

EL TRABAJO EN  
EQUIPO... ESTÁ  
PRESENTE EN  
ENFOQUES EDUCATIVOS DE  
TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

# LA COMPETENCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO Y LA COMPETITIVIDAD: ALGUNAS POSIBLES RELACIONES CONCEPTUALES

**Sayra Liliana  
Benítez Arenas<sup>1</sup>**

## Resumen

Este artículo analiza el tránsito del término competencia por variados escenarios, y en ellos los diversos significados que de este concepto se han formulado. Parte de los años setenta, en donde se ubican desarrollos teóricos alrededor de la competencias en dos escenarios: el comunicativo y lingüístico, y el de la evaluación del desempeño laboral. De la misma manera, el lugar que ocupa el trabajo en equipo en dichos escenarios. Destaca la importancia de las competencias cooperativas para la construcción de un capital social y cómo el desarrollo de competencias clave son indicadores de “progreso” y bienestar en la sociedad.

## Abstract

This article analyzes the term transit competition for various scenarios, and in them the different meanings of this concept have been developed. Part of the seventies, where theoretical developments are located around the competencies in two scenarios: the communicative and linguistic, and evaluation of job performance. Similarly, the place of teamwork in these scenarios. Stresses the importance of cooperative skills to build social capital and how the development of key skills are indicators of "progress" and welfare in society.

Palabras clave: competencia, competitividad, trabajo en equipo, aprendizaje.

*(...) la competencia lingüística no es algo en sí, sino un caso particular de un fenómeno mucho más amplio que, bajo la denominación genérica de competencia, forma parte de la problemática de la acción humana y constituye al sujeto como actante... (Greimas & Courtes, 1982)*

Si entendemos la competencia como un constructo conceptual que alude a la acción humana, entonces hay tantos ámbitos para su abordaje como entornos sociales en los que participa el ser humano. De hecho, desde los años setenta, década en la cual pueden ubicarse desarrollos teóricos alrededor del concepto, hay dos escenarios en los que inicia la discusión: por una parte, el ámbito del desempeño comunicativo que alude al "sistema lengua" como sistema de normas sociales o, desde una perspectiva distinta, como desempeño lingüístico que tiene que ver con la idea de concebir el sistema lengua como código de comunicación cifrado en la mente (competencia gramatical y lingüística).

La competencia, desde el ámbito del lenguaje, es la representación exitosa de la comunicación humana con base en el uso del "código lengua" en contextos específicos. De este modo dos teóricos

del lenguaje ponen en el escenario una forma inicial de la competencia que tiene que ver con el saber, entendido éste como el desempeño efectivo en distintas situaciones. La competencia puede entonces ser

*...un sistema de reglas que generan y relacionan ciertas representaciones mentales, en particular de forma y significado, cuyo carácter está aún por descubrirse, pese a que ya se sabe algo al respecto. Además estas reglas operan de acuerdo con ciertos principios generales. (Chomsky, 1983, p. 99)*

O bien:

*...las capacidades de una persona. (Esta escogencia está en el espíritu del interés de la teoría lingüística por una capacidad subyacente.) La competencia depende del conocimiento (tácito) y del uso (habilidad para éste). El conocimiento es por consiguiente diferente de la competencia (ya que es parte de ésta) y de la posibilidad sistemática (cuya relación es un asunto empírico) (Hymes, 1996, p. 27)*

Veremos más adelante que esta forma de acuñar el concepto otorga al ser humano la posibilidad de decidir cómo utilizar sus saberes, lo cual lo diferencia de manera fundamental de la concepción inicial y plantea un camino definitivo para relacionar la competencia con el desarrollo del sujeto.

Otro de los escenarios en los cuales se alude al concepto en la década de los setenta es el escenario de la evaluación del desempeño laboral; David McClelland, psicólogo norteamericano, plantea que es necesario encontrar un constructo que permita visibilizar los desempeños laborales, más allá de los exámenes de lápiz y papel. Este planteamiento además está enmarcado en la efectividad del trabajo que, para McClelland, está en relación directa con el saber hacer o el desempeño de funciones específicas. Esta visión da como resultado todo un enfoque de gestión de

