrán de desglosarse, a su vez, en actividades y tareas más concretas. Todo ello orientado a gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión».

4.1) *El planteamiento curricular de la formación como condición previa*

La **condición previa** del trabajo por competencias tiene que ver con la *dimensión curricular* del proceso formativo. Sólo una «visión curricular» de la formación y lo que esto supone con respecto a la coherencia interna y a la continuidad y progresión en su desarrollo, hace posible el trabajo por competencias. Los modelos formativos actuales, basados en la agrupación de disciplinas que se suceden según criterios poco explícitos, responden mal al enfoque de trabajo por competencias. Para planificar un proceso formativo basado en competencias se precisa una visión de conjunto de la formación y una perspectiva global del proceso, que permita ir secuenciando las competencias de una forma coherente y progresiva.

Esa «visión curricular» de la formación implica, en primer lugar, una *perspectiva sistémica* de la misma. La formación constituye un proceso internamente estructurado y con un sentido unitario que es superior a la suma de sus partes. Esta perspectiva sistémica se proyecta sobre cada una de las competencias y sobre el conjunto de competencias que constituyen una titulación.

Esto es, cada una de las competencias para desarrollar (a las que denominamos «unidades de competencia») puede ser desglosada en competencias más específicas o subcompetencias vinculadas a tareas concretas que están incluidas en la competencia global. Así, cada competencia está formada por diversas subunidades de competencia. Por ejemplo, en la unidad de competencia «evaluar» (un proyecto, un trabajo, un diagnóstico, un proceso, unos resultados, una obra de arte, etc.) están incluidas numerosas competencias concretas como «identificar las preguntas básicas para hacerse»; «saber seleccionar indicadores»; «preparar distintos tipos de pruebas o protocolos», «aplicarlos en condiciones adecuadas», «corregirlos»; «elaborar los informes de evaluación», etc. La competencia del manejo de bases documentales exige, entre otras, por ejemplo, la subcompetencia lingüística, la subcompetencia del manejo del *software* específico. Naturalmente, cuanto más compleja es una competencia, más subcompetencias incluye. Por eso se habla de una estructura jerárquica o en racimo de las competencias.

Pero, a su vez, las competencias que integran una carrera o titulación poseen, también, una estructura sistémica que les da unidad y sentido formativo. Un plan de formación basado en competencias ha de poseer, necesariamente, una naturaleza escalonada. Escalonada en un doble sentido: en relación con la graduación y progresividad en cada competencia particular, y en relación con la ordenación del conjunto de competencias incorporadas al proceso formativo.

Efectivamente, 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 la formación inicial ha de ser proporcionado al nivel de desarrollo profesional en que se halle el estudiante: la capacidad de redactar un informe técnico por un estudiante de grado deberá estar ajustada a su condición, y el nivel de exigencia habrá de ser menor, sin duda, del exigible a un estudiante de posgrado y del que se exigiría a un profesional experimentado. Las competencias, por tanto, pueden y deben ser graduadas internamente.

Además, algunas competencias son prerequisites para otras. Es decir, existe (o podría existir) cierta secuencia en la adquisición de las competencias. Un determinado nivel de

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. Por tanto, la visión curricular de las competencias significa, también, *visión colectiva* del proceso formativo. La enseñanza por competencias requiere trabajo de grupo por parte del profesorado, porque se basa en la continuidad. Ningún profesor o profesora particular puede pretender formar por sí solo o sola en competencias. Menos aún si la competencia es compleja. Dispone de poco tiempo y le exigirá tal esfuerzo que se agotará pronto.

Houston (1985)¹⁵ recuerda la experiencia imposible de los profesores que comenzaron trabajando en el enfoque por competencias. Quienes lo hacían de forma individual, tardaban en *quemarse* profesionalmente de puro agotamiento entre dos y cinco años, lo que provocaba que retornaran a formatos más tradicionales de enseñanza.

