

# FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: EL TRABAJO EN EQUIPO COMO OPORTUNIDAD PARA EL ALUMNADO DE CIENCIAS SOCIALES

Inés M<sup>a</sup> Muñoz Galiano  
Universidad de Jaén

## 1. Introducción

En unos momentos donde lo social es una preocupación de primer orden a escala mundial por la rapidez con la que cambia, la interacción entre las realidades en las que se manifiesta y su repercusión en todas las esferas (económica, laboral, medioambiental, educativa, salud, estructura familiar, dependencia, etc.), la convergencia europea ha supuesto un acicate para que los profesionales se preocupen por clarificar el perfil de su profesión.

Finalmente no es suficiente pertenecer a un área de conocimiento, sino que se requiere profesionalidad dentro de la misma. En este sentido, proclamar la necesidad e importancia de ser profesionales, es decir, dominar una serie de conocimientos, capacidades y habilidades especializadas que nos permitan mantenernos competentes en nuestros trabajos, asumir cierto espíritu de grupo y actuar de forma coordinada, son propósitos de la nueva formación que se implanta.

La capacidad para trabajar en equipo, se plantea –especialmente para el alumnado de Ciencias Sociales-, como una competencia esencial en su formación. En este capítulo, se manifiesta como la capacidad de interaccionar con otros profesionales es una oportunidad para trabajar desde la interdisciplinariedad, convirtiéndose así en una exigencia metodológica de los nuevos planes de estudio, máxime, ante un futuro profesional caracterizado por la delimitación de ámbitos y la especialización.

## 2. La formación basada en competencias

En los países desarrollados y en un contexto de competitividad empresarial nacional e internacional, se comienza a crear de forma paulatina una serie de criterios con el fin de implantar procesos de formación a favor de la eficacia y la eficiencia en el trabajo, dando lugar al enfoque de las competencias laborales. Es así como surge el concepto de competencia, como una manera de determinar las características que deben tener los empleados para que la empresa pueda alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad.

El término “competencia” fue implantado por David McClelland en los años 70 gracias a sus investigaciones psicológicas orientadas a identificar las variables que predijeran el rendimiento laboral sin mostrar sesgos en función del sexo, raza o status socioeconómico del personal involucrado. A partir de una serie de estudios, encontró que los tradicionales tests de inteligencia no eran efectivos para predecir el éxito en el trabajo. Tras los resultados, propuso tener más en cuenta las características de los trabajadores y los comportamientos que desempeñaban en sus empleos, en lugar de expedientes académicos y coeficientes de inteligencia (Lévy-Leboyer, 1996; Tobón, 2004; Navío, 2005 y Argudín, 2007). McClelland en su célebre artículo publicado en 1973, postula frente al carácter general y abstracto del concepto de inteligencia, la

centralidad en la competencia a la hora de obtener una mejor información y orientación sobre la capacidad del hacer.

En una visión más enfocada en el proceso de trabajo y en los principios productivos actuales, puede establecerse la aplicación del concepto de competencias en el mercado a partir de las transformaciones económicas de la década de los 80. Según expone Sergio Tobón (2004), en esta década comienza a darse un gran impulso a las condiciones productivas y a pensar en el talento humano en base a competencias, llegando a consolidarse a partir de los 90. Comienzan a constituirse metodologías específicas para llevar a cabo los procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación en función de este enfoque.

Posteriormente el discurso de las competencias llega a impregnar el sector educativo, lo cual se corresponde con la creciente conciencia de todo el mundo a orientar los procesos formativos de acuerdo a los requerimientos de la sociedad (Rial, 2000). Por ejemplo, en la Unión Europea y en España en concreto, el término competencia ha comenzado a ser utilizado con una gama de acepciones en el área de la formación reglada, la formación continua y la formación ocupacional. Gobiernos y organizaciones empresariales utilizan este vocablo para coordinar políticas de formación, planes institucionales y certificación profesional.

Según expone Yolanda Argudín (2007), el motivo que incita a países como Inglaterra, Canadá, Australia, Estados Unidos y sobre todo la Unión Europea a aplicar el enfoque de competencias, es su consideración de herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la educación para que en un futuro también mejore su economía.

