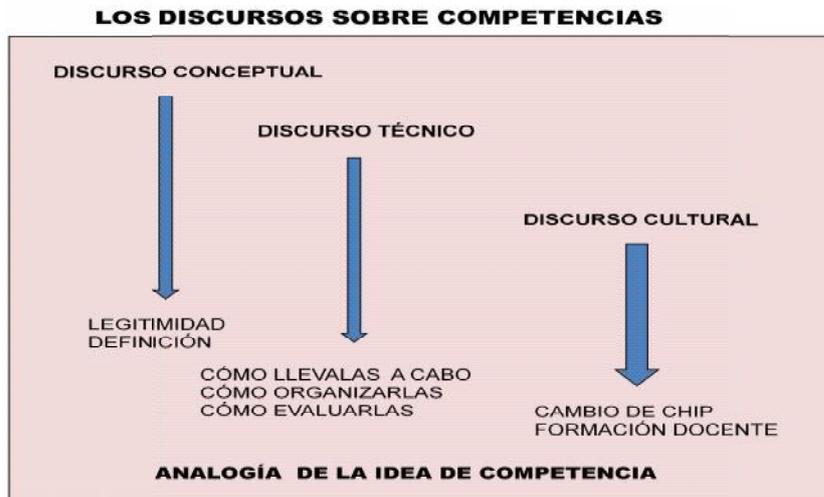


La Universidad de las competencias

Una afirmación exagerada, sin duda, pero plausible. Aunque no sin reticencias individuales y de grupos que siguen sin ver claro el proceso, las decisiones políticas parecen estar firmemente orientadas en esa dirección. Difícil saber si, al final, el modelo de enseñanza basada en competencias acabará afianzándose o si, como ha pasado con otros enfoques formativos de moda durante algún tiempo, se diluirá en la nebulosa de escepticismos y prejuicios que acompañan toda innovación. Pero, suceda lo que suceda, creo que ha sido interesante el debate institucional, tanto conceptual como ideológico y, también, didáctico que las competencias han provocado. Las competencias o, mejor aún, las discusiones que se han originado en torno a su idoneidad y conveniencia, nos han abierto los ojos a condiciones y urgencias docentes a las que habitualmente prestábamos poca atención. Han traído a primer plano la docencia, lo cual, dados los tiempos que corren, no es escaso mérito.

Aún a riesgo de resultar poco precisos, podríamos decir que las competencias, incluido el debate que se ha originado en torno a ellas, son una metáfora de sí mismas. Sobre tres aspectos se han desarrollado los debates sobre las competencias: su naturaleza y legitimidad; sus características técnicas; su condición cultural y psicológica. En definitiva, los tres componentes que las competencias incluyen en su estructura.



Fuente: elaboración propia.

Gráfico I. El debate sobre las competencias.

Como puede observarse en el gráfico tres grandes discursos se han solapado en el debate sobre las competencias. Un *discurso conceptual* que ha acabado centrándose más en la cuestión de la *legitimidad* de este enfoque (si se trata de un planteamiento neoliberal; si constituye una cesión del sentido formativo de las universidades para ponerse al servicio de los mercados; si constituye una fuerte pérdida de conocimientos; si se trata solo de una nueva jerga que nada aporta a la mejora de la enseñanza universitaria, etc.) que en una efectiva *clarificación del sentido* de las competencias y de su posible contribución a una formación de

calidad en las universidades. El *discurso técnico* de/sobre las competencias es más operativo. Se trata de planificar su desarrollo y establecer los dispositivos necesarios para incorporarlas al diseño curricular, a la organización de los procesos formativos, a los sistemas de evaluación. El tercero de los discursos, el *cultural*, suele moverse en espacios más difusos y menos visibles pero resulta, probablemente, el más relevante de los tres porque establece el marco actitudinal y cognitivo sin el cual cualquiera de los otros dos resulta inoperante. Se trata de tener (o no) una actitud positiva al cambio, estar dispuestos a hacer una nueva lectura del quehacer de profesores y estudiantes, de cambiar el chip. Se trata, por otra parte, de reconocer que el trabajo por competencias requiere de una formación que no da la práctica (y menos aún, una práctica desarrollada en el marco de otro tipo de enfoques sobre la docencia).

Y si esos son los debates en los que nos hemos ido moviendo durante todos estos años, no hemos hecho sino reproducir la propia estructura interna de las competencias: conocimientos (discusión sobre el concepto y sobre su legitimidad), prácticas (discusión sobre cómo ponerlas en práctica y cómo evaluarlas) y actitudes (mayor o menor disposición a vincularse a los cambios que su incorporación efectiva requeriría). No son discursos excluyentes y, de hecho, los tres son necesarios para que el modelo funcione satisfactoriamente, pero pueden cortocircuitarse mutuamente y propiciar que, al final, todo se quede en nada.