4.2) Otra forma de encarar el aprendizaje

Trabajar por competencias en la educación superior implica buscar una simbiosis intensa entre la teoría y la acción, entre la adquisición de conocimientos y el uso de esos conocimientos. Por eso se dice que la principal característica del enfoque de competencias es que se trata de un sistema de formación *basado en la acción*. Y si el modelo de competencias implica una formación orientada a la acción, este tipo de formación sólo puede operativizarse didácticamente a través de la acción. La acción forma parte del contenido para aprender y debe formar parte, por tanto, del proceso de aprendizaje: debemos entrenar esa acción cuya ejecución se supone que hemos de aprender, puesto que forma parte de la competencia.

Aprender a analizar una situación, a tomar decisiones en un proceso, a elaborar un producto, etc., exige procesos específicos de formación conceptual pero, también, de entrenamiento práctico. Por eso en los modelos de competencias, las prácticas desempeñan un papel sustancial.

Este papel de la práctica en la formación, incluida la formación inicial, se ha ido revalorizando fuertemente en los últimos años. Muchas titulaciones han incorporado el *practicum* o prácticas en empresas al proceso formativo. Se busca en ellas situaciones reales que permitan a los estudiantes poner en marcha esa «movilización integrada» de los recursos disponibles.

El mismo sentido tienen las nuevas metodologías didácticas basadas en la resolución de problemas o el trabajo sobre casos. Tratar de acercar la formación a situaciones prácticas que impliquen un sistema de actuación por parte de los estudiantes que sea, en primer lugar, práctico, y, además, próximo a un contexto profesional real y complejo. Este entrenamiento en la acción que se inicia tempranamente en la formación universitaria habrá de continuarse de forma progresiva y cada vez con mayor intensidad a lo largo de los diversos momentos de la formación.

El enfoque por competencias nos sitúa, pues, ante un modelo de enseñanza universitaria orientado a la adquisición de «la capacidad de actuar» por parte de los estudiantes. Una capacidad de actuar que se nutre de un conjunto de recursos: saberes (el conocimiento de los sistemas sobre los que se pretende actuar); habilidades (dominio de los recursos que emplear y de las destrezas necesarias para manejarlos); procesos operativos

¹⁵ Houston, W. R. (1985): «Competency-based Teacher Education», en T. Husen y T. Neville Postlethwaite (eds.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon. Págs. 898-906.

(conocimiento de la cadena de acciones que llevará al resultado), y actitudes (o disposiciones adecuadas y capaces de dar respuesta a las particulares condiciones de la situación en que se actúa).

Podemos decir con Peiró (2003)¹⁶ que:

«Si tuviéramos que caracterizar brevemente un aprendizaje orientado a competencias lo haríamos del modo siguiente: se trata de un aprendizaje esforzado, inteligente y dedicado. Esforzado porque la adquisición de una determinada competencia y los conocimientos, destrezas y actitudes que la constituyen no se da sin esfuerzo. Esa adquisición encuentra resistencias, su aprendizaje requiere empeño y múltiples estrategias para superar las dificultades y las imperfecciones en su progresiva adquisición. Pero además, exige del estudiante una aproximación inteligente para procurar su adquisición: es necesario el pensamiento crítico, conviene poner en juego determinadas actuaciones de aprendizaje para la solución de problemas, la consecución y uso de recursos, la elaboración conceptual, la capacidad de contextualizar conocimientos y destrezas, etc. Por último requiere dedicación, no solo temporal, sino “entrega” e implicación en el “propio negocio”.»

Como recuerda Perrenoud (2004), la formación va a requerir, por tanto, un doble proceso: la adquisición de los recursos y el aprendizaje de su movilización. Esto es, un sistema formativo capaz de combinar la transmisión y asimilación de conocimientos, habilidades, etc., y las oportunidades de operación práctica de los mismos (lo que él denomina movilización). En su sentido más profundo, el enfoque por competencias no es sino una particular operativización de la relación entre teoría y práctica, entendiendo que ambas son necesarias para la consecución de un aprendizaje efectivo.

Algunos modelos formativos han interpretado esta combinación teoría-práctica como si se tratara de una estructura jerárquica en la que la práctica se subordina a la teoría y se supedita a ella. Por eso los momentos de movilización o práctica se ubican curricularmente con posterioridad a los de adquisición de conocimientos. En algunos casos, esas prácticas se sitúan al final de las carreras o incluso fuera ya de ellas (una vez que se han concluido los estudios).