Podría decirse que la primera disposición que llevó a estos países a cambiar mediante el modelo educativo de saberes por competencias, fue la inadecuada relación existente entre los programas de educación y la realidad de las empresas. A partir de este análisis se consideró que el sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que la aplicación de éstos en el trabajo (Whitear, 2000). Se requiere, entonces, un sistema educativo que reconozca la capacidad de desempeñar una profesión y no solamente adquirir conocimientos. Por ello, a partir de la preocupación por la economía en el mercado mundial y la adopción del modelo de competencias, la definición de éstas señaló la conveniencia de incluir en el esquema educativo lo que realmente ocurría en el lugar de trabajo.

En esta misma línea, otra de las razones o causas que argumentan la idoneidad del uso de las competencias en educación, a modo de unificación en el ámbito internacional, es el desconocimiento del lenguaje educativo por parte de las empresas y viceversa. De ahí, la propuesta de un lenguaje común –basado en competencias- y evitar la delimitación de materias con frecuencia equivalentes pero con denominaciones diversas.

El Informe realizado por Delors para la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI (1996) vuelve a plantear el debate de la relación entre educación y el mundo del trabajo. Reconociendo así, que las transformaciones de lo laboral en los países industrializados producen un sentido nuevo al objetivo de aprender a hacer, saber y ser. Por una parte, el mercado comienza a demandar profesionales idóneos con el fin de

llevar a cabo procesos de producción con estándares internacionales (Hoyos, 2003). Y por otro, las instituciones educativas se ven “obligadas” a mostrar eficiencia y eficacia en sus procesos.

En este sentido, ante las demandas del Estado y la sociedad de articular los centros con el contexto, pronto comienzan a darse cambios en la concepción del objeto de evaluación y de formación en el sistema de educación, principalmente la superior. El énfasis se centra en valorar el saber hacer criticando al modelo educativo tradicional basado en la transmisión de conocimientos. Y es que como expresa Argudín (2007, 7), “los cambios producidos en los procesos económicos y financieros y la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligaron a repensar el proceso educativo. De ahí surgen las competencias educativas, las cuales se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar la educación a estas disciplinas, en un intento para crear mejores destrezas para que los individuos participen en la actividad productiva”.

En el contexto español, tres iniciativas educativas oficiales han introducido las competencias en educación, tanto a nivel de enseñanza obligatoria como universitaria (Bolívar y Pereyra, 2006):

- *La Ley Orgánica (5/2002) de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*

Esta Ley es la primera que otorga un papel central al término “competencia” en la configuración de las diferentes titulaciones profesionales, así como en los diseños curriculares correspondientes. La Ley define las competencias como:

“el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 7.3).

De este modo, las competencias adquiridas por una persona otorgarían una determinada cualificación profesional, que podrá ser reconocida, valorada y acreditada siempre y cuando esa cualificación esté incluida en el catálogo de cualificaciones (Blas, 2007).

- *La Ley Orgánica (2/2006) de Educación*

La LOE, a diferencia de la LOGSE, introduce dentro de la definición de currículo el término de “competencias básicas”, entendidas éstas como los mínimos curriculares que debe conseguir todo alumno (Sarramona, 2004). En su artículo 6, se puede leer: “A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por curriculum el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas regladas por la presente Ley”.

- *Los nuevos diseños de titulaciones universitarias adoptado por la ANECA con motivo de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*

La ANECA, según la Declaración de Bolonia (1999) y en base al Proyecto Tuning, sitúa las competencias en el centro de la delimitación de los llamados perfiles profesionales. En dicha Declaración, los países de la Unión Europea que se incorporen a ella se comprometen a una cierta homogeneización de sus planes de estudios universitarios, -en orden a la transparencia, correspondencia y convalidación mutua de las titulaciones-, desde el enfoque de las competencias. En este sentido, la selección de conocimientos y contenidos se determina en función de la caracterización de cada perfil profesional.

Todo lo expuesto, opta y sustenta la introducción del concepto de competencias en la política para la calidad de la educación y responder a las nuevas exigencias. Se apuesta por la construcción de competencias prácticas, de modo tal que los estudiantes puedan competir exitosamente en el campo laboral y, como resultado indirecto, los productos y servicios gocen de reconocimiento y éxito en los mercados internacionales.

Dado que el término “competencia” se introduce en la educación por influencia –en gran medida- de factores externos tales como la competencia empresarial, la globalización y la internacionalización de la economía, los cuales la sitúan en el punto de mira de muchos investigadores y especialistas de la educación. Bustamante (2002), Zubiría (2002), Martínez Bonafé (2004) y Bolívar y Pereyra (2006), entre otros, consideran que se ha hecho con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa.