En cualquier caso, estos años de discusiones (y los que vendrán) han sido interesantes porque, como señalaba, nos han hecho prestar atención a cuestiones que no solían figurar en los *trending topics* académicos. Entre esos nuevos elementos que el enfoque de competencias hace resaltar me atrevería a incluir las siguientes:

- a) Un modelo diferente de diseño curricular y de organización de los Planes de Estudio: una forma de abordaje de los conocimientos que trasciende las disciplinas para organizarse en torno a los grandes espacios de aprendizaje en que se organizan las profesiones. El diseño por módulos, por ámbitos de acción, por temáticas inter o transdisciplinares ha sido una novedad muy interesante. Difícil de integrar en el esquema convencional de disciplinas pero mucho más pertinente y atractivo a los nuevos tiempos y los nuevos formatos de organización de las profesiones.
- b) La posibilidad de trascender el sambenito de que la universidad es muy teórica y de que las cosas que nosotros enseñamos sirven de poco para la vida profesional o laboral de nuestros egresados. Trabajar por competencias debe significar que no sólo se dominan los conceptos y operaciones abstractas (el saber sobre) sino que el proceso de dominio de esos conocimientos incluye, además, la posibilidad de activarlos y aplicarlos a situaciones prácticas.
- c) La incorporación a los propósitos formativos de la universidad de las llamadas *competencias generales o básicas* (expresión oral y escrita, manejo de idiomas extranjeros, competencia informática, aprender a aprender, gestionar bases de datos, trabajo en equipo, etc.), como algo ajeno a la propia carrera pero valioso para la formación integral de los estudiantes.
- d) La propia condición circular de la formación por competencias y su proyección sobre la función a desempeñar por los docentes. Si se acepta que nuestros estudiantes tienen que alcanzar el dominio de ciertas competencias (unas pertenecientes al ámbito de la formación específica en base a la carrera que cursan y otras más generales, perteneciente a lo que podríamos considerar rasgos de alguien que ha pasado por la Educación Superior y que, por eso mismo, posee el dominio de aquellas competencias que lo avalan como persona bien formada), de esa consideración inicial se ha de pasar necesariamente a entender que para poder ofrecerles un contexto de aprendizajes que les permita alcanzar esas competencias, quienes sean sus profesores han de poseerlas. Es decir, al hablar de competencias, de formación basada en competencias, estamos hablando,

indirectamente, de formadores que poseen competencias. También en su caso, el de los formadores, competencias tanto específicas (en función de la disciplina que enseñan) como generales (ésas que tienden a cualificar la “buena formación” universitaria de quien las posee). Resulta poco probable que enseñe a trabajar en equipo, a expresarse correctamente por escrito o verbalmente, a gestionar bases de datos o a manejarse en idiomas extranjeros quien no posea tal competencia. Y no se trata solo de poseer la dimensión técnica de la competencia sino lo que las competencias tienen de dimensión cultural, de estilo de trabajo, de exigencia personal, etc.

Finalmente, el enfoque por competencias y la consideración de las profesiones como conglomerados de competencias (generales y específicas) que definen el perfil intelectual y operativo de la profesión que se desempeña nos ha llevado, también en este caso de forma indirecta, a considerar la docencia como una profesión que incluye todo un conjunto de competencias. Ser profesor o profesora universitaria supone desempeñar una función profesional compleja. Los profesionales que ejercemos esa función debemos estar en posesión de aquel conjunto de competencias que permitirá que lo hagamos dignamente.

Esta última consideración es la que los lectores encontrarán en este número de la revista REDU: una serie de textos que analizan la profesión docente desde la perspectiva de las competencias que son precisas para ejercerla. Se aportan, igualmente, experiencias de universidades que se han planteado con seriedad la formación docente de su profesorado desde la perspectiva de las competencias.

Probablemente, seguiremos discutiendo sobre la problemática de las competencias. No tanto sobre si precisamos profesores competentes o no. Tal necesidad resulta obvia e inaplazable. La cuestión está en determinar qué significa ser un profesor o profesora “competente”. Desde luego, sabemos que no basta con conocer bien la propia disciplina e, incluso, con ser buen investigador, sino que todo eso debe incluir, también, ser buena persona y dominar el oficio de profesor (si es que le podemos llamar así sin desmerecerlo). Ser profesor competente es estar en las mejores condiciones para afrontar los retos que la vida académica y la atención a nuestros estudiantes nos van a plantear. Es cierto que hubo y hay otras visiones más restrictivas de la idea de competencia, pero no son las nuestras.

Dicho lo cual, no deberíamos olvidar que los profesores y profesoras no solo somos profesionales. Somos personas que afrontamos las tareas profesionales en base a nuestro bagaje y experiencias personales y colectivas. En los confusos momentos actuales de recortes y despidos, un “viaje con más naufragos que navegantes” como decía Galeano, deberíamos prestar más atención a esa cara humana de la profesión docente. Christopher Day y Quing Gu (2012)¹ acaban de publicar en español su obra *The new life of teachers*. Parten de dos ideas básicas: (a) la idea de que el compromiso del profesor con su trabajo es la *conditio sine qua non* del éxito docente y (b) la idea de que ese compromiso no se obtiene sino a partir de la confianza y el optimismo académico. Bajo esas premisas señalan dos características de los buenos profesores: el sentimiento de AUTOEFICACIA (sentir que lo que estás haciendo tiene importancia para tus estudiantes y va a influir en sus vidas) y la RESILIENCIA (esa natural capacidad de los seres humanos para sobreponerse a las condiciones adversas; esa energía interior que se alimenta de recursos intelectuales y emocionales para poder reconstruir el contexto personal y profesional a pesar de las dificultades). Se trata de dos nuevas competencias que van mucho más allá de los catálogos tradicionales a los que estamos acostumbrados. Existe una amplia literatura especializada sobre su importancia para los docentes, pero no solemos prestarles la suficiente atención cuando hablamos de competencias. Y sin embargo, resultan cruciales para que el ejercicio de la profesión resulte no solo eficaz

¹ Day, Ch. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid. Narcea.

M.A. Zabalza.

sino satisfactorio. Como señalaba Hargreaves (1998)²: “Los buenos docentes no solo son máquinas bien engrasadas. Son seres emocionales, apasionados, que conectan con sus estudiantes y llenan su trabajo y sus clases de placer, creatividad, retos y alegría” (pag.835).

Miguel A. ZABALZA

Director de la revista REDU

Santiago de Compostela, Julio de 2012

² Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.