Se trata de una interpretación inapropiada, desde mi punto de vista. Es cierto que para poder movilizar aprendizajes y conocimientos hay que tener algo que movilizar. Es decir, algún conocimiento previo se requiere para que las prácticas sean posibles. Pero salvado ese mínimo (que a veces resulta, incluso, prescindible) las propias prácticas o situaciones de ejercicio real constituyen magníficos momentos de generación de inquietudes y preguntas que posteriormente habrán de resolverse a través de nuevas informaciones y conocimientos. La integración de conocimiento se produce mejor cuando todos los componentes de la formación actúan integradamente reforzándose los unos a los otros. Esto es lo que propician los modelos del «aprendizaje experiencial», por ejemplo, o las metodologías basadas en problemas o en el «estudio de casos».

4.3) *Las operaciones didácticas para realizar en relación con las competencias*

Como sucede en cualquier otro ámbito de la didáctica, se trata de ir *tomando decisiones* fundamentadas. En el diseño de un proceso formativo basado en competencias nos encontramos con cuatro ámbitos de toma de decisiones, esto es: deberemos realizar cuatro tipos de operaciones didácticas:

1. En primer lugar, **seleccionarlas**, es decir, identificar qué competencias se pretende desarrollar en nuestro plan de estudios o proyecto de formación.

¹⁶ Peiró, J.M. (2003): «La enseñanza de la psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea», *Papeles del Psicólogo*, 86.

2. En segundo lugar, **llenarlas de contenido**, es decir, concretar qué van a significar en nuestra titulación o disciplina las competencias seleccionadas. Esto es, qué lectura particular hacemos de ellas.
3. En tercer lugar, **secuenciarlas**, es decir, ordenarlas y organizarlas en el proceso de formación o plan de estudios de forma tal que el proceso de adquisición posea una continuidad coherente y que quede claro cuándo se trabajarán y quién será el responsable de hacerlo.
4. Finalmente, **incorporarlas** a nuestro programa específico bien integradas en el conjunto de acciones formativas que desarrollaremos. Esta parte es fundamental en el proceso didáctico, pues deben planificarse tanto la adquisición de los elementos teóricos de la competencia, como las acciones que permitan su adquisición práctica, y las estrategias para evaluar su adquisición efectiva.

Las tres primeras funciones constituyen operaciones que realizar, en principio, por las instituciones (facultades o escuelas). La cuarta corresponde a cada profesor o grupo de profesores que diseñen una materia o componente curricular.

La **selección** de las competencias constituye la fase inicial de su abordaje. De alguna manera debemos llegar a identificar el conjunto de competencias que deseamos trabajar en nuestra titulación. Este proceso puede hacerse de una manera más autónoma e individual o de forma más consensuada.

La literatura incluye diferentes maneras de identificar las competencias. Entre las más conocidas podríamos citar las siguientes:

- a) A través del estudio de las profesiones y/o del análisis de las funciones y tareas que los profesionales desarrollan de hecho o que podrían llegar a desarrollar en el ejercicio de su profesión. Normalmente suele accederse a esa información, bien a través de estudios sobre el terreno (observando a profesionales en ejercicio), bien a través de encuestas que recojan la *percepción de los profesionales*. Por una u otra vía se llega a una lista de los conocimientos, las conductas o las actuaciones que caracterizan un ejercicio eficaz de esa profesión. Posteriormente, esa lista se va refinando (reagrupando conductas próximas, eliminando las repetidas, estableciendo categorías, etc.) y, al final, se adoptan aquéllas sobre las que exista un mayor consenso.
- b) Basándose en un *modelo conceptual* o en alguna propuesta normativa que defina el «deber ser» de una profesión. Ciertos campos profesionales plantean su propio catálogo de exigencias. Por ejemplo, algunas ingenierías y las profesiones de ciencias de la salud suelen contar con estándares internacionales que marcan los diversos ámbitos en los que se debe completar la formación de los futuros profesionales de esos campos. En otros casos son modelos teóricos los que recogen ciertas características o requisitos de los perfiles profesionales: así, los modelos de «profesionalidad reflexiva»; los enfoques basados en la formación combinada como prácticos y profesionales; la actual idea de la dimensión europea (con sus componentes lingüísticos, de intercambios, etc.); las exigencias para el ejercicio profesional de periodistas, psicólogos, etc. Cada modelo contiene su propio esquema de ideas y valores de referencia que la propuesta formativa trata de operativizar.
- c) A partir de la simple reconversión de los contenidos actuales de las carreras universitarias. Es el modelo más conservador y el que genera menores