A este respecto, las críticas que ha recibido siguen siendo recurrentes y a día de hoy continúa abierto el debate y la discusión sobre algunos de sus fundamentos e implicaciones. No obstante, puesto que el nuevo horizonte apunta hacia la configuración de los perfiles profesionales basados en competencias, e independientemente de que se modifique su filosofía ya son un hecho, veamos cuáles son las características que definen esta nueva perspectiva formativa:

*a) Se basa en el contexto*

Se ha hecho patente la relevancia del contexto en el discurso competencial por protagonizar la demanda de personas competentes y la redefinición de las mismas –dadas las transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas-, al tiempo que influye, implica, limita, motiva y apoya a las personas en su desempeño. En definitiva, en palabras de Tobón (2004, 61), “los contextos actúan sobre las personas y las personas actúan sobre los contextos, estableciéndose así una interdependencia mutua”.

*b) Se enfoca a la idoneidad*

A lo largo del discurso, la idoneidad aparece como una característica central del concepto de competencias, puesto que un criterio para determinar si una persona es más o menos competente, es evaluar su grado de idoneidad en el desempeño.

*c) Tiene como eje la actuación*

Desde el enfoque basado en competencias, lo primordial no es la adquisición de conocimientos en torno a una determinada área, sino el saber actuar en ella. Esto último implica un proceso de desempeño en el cual se realizan acciones con un determinado fin, modificar y transformar el contexto. Entiéndase que la acción supera la aplicación del conocimiento.

*d) Busca resolver problemas*

No se trata de aplicar estrategias establecidas y llegar a un resultado, sino que es un proceso complejo que implica:

- comprender el problema en el contexto
- establecer varias estrategias de solución, donde se considere lo imprevisto y la incertidumbre
- considerar la consecución del problema y los efectos de la resolución, aprendiendo del proceso para sucesivas ocasiones.

### *e) Aborda el desempeño de forma integral*

Las competencias integran de forma complementaria el dominio de conductas con el de estrategias, enfatizando el desempeño integral del ser humano, pues toda acción está mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales.

Estas cinco notas características podrían concluir la esencia de la formación basada en competencias (Tobón, 2004). Una formación que se centrará en el aprendizaje del alumnado más que en la propia enseñanza. Innovación que implica un nuevo concepto de los métodos de enseñanza, y en la que el trabajo en equipo se presenta como una de las estrategias fundamentales para tales propósitos. Estamos convencidos como señala Clemente Lobato que “si en la enseñanza se opta por una pedagogía activa, el trabajo en grupo constituye, si está bien concebido, una metodología fuertemente eficaz para garantizar ocasiones simultáneas de aprendizaje a todos los miembros de la clase” (Lobato, 1998,15). La experiencia constata, que este cambio cronológico que de un modo explícito se persigue implantar en los procesos didácticos, otorga un mayor protagonismo al alumno y favorece su interacción.

En definitiva, el énfasis puesto en la acción encuentra en el trabajo en equipo una estrategia adecuada para responder a la creciente complejidad de las tareas, la globalización de los mercados y las múltiples innovaciones. Hoy día es un imperativo de las organizaciones de cualquier área que las actividades se desarrollan por más de un individuo y desde diversas disciplinas (Fernández y Juárez, 2001). En este sentido, reviste una especial importancia desarrollar la capacidad para trabajar en equipo en las aulas como oportunidad para el posterior desarrollo interdisciplinar, máxime en el alumnado de Ciencias Sociales.

### **3. Trabajo en equipo como oportunidad para la interdisciplinariedad**

El especial interés mostrado en el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo, está originado por las numerosas condiciones, bajo las cuales el alumnado encuentra acceso a la vida profesional y a la vida social en una sociedad desarrollada industrialmente, cumpliendo así con distintas funciones: económica, social organizativa y de desarrollo de capacidades.

Los problemas sociales, especialmente en la actualidad, no responden a una sola causa, por lo tanto sus explicaciones reclaman un análisis interdisciplinario, máxime si somos conscientes que vivimos en un mundo globalizado que acentúa el carácter multicausal de los procesos sociales. En este sentido, desde la perspectiva económica se apuesta por la especialización profesional. Una especificidad del saber que ha acrecentado aún más la dificultad para que un profesional sea realmente multidisciplinario, lo que ha conllevado a considerar el trabajo en equipo como la mejor estrategia para conseguir aportaciones de calidad en todas nuestras intervenciones.