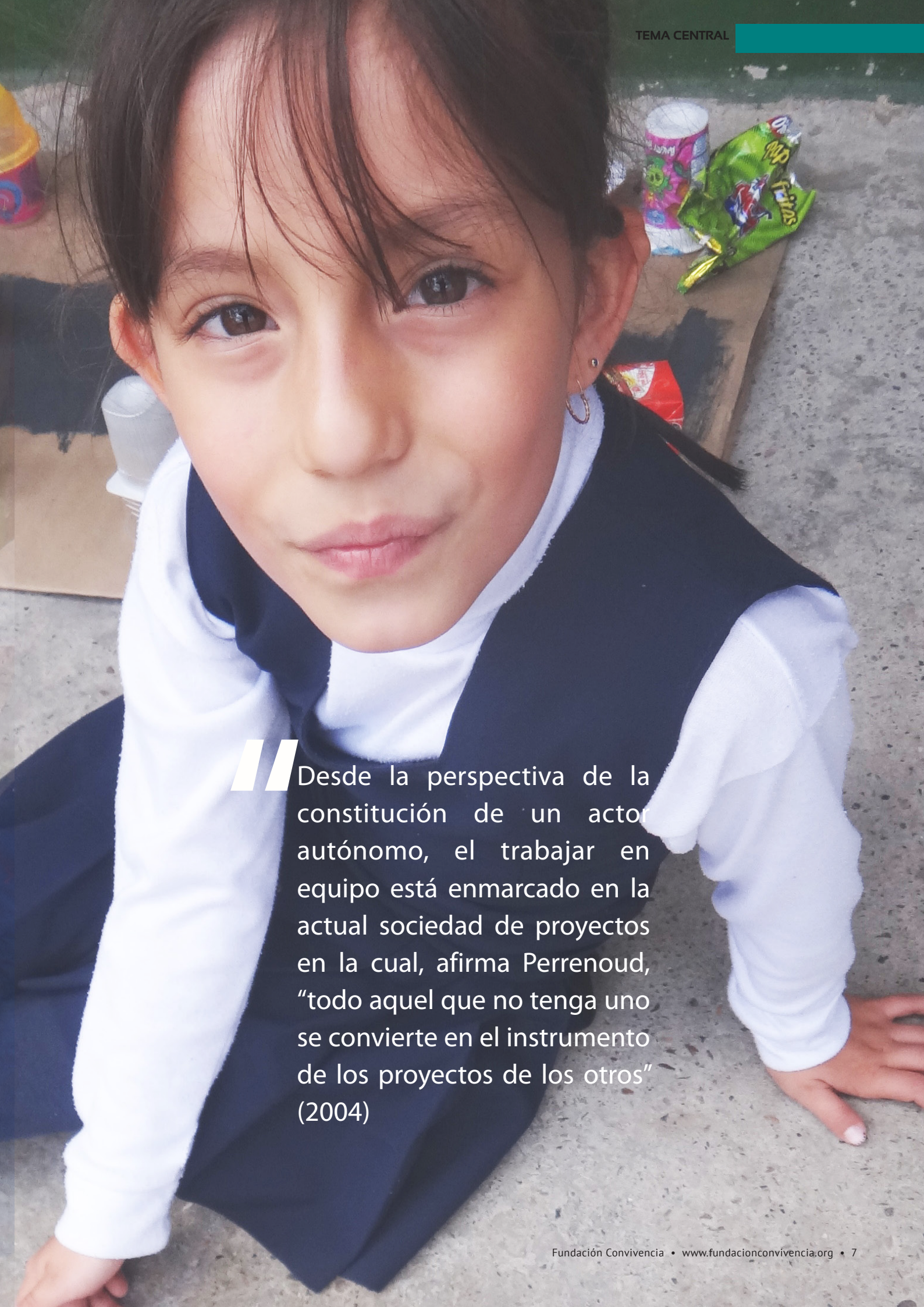
talento humano que se conoce hoy como el enfoque de competencia laboral. Para McClelland, es necesario identificar un constructo para evaluación específica del desempeño con el fin de enfrentar la brecha entre los entornos académicos del "saber" y los entornos sociales del desempeño (hacer), los cuales deberían integrar esos saberes. Se relaciona entonces el surgimiento de la competencia como la necesidad de encontrar un constructo para "visibilizar" aquello que se sabe (los conocimientos) en lógicas sociales específicas.

Subyace, entonces, a todas las discusiones sobre el concepto, la preocupación-tensión por la relación poco armoniosa ya declarada y aparentemente evidenciada entre el saber y el hacer, preocupación que ha permeado de manera definitiva los sistemas educativos.