resistencias en las instituciones. A partir de los contenidos y destrezas trabajados en cada materia se hace una transposición 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 disciplina).

- d) A partir de la identificación de las necesidades reales de los futuros clientes a los que atenderá o servirá ese profesional (*stakeholders*). Cuando ese público destinatario de la acción profesional puede ser identificado, se analizan sus necesidades reales y se planifica la formación de los profesionales en el sentido de capacitarlos para dar respuesta a dichas necesidades. Este sistema podría ser útil en las escuelas (para formar profesores), en ciertos programas de acción social (para definir el perfil adecuado de los profesionales), y en formación para empresas concretas (así funciona el modelo de las universidades corporativas, por ejemplo).
- e) 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 que adquirir por los futuros profesionales del ámbito analizado.

Estas modalidades no se excluyen entre sí y, en algunos casos, necesitan complementarse. Cualquiera de los modelos señalados posee sus ventajas e inconvenientes. Todos ellos resuelven algunas exigencias de la formación y dejan sin resolver otras.

Saber qué hacen efectivamente los profesionales en activo permite ajustar la formación a los contextos y formas habituales del ejercicio profesional, pero desatiende lo que podría ser el progreso o la innovación en dicho campo. Orientar mucho la formación hacia las demandas de los empleadores podría mejorar el nivel de empleo, pero dejaría sin resolver la necesidad de una formación básica que posibilite la movilidad de nuestros estudiantes. Las competencias basadas en necesidades sociales permiten definir un perfil profesional innovador y orientado al futuro, pero podrían comprometer el empleo de los egresados.

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 respuesta a la pregunta: «¿Qué podría ser interesante para la formación de este tipo de profesionales?», o bien, en un contexto más burocrático y normativo: «¿Qué tipo de conocimiento debe poseer este profesional para poder ser acreditado como tal?». La respuesta a dicha pregunta constituye la base de 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). Este modelo, que es el más habitual entre nosotros, tiene un problema básico: se tiende a hipertrofiar los contenidos o exigencias. Todo puede ser importante, todo parece necesario. Las propuestas formativas resultantes se hacen inabarcables para los estudiantes. Ese nivel de exigencia sobreestimada es lo que se ha pretendido neutralizar a través de los ECTS.

Los modelos *output* se centran en los sistemas de actuación (tareas, funciones, roles, etc.) que demanda la práctica profesional: ¿qué hacen los profesionales (los buenos profesionales) de ese ámbito? ¿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 currículo ofrecido) sino por el dominio efectivo de las competencias seleccionadas (currículo asimilado).

Una vez que tenemos la lista de competencias, el siguiente paso es **llenarlas de contenido**. Por lo general, las competencias reciben nombres genéricos que abarcan campos extensos de conocimientos, operaciones y procesos («ser capaz de hacer un análisis complejo de una realidad social»; «saber dirigir un grupo»; «saber redactar un informe técnico», «mantener una actitud creativa», etc.). No resulta fácil abordarlas directamente. Más difícil todavía en el caso de las competencias generales si se piensa que el profesorado que ha de manejarlas en la práctica no es experto en tales contenidos y tiene serias dificultades para entenderlos. Hablar de *saber manejarse con diversos estilos de pensamiento*, de *capacidad de influencia*, de *sentido ético* o de *orientación al logro* resulta, cuando menos, complicado y, con frecuencia, desmotivador para buena parte del profesorado.

Se hace necesario, por tanto, simplificar las denominaciones y, 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).