En las Ciencias Sociales, por el mero hecho de trabajar con y para personas, el trabajo en equipo es inevitable, cumpliendo así con su función social. Las personas como seres humanos, responden a un “todo” inmerso en un contexto determinado. Un “todo” que desde la interdisciplinariedad se debe hacer frente, para responder con actuaciones dirigidas a intervenir en las esferas bio-psico-social de la persona y

optimizar los recursos personales y materiales de los que se dispone. De ahí la flexibilidad de las agrupaciones desde una visión organizativa. Al mismo tiempo, la experiencia nos lleva a considerar el trabajo en equipo como oportunidad. Oportunidad para poder mejorar las relaciones y el desarrollo de los miembros que participan en él.

La adquisición de esta competencia, así como de otras habilidades individuales asociadas a la misma, contempla una serie de premisas que la sitúan en uno de los ejes centrales de un proceso de aprendizaje centrado en el alumno y la alumna. Este es el motivo por el cual, desde los programas formativos del alumnado de Ciencias Sociales de la Universidad de Jaén, se presta especial interés al método mediante el que se aprende y la circunstancias en las que se hace.

Desde el momento de la planificación, en su implementación y evaluación del proceso educativo somos conscientes que:

- El ser humano se desenvuelve en un medio social, por lo que la educación se concibe en acción con su medio.

- El eje de toda actividad es el alumnado, de ahí que nuestro interés se centre en desarrollar habilidades para que aprendan a aprender, a investigar, a comunicarse, a saber escuchar, a experimentar y a actuar en grupo, entre otras muchas.

- El método recomendado es el científico, por lo cual se propone reflexionar con un fin determinado, generalmente, se plantea el pensar para actuar. De la estructuración de la experiencia se extrañen las indicaciones metodológicas más apropiadas a seguir.

- Los contenidos que se transmiten están en constante cambio, por lo que consideramos más acertado dotar de habilidades para descubrir los datos necesarios en cada momento.

- Las estrategias metodológicas se adaptan a los objetivos que se pretenden alcanzar y las habilidades que se intentan desarrollar.

- Todo el alumnado ha de tener la posibilidad de participar y asumir parte del proceso, aportando su opinión o conocimientos y contemplando la posibilidad de equivocarse.

Los argumentos expuestos vienen a afirmar dicha metodología como herramienta eficaz para desarrollar una formación centrada en el aprendizaje, es decir, en el alumno y la alumna, en definitiva la persona.

Expuestas las razones que justifican el desarrollo de la capacidad para trabajar en grupo desde las aulas, veamos en qué consiste, cómo se define, cuáles son sus principios, qué dificultades presenta y cómo las posibilidades superan a sus limitaciones.

### ***3.1. Conceptualización y características del trabajo en equipo***

La bibliografía muestra cantidad de definiciones en relación al término *equipo*, utilizándose en ocasiones de modo indistinto con el de grupo. Como señala Cortese (2002, 5), “todos los equipos son grupos, pero no todos los grupos son equipos”, es decir, existe una clara diferencia entre ambos conceptos.

La noción de equipo implica aprovechamiento del talento colectivo producido por cada persona con interacción con los demás. Un equipo es un conjunto de personas que comparten un fin común y trabajan colaborativamente para corregirlo, poniendo de manifiesto una relación de interdependencia entre sus miembros, dada su necesidad mutua de actuar.

En este sentido, no todo lo que se califica como trabajo en equipo durante la formación de los universitarios, incluso en el resto de etapas educativas, lo es en realidad. Sabemos que es muy apropiado, pero se da menos de lo que se dice. En la mayoría de las ocasiones calificamos de trabajo en grupo el abandono del alumnado en subgrupos a la deriva para realizar una tarea. De hecho, no podemos hablar de equipo de trabajo cuando muchas personas trabajan en lo mismo y compiten entre sí, defendiendo cotos individuales y cerrados en un tiempo compartido.

La experiencia con el alumnado constata que para realizar un verdadero trabajo en equipo han de identificarse una serie de condiciones básicas como son:

- Compresión e identificación con los objetivos:

Los objetivos son el elemento de unidad a la acción. La definición clara del fin constituye una condición ineludible para determinar una adecuada estructura del grupo y asegurar la especificidad del trabajo grupal (Lobato, 1998). Es imprescindible que los componentes del equipo los comprendan y se identifiquen con ellos. Este proceso es difícil, en primer lugar, por la diversidad de aspiraciones, de preferencias y experiencias que todos los miembros traen consigo y, en segundo lugar, por la misma complejidad que entraña la definición de los objetivos, pues a pesar de ser un proceso técnico, tiene un componente ideológico importante, ya que siempre comportan intencionalidad.

Al establecer y definir los objetivos es necesaria una actitud reflexiva sobre las intenciones que se persiguen y los tipos de intervenciones necesarias para conseguirlas. En el aula, el trabajo en grupo gira en torno a los procesos y rendimientos de cada uno de los miembros, y del mismo grupo, ya sea en el plano cognitivo como en el competencial y actitudinal.

- Comunicación:

La comunicación será el aspecto a resaltar en las dinámicas de trabajo en equipo. Es a través de la comunicación como expresamos la confianza. Somos conscientes de que la confianza es un ingrediente básico en cualquier relación humana. Sin confianza, es difícil imaginar la cooperación, pues ésta no se desarrolla *in vacuo*, sino a través de la comunicación sincera y la cooperación. El trabajo en equipo que perseguimos con las propuestas del aula, se basa no sólo en el producto final realizado, sino también en los procesos de feed-back establecidos y las interacciones individuales y grupales desarrolladas.

Igualmente, comunicar es algo más que transmitir información, pues es también transmitir actitudes, sentimientos,... comunicamos cuando realmente nos encontramos con la otra persona, es decir, no sólo cuando estamos físicamente presentes, sino cuando ambos nos aceptamos mutuamente y hacemos uso de nuestra capacidad de escucha (Muñoz Galiano, 2003).

- Respeto y empatía:

En todo equipo surgen inevitablemente roces y malentendidos, que si no se abordan de forma adecuada, interfieren negativamente en el proceso de comunicación. Cada miembro del equipo trae consigo aspiraciones, preferencias, actitudes y estilos diferentes, por lo que es de esperar que ante los problemas que han de resolver juntos surjan desacuerdos, ya que estas diferencias forman parte del estilo interpersonal de cada individuo.

Esta diversidad de puntos de vista es lo que da valor al equipo y, al mismo tiempo, lo que hace difícil su funcionamiento. Se trata, pues, de abordar los desacuerdos mediante la comunicación empática para que conduzcan al consenso sobre soluciones acertadas.

- Motivación:

El trabajo en equipo entendido como oportunidad no puede ser una obligación, sino todo lo contrario. La obligatoriedad como pauta de obligado cumplimiento sin motivación no lleva a ninguna experiencia positiva, debe ser opcional y tenemos que estar lo suficientemente motivados para creer y apostar por él. Estamos convencidos que el estímulo y las motivaciones son las dos grandes alas de todo trabajo en equipo.

- Implicación

No basta con "buena química" personal entre quienes forman el equipo. El trabajo colaborativo conlleva participación activa y corresponsable de sus miembros. Como recogen Ariza, C. y Canes, C. (1997), el fenómeno de la participación se da en el proceso interactivo de cada miembro con la meta común a alcanzar. A medida que el grupo progresa, las dinámicas y la participación activa manifiestan la cohesión ante la solución de los problemas que afrontan. La participación debe ser comprometida, integrada y significativa para cada uno de sus componentes. Para que se propicie este tipo de interacciones tiene que haber motivación y actitudes solidarias, que harán posible la implicación, responsabilidad y compromiso de todos.

En síntesis, cuando un grupo es un conjunto dinámico, distinto de una suma de individualidades, que expresa una intencionalidad dirigida hacia un fin, fruto de un acuerdo común, en un ambiente de comunicación y respeto, entonces, puede calificarse como trabajo en equipo.

### ***3.2. Posibilidades y dificultades del trabajo en equipo***

Son muchas las razones que justifican la apuesta por desarrollar la capacidad para trabajar en equipo en el proceso didáctico:

- Posibilita un espacio abierto a la diversidad de opiniones.
- Permite un conocimiento interpretativo más completo y profundo.
- Proporciona riqueza de perspectivas y opiniones ante los mismos problemas.
- Viabiliza el aprovechamiento del talento colectivo.
- Estimula la comunicación y la escucha activa.
- Fomenta el respeto de ideas distintas a las propias.
- Posibilita la participación activa e implicación de todos sus componentes.