Por otro lado, como ya hemos señalado en un punto anterior, hemos de entender que las competencias constituyen procesos formativos que incluyen diversos niveles de dominio. El manejo de una competencia por parte de un principiante será, necesariamente, distinto del que pueda tener alguien con más experiencia y, el de éste, menor que el del experto. Plantear una competencia (por ej.: capacidad de *expresión escrita*) para un alumno de primer curso es muy distinto que plantearla como objetivo de una carrera y pensando en estudiantes de último año.

Llenar de contenido las competencias seleccionadas combina, por tanto, un triple proceso:

- Identificar su contenido semántico básico (lo que ese tipo de denominación describe, el significado que se le atribuye en la literatura especializada). Por ejemplo, si hablamos de «sentido ético», de qué estamos hablando.
- Identificar su sentido y los contenidos concretos que podría tener en nuestra titulación o curso (la lectura que podría hacerse de cada competencia en el contexto de una titulación o perfil profesional concreto). Por ejemplo, si hablamos de dominio de la *expresión escrita*, qué va a significar eso en la carrera de Veterinaria.
- Identificar el nivel de dominio al que pretendemos llegar en cada competencia. Por ejemplo, si estamos hablando de «manejo de los recursos informáticos», hasta qué nivel pensamos llegar. Y si la competencia va a estar ubicada en cursos diversos de la carrera, a qué nivel se espera llegar en cada uno de esos cursos.

Esta operación está llamada a ser una parte importante del proceso. Importante en sí misma, porque nos ayuda a poder diseñar un proceso viable. Pero importante, además, 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, etc.

Una vez que hemos clarificado el sentido y el contenido de las competencias seleccionadas 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. Esta necesidad de ordenar gradualmente los contenidos y destrezas propias de cada carrera resulta obvia, aunque no siempre es un problema bien resuelto en los planes de estudios. Pero resulta igual de importante con respecto a las que se han llamado *competencias generales*. Dentro de la clasificación de competencias generales que se ha planteado en el proceso de convergencia, 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* 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 para 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 concreta?», 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 adecuan mejor al contenido de algunas de las competencias. Y hay ciertos profesores a los que les va mejor (por su formación, por 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 ayudarles a moverse en bases de datos internacionales. Desde una perspectiva puramente burocrática pudiera ser que «les tocara» una competencia inadecuada, aunque 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 rehúyen cualquier propuesta de 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, en vuestra opinión, 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 suele 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 mala o escasa formación recibida en la etapa secundaria. Pero lo que llama la atención es que esas deficiencias son destacadas 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 situaciones muy curiosas al respecto. Una de las que más me llamó la atención fue el constatar que alumnos del último curso de una de las más prestigiosas ingenierías decían que ellos nunca en sus cinco años de carrera habían tenido que hablar en público. Nunca. Y, peor aún, nunca en todos esos años habían tenido que escribir nada. Nunca. Sus profesores se limitaron a explicarles sus respectivas materias y ninguno de ellos 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, a veces, incluso, sin ser conscientes de ello) 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 debamos asumir el ciclo completo de la formación en esa competencia. Y eso implica tres compromisos que se corresponden con los tres ámbitos básicos de su dominio: ofrecer los *conocimientos* vinculados a la competencia (la parte teórica de la competencia), dar oportunidades para *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 de 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. Con ello estoy abordando lo que la competencia tiene de conocimientos. Desde luego, incorporaré el trabajo en grupo, en diversas variantes,

como fórmula central de la metodología para desarrollar. Con ello estaré trabajando la parte práctica de la competencia, lo que tiene de destreza y actuación. 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 para emplear en sus clases. 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 que ya lo han aprendido conmigo) pero no lo enseñarán. Ellos o ellas, seguramente, estarán centrados en la enseñanza de otras competencias (las que les haya tocado trabajar).

Un programa de formación basado en competencias, sobre todo si éstas se han incorporado al programa de forma integrada (con una secuencia bien pensada) acaba funcionando como un sistema bien trabado. 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 prerequisite 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.

5. ¿Qué problemas ayudan a resolver las competencias?

Frente a la visión hipercrítica con que algunos afrontan el tema de las competencias, me gustaría señalar aquí algunas de las ventajas que la particular naturaleza de las competencias aporta a la enseñanza.