- Favorece la consecución de mayores resultados en menos tiempo.

Estas posibilidades se sintetizan en tres funciones de dicha estrategia metodológica, las cuales son básicas para un posterior desarrollo profesional interdisciplinar:

- a) Potenciar los aprendizajes
- b) Facilitar las relaciones sociales
- c) Favorecer la eficacia y la eficiencia

A pesar de las ventajas que conlleva, la propia naturaleza de la interacción entre el alumnado y en consecuencia del trabajo interdisciplinar puede presentar *dificultades* como:

- Bloqueo de dinámicas espontáneas.
- Manipulación entre los miembros del grupo.
- Disminución del compromiso y esfuerzo personal.
- Se difuminan las responsabilidades.
- Se exige más tiempo para la toma de decisiones.

Inconvenientes que podemos salvar con formación. Como señala Bonals (2000) durante más de una década, en la enseñanza obligatoria hemos recibido conocimientos de todas las áreas, pero no de trabajo en grupo, al igual que ha ocurrido en muchas ocasiones durante nuestra preparación universitaria. Este vacío académico junto a la falta de costumbre, impide que incorporemos con normalidad este modo de trabajar e incluso que tengamos una percepción estereotipada del mismo.

El trabajo en equipo como mencionábamos anteriormente, puede resultar un proceso complejo, lento y que entraña gran cantidad de dificultades por la diversidad de sus componentes, pero puede verse agilizado si se poseen los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para su realización eficaz.

#### **4. Capacidad para trabajar en equipo en las Ciencias Sociales: ¿competencia transversal versus específica?**

La mayoría de las iniciativas en base a la concreción de una formación para los profesionales de Ciencias Sociales basada en competencias, toma como referencia:

- los resultados del Proyecto Tuning, y
- la información recogida por la ANECA de diversas fuentes (estudiantes, profesores y asociaciones procedentes de distintas esferas) en relación a los ámbitos profesionales que los conforman.

De modo concreto, los títulos de Grado aprobados por la ANECA, entre ellos los de Ciencias Sociales, aconsejan cierta estructura y tipología de competencias para la reformulación de sus planes de estudio (ANECA, 2005a; ANECA, 2005b; ANECA, 2005c; ANECA, 2005d).

En general, se han identificado las competencias con la articulación de tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser/estar (Delors, 1996 y ANECA, 2005), y diferenciándose entre competencias genéricas y específicas. Una estructura y taxonomía

que reconoce la importancia de desarrollar la capacidad de trabajar en equipo en todas las titulaciones dado su carácter transversal.

#### ***4.1. Estructura de las competencias***

La estructura más extendida ha sido la identificación de competencias con la articulación de tres saberes: saber conocer, saber hacer y saber ser/estar (Delors, 1996 y ANECA, 2005a; ANECA, 2005b; ANECA, 2005c; ANECA, 2005d). Tres saberes que tienden a confundirse con la vigente formulación de objetivos y contenidos en el ámbito educativo (conocimientos, procedimientos y actitudes), pero que en realidad dista de ella y conviene salvar de caer en el error.

##### **- Saber conocer**

Está conformado por información específica e instrumentos cognitivos relacionados con cada uno de los criterios de desempeño. Hace referencia al conocimiento, pero se caracteriza más que por almacenar y retener información –que también- por el dominio para procesar y manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo. No obstante, sería peligroso admitir como expresa Delors (1996) que la memoria haya perdido su utilidad, lo que ocurre es que se tiene menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber. Prima el dominio de los procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información.

El saber conocer queda definido según Tobón (2004, 171) como “la puesta en acción-actuación de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa, acorde con las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación particular”.

##### **- Saber hacer**

Constituye el conjunto de procedimientos que se requieren para el desempeño de una determinada actividad, aunque no entendidas como prácticas rutinarias. Cuando se hace algo, se pueden cometer errores, pero la toma de conciencia, tanto de ellos como del proceso, ayudan a perfeccionar la acción y, de esta forma, se avanza a la construcción de la idoneidad. De tal modo, consiste en saber actuar respecto a la realización de una actividad, comprendiendo el contexto y teniendo como base una planificación e intención.

Siguiendo con la propuesta de Romans (2000), al formular las funciones que se le atribuyen a los educadores sociales, el saber hacer relacionado con el desempeño de dicho profesional, viene determinado por desarrollar aquellas capacidades que le permitan desenvolverse en su trabajo con cierta garantía de éxito.

##### **- Saber ser/estar**

Comprende las actividades necesarias para tener desempeños idóneos. Tiene como base los valores, la autoestima y el proyecto ético de vida de la persona. El saber deontológico podría definirse como la articulación de estos tres criterios.

La “educación para el trabajo” no se agota en la transmisión de conocimientos necesarios para trabajar. La UNESCO manifiesta que es necesaria la formación en

valores y actitudes. Se requiere de personas que sepan trabajar y además se hagan responsables del compromiso que toman.

En una conducta competente no puede olvidarse que el individuo aporta también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias y un estilo único de intervención. Respecto a los profesionales de Ciencias Sociales, el saber ser permite una relación humana y profesional con los usuarios, compañeros y el personal de otras instituciones (Romans, 2000).

En base a la concepción compleja de las competencias, el proceso de desempeño idóneo requiere la integración del conocer con el saber ser y el saber hacer.

#### ***4.2. Tipos de competencias: clasificación***

Una dimensión adicional asociada a la polisemia del concepto de competencia reside en las distintas taxonomías propuestas para diferenciar los posibles tipos de competencia: clave, básicas, técnicas, transversales, de la empresa, organizacionales, genéricas, específicas, sociales, metodológicas, etc. Sin ánimo de cuestionar la validez y/o utilidad de las diversas clasificaciones que existen, una de las más extendidas y cercana a nuestro propósito de estudio, es la que distingue entre competencias básicas o clave, competencias genéricas o transversales y competencias específicas.

- **Competencias básicas**

Se fundamentan en el Proyecto DeSeCo de la OCDE, “Definición y Selección de Competencias Clave” (Rychen y Salganik, 2004) y se refieren a las capacidades requeridas por el ser humano para dirigir su propia vida y realizarse en ella, dentro de una sociedad bien ordenada que posibilite la cohesión social.

Tales competencias, entendidas en los documentos oficiales como “básicas”, son las consideradas fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral respetando las consideraciones éticas y políticas establecidas. Se caracterizan por:

- a) constituir la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias,
- b) ser adquiridas durante la educación básica y media,
- c) posibilitar el análisis, comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana, y
- d) constituir un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

- **Competencias genéricas o transversales**

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Ejemplo de este tipo de competencias son (Tobón, 2004): emprendimiento, gestión de recursos, trabajo en equipo, gestión de información, comprensión sistémica, resolución de problemas, planificación del trabajo.

En la educación superior es importante formar en competencias genéricas, puesto que como se prevé, el desempeño profesional continuará sometido a constantes y graduales cambios (Delors, 1996 y Corominas, 2001).

Este tipo de competencias se caracterizan por:

- a) aumentar las posibilidades de empleabilidad,
- b) favorecer la gestión, consecución y conservación del empleo,
- c) permitir la adaptación a diferentes entornos laborales,
- d) desligarse de una ocupación en particular,
- e) adquirirse mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje
- f) poder evaluarse de manera rigurosa.

- **Competencias específicas**

Hacen referencia a las competencias propias de una determinada ocupación. Suelen tener un carácter específico que las relaciona con procesos educativos especializados, generalmente llevados a cabo en programas técnicos de formación para el trabajo y en educación superior.

Tras contextualizar el sentido transversal con el que se perfila la capacidad para trabajar en equipo en todas las profesiones, en las áreas de Ciencias Sociales cobra una especial relevancia dado el carácter de su actuación. El mero hecho de trabajar con y para las personas, implica trabajar de modo interdisciplinar a fin de conseguir aportaciones de calidad, pues no podemos obviar la integralidad del ser humano y el carácter multicausal de lo social. Es en este sentido, desde el que nos planteamos la condición de esta competencia que más que transversal debería reconocerse como específica, dada su relevancia de nuestro alumnado, futuros profesionales de estas áreas.

## **5. Consideraciones finales**

La coyuntura actual de desarrollo del Espacio Europeo en relación a la educación y al trabajo nos impulsa a buscar medidas adecuadas que sepan implantar los objetivos que se pretenden desde todas y cada una de las ciencias con la práctica. Así mismo, cobra relevancia una adecuada formación basada en competencias que posibilite trasladar de forma real la teoría al campo de acción.