No son pocos los analistas de la enseñanza universitaria que vienen insistiendo últimamente en algunos problemas endémicos de la institución:

- a) Que está excesivamente centrada en los saberes disciplinares y otorga escaso espacio a saberes aplicados al ámbito profesional de que se trate.
- b) Que plantea una oferta formativa fragmentada y con escasa coherencia interna. Los currículos universitarios son listas de materias que los alumnos han de cursar. Esas materias están poco conectadas entre sí y no definen un itinerario formativo basado en la continuidad y progresividad de los aprendizajes.
- c) Un enfoque de la formación excesivamente superficial y extensivo, que obliga a los estudiantes a cursar multitud de asignaturas sin poder profundizar en los contenidos prácticos que de ellas (individualmente y en conjunto) se derivan. El resultado final es que los alumnos reciben mucha información de ámbitos muy diversos, pero sin dominar realmente los procesos de actuación que definen la profesión. Algunos lo expresan mucho más dramáticamente diciendo que los alumnos acaban sus carreras sin «saber hacer nada».

- d) Una escasa implicación y responsabilización del alumnado en su propia formación.

Algunos autores han entrado a considerar, más específicamente, los problemas que se pueden detectar en algunas titulaciones universitarias. Es lo que ha hecho, por ejemplo, Tardif (1996)¹⁷, en relación con la formación de los ingenieros, o Roe (2003)¹⁸ con la de los psicólogos.

Como podremos ver a continuación, buena parte de esos problemas constituye el objeto de transformación de los modelos centrados en las competencias: se pretende una integración de los diversos saberes disciplinares en un contexto que incluya su aplicación integrada (su movilización) para la realización de acciones o la consecución de productos vinculados al perfil profesional. A comienzo de los años 70, por encargo de la Asociación Americana de Centros de Formación del Profesorado, uno de los ámbitos donde más se habían extendido los currículos centrados en competencias, Elam (1972)¹⁹ analizó las aportaciones complementarias que dicho enfoque estaba proporcionando, destacando entre ellas las siguientes: a) que la enseñanza se hacía de forma individualizada y personalizada; b) que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes estaban fuertemente guiadas por momentos de *feedback*; c) que los programas formativos poseían una estructura interna bien conjuntada y sistemática; d) que se hacía mayor énfasis en las condiciones de salida del proceso (las competencias adquiridas) que en las condiciones de entrada; e) que el proceso de formación estaba organizado en módulos.

Como puede constatararse, algunos de esos aspectos son señalados como deficiencias de los actuales sistemas formativos universitarios (por ej., la falta de coherencia interna de los programas); otros definen objetivos del proceso de convergencia (la instrucción individualizada, la mayor implicación del estudiante en su formación, la modularización, etc.).

Por tanto, podríamos resumir este escrito señalando algunas de las virtualidades positivas que aportan las competencias, de cara a optimizar los procesos formativos. En mi opinión son destacables las siguientes aportaciones:

1. Las competencias orientan la enseñanza hacia la *acción*.

Podríamos decir que, en cierta manera, cierran el círculo del aprendizaje incluyendo en él, como elemento sustantivo, el de la acción. Rompen, por tanto, con una enseñanza demasiado centrada, en ocasiones, en los saberes (en el saber por el saber). Nuestros alumnos aprenden (asimilan mentalmente), con frecuencia, grandes cantidades de informaciones con el único objetivo de hacerse con ellas, de dominarlas en tanto que unidades informativas de contenido cultural o científico. Pero no tienen la oportunidad de aplicarlas, de usarlas en procesos que lleven a la consecución de algún resultado práctico (salvo reproducir ese conocimiento en un examen cuyo resultado será la calificación recibida).

¹⁷ Tardif, J. (1996): «Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels», en Meirieu, Ph.; Develay, M.; Durand, C. ; Mariani, Y. (dirs.): *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP. Págs. 189-203.

¹⁸ Roe, R. (2003): «¿Qué hace competente a un psicólogo?», en *Papeles del Psicólogo*, 86.

¹⁹ Elam, S. (1972): «Performance-based Teacher Education: What is the State of the Art?». Final Report. Whashington: American Association of Colleges for Teacher Education.