Respecto a la literatura que analiza y desarrolla el concepto de competencia es progresivamente creciente. Este interés por el tema desde distintas esferas (la empresarial, la formativa, la profesional, la investigadora, etc.) ha convertido esta propuesta en algo más que un mero concepto. Hoy día constituye un auténtico movimiento conceptual y cultural, un instrumento de gestión y dirección de recursos humanos, un modo de interpretar los desempeños laborales, un criterio de selección personal, en fin, un criterio para la cualificación profesional de la población activa.

A diferencia de las Ciencias Experimentales, las Ciencias Sociales no buscan la generalización y leyes universales, sino que su fin último es interpretar, reflexionar y comprender los aspectos humanos, así como las posibilidades y limitaciones del ser humano en la sociedad. No existen teorías verificables dada la heterogeneidad y porque

la propia realidad social cambia. En este sentido y a pesar de que se basa en un tronco de conocimiento científico y goza de autonomía propia, se compone de distintas ciencias auxiliares que mediante la interdisciplinariedad le aportan principios científicos como son la: Psicología, Antropología, Pedagogía, Sociología, Filosofía, Historia, etc. Del mismo modo que mediante la aportación conjunta de conocimiento se crea el cuerpo teórico de las Ciencias Sociales, debemos utilizar el trabajo en equipo interdisciplinar para su puesta en práctica.

Es vital recordar que el trabajo interdisciplinario, no es la suma de saberes ni la yuxtaposición de actuaciones, sino la interacción e intersección de los conocimientos en la producción de un nuevo saber. Consiste en confluir y aunar las intervenciones de los distintos profesionales o campos del saber. Supone tanto articularse como interactuar sobre una realidad concreta y determinada mediante un intercambio de principios sin totalitarismos, reduccionismos o imposiciones, teniendo claros los límites de cada uno y respetando los campos de conocimiento de los demás. En definitiva, trabando en equipo.

## 6. Bibliografía

- ANECA (2005a). *Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005b). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005c). *Título de Grado en Psicología*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005d). *Título de Grado en Trabajo Social*. Madrid: ANECA.
- Argudín, Y. (2007), *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Ariza, C., Canes, C. y Maños, Q. (1997). Modelos de intervención desde los servicios. En ARMENGOL, C. (Dir.), *Posgrado de Animación Estimulativa* (1-68). Barcelona: Fundación Pere Tarrés (URL).
- Bolívar, A. y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. Rychen, y L. Salganik (Comp.) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*, (pp. 1-33). Málaga: Aljibe.
- Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó,
- Bustamante, G. (2002). *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Cortese, A. (2002). Trabajo en equipo: descubriendo el trabajo colectivo. En [www.sht.com](http://www.sht.com)
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Fernández, N. y Juárez, C. (2001). La eficacia de los equipos de trabajo y su medición. *Boletín de estudios económicos*, LVI (172), 57-84.
- Hoyos, A. J. (2003). Consideraciones sobre los currículos universitarios y paradigmas pedagógicos en el contexto de la globalización. *Revista Universidad de Medellín*, 76, 104-112.
- Lévy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. BOE nº 147 de 20 de junio de 2002.
- Lobato, C. (1998). El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria. País Vasco: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 127-144.
- McClelland, D.C. (1973). Testing form competece rether than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Muñoz Galiano, I. (2003a). Educación intergeneracional: comunicación entre generaciones. En M. Bedmar e I. Montero (Coords.), *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp.125-134). Madrid: Dykinson.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una mirada desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Rial, A. (2000). La consolidación de los nuevos escenarios formativos: El reto de la calidad en la formación profesional. *Formación XXI*, 2, 11-19.
- Richer, D. y Salganik, L. C. (Comp). (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Romans, M. (2000). Funciones y competencias del educador social. La formación de los educadores sociales. En M. Romans, A. Petrus y J. Trilla. *De profesión: educador(a) social* (pp.151-185). Barcelona: Paidós.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Vidal, J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. Madrid/León. Consejo de Coordinación Universitaria/Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Whitear, G. (2000). *Calificaciones profesinales nacionales*. Competencia laboral, Antología de Lecturas. México: Conocer.
- Zubiría, S. (2002). La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. En G. Bustamente et al. (Eds.), *El concepto de competencia II: una mirada interdisciplinar*, (pp. 20-35). Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.