Cuando hablamos de competencias estamos hablando de un saber que me permite hacer algo nuevo (hacer algo que no sabía hacer o hacerlo en mejores condiciones de las que lo hacía). De esta manera, los saberes convencionales se convierten, como señala Perrenoud (2004), en «recursos para la acción». La acción, la realización de algún tipo de proceso práctico resulta básico para *visualizar* la efectiva adquisición de la competencia. Como ha señalado Jessup (1989)²⁰: «it is performance wich essentially characterizes competence».

2. Las competencias integran *diversos componentes* del aprendizaje.

No basta con el mero saber o la simple erudición para desarrollar el proceso completo de la actividad recogido en la competencia. Saber las reglas de un juego no me hace competente en dicho juego: necesito poseer las habilidades precisas para desarrollarlo, controlar el proceso o secuencia de operaciones que llevar a cabo y contar con las actitudes que me permitirán actuar adecuadamente en la situación.

Por eso el trabajo basado en competencias exige tanto conocimientos, como práctica; exige un ejercicio suficiente de la acción y la capacidad de estar y sentirnos de una forma conveniente en las condiciones del desarrollo de dicha acción.

3. Las competencias implican procesos cognitivos distintos del mero aprendizaje asimilativo: la competencia *moviliza e integra* los distintos componentes del saber.

Incluso en el caso de que poseamos los recursos que integran una competencia (conocimientos, habilidades, procesos operativos y actitudes), a veces aprendidos de forma aislada o consecutiva, precisamos de situaciones en las que podamos integrarlos en una situación realista. De ahí la importancia de las simulaciones, de las prácticas de laboratorio o de las prácticas sobre el terreno (el *practicum*). Sólo en esos contextos más próximos a la realidad profesional estamos en condiciones de poder movilizar el conjunto de nuestros recursos vinculados a la competencia.

«Las competencias se adquieren típicamente en un proceso de aprender “haciendo” –*learning by doing*– en situaciones reales de trabajo, durante las prácticas externas –*internship*–, o en una situación de aprendizaje basado en simulaciones.» (Roe, 2003)²¹

Por eso decimos que la competencia es «saber actuar adecuadamente en situaciones concretas». Supone superar el «saber cómo habría que actuar» (planteamiento muy habitual en la formación universitaria), al «ser capaz de actuar de hecho» (lo que implicaría la oportunidad-exigencia de actuar como parte del proceso de formación).

4. Las competencias implican actuaciones en *situaciones complejas*.

Los niveles de actuaciones pueden ser muy diversos, por lo que también lo son las capacidades necesarias para llevar a cabo tales actuaciones. De hecho ésta es una distinción básica para clarificar parte del debate en torno a las competencias.

²⁰ Jessup, G. (1989): «The emerging model of vocational education and training», en J.W. Burke (Ed.), *Competency Based Education and Training*. Lewes: Falmer Press.

²¹ Roe, op. cit.

Las situaciones simples, puramente actuariales, pueden ser resueltas a través de meras habilidades operatorias o *skills*. Los sujetos pueden aprender a hacer cosas por la simple asimilación de la cadena operativa que lleva a la obtención del producto o resultado apetecido. Pero estaríamos ante una habilidad, no ante una competencia que implica necesariamente una integración del saber y el hacer (sin que se reduzca ese saber a cómo hacer la cosa, sino a conocimientos más amplios de la situación).

En fin, damos por supuesto que las competencias no son la «piedra filosofal» con la que se van a arreglar todos los problemas de la enseñanza universitaria. Ni siquiera son algo novedoso, pues hace ya muchos años que se trabaja desde esa perspectiva en los diversos ámbitos de la formación. Pero, desde luego, y al menos en el caso de las universidades españolas, pueden constituir un importante revulsivo a la hora de mejorar y actualizar los diseños de nuestras carreras e incrementar la calidad de la enseñanza que se imparte. Seguro que algo pueden aportar como estrategia de innovación porque, como decía Stephen Covey: «Si seguimos haciendo lo que estábamos haciendo, seguiremos consiguiendo lo que estábamos consiguiendo».

Santiago de Compostela, 29 de agosto de 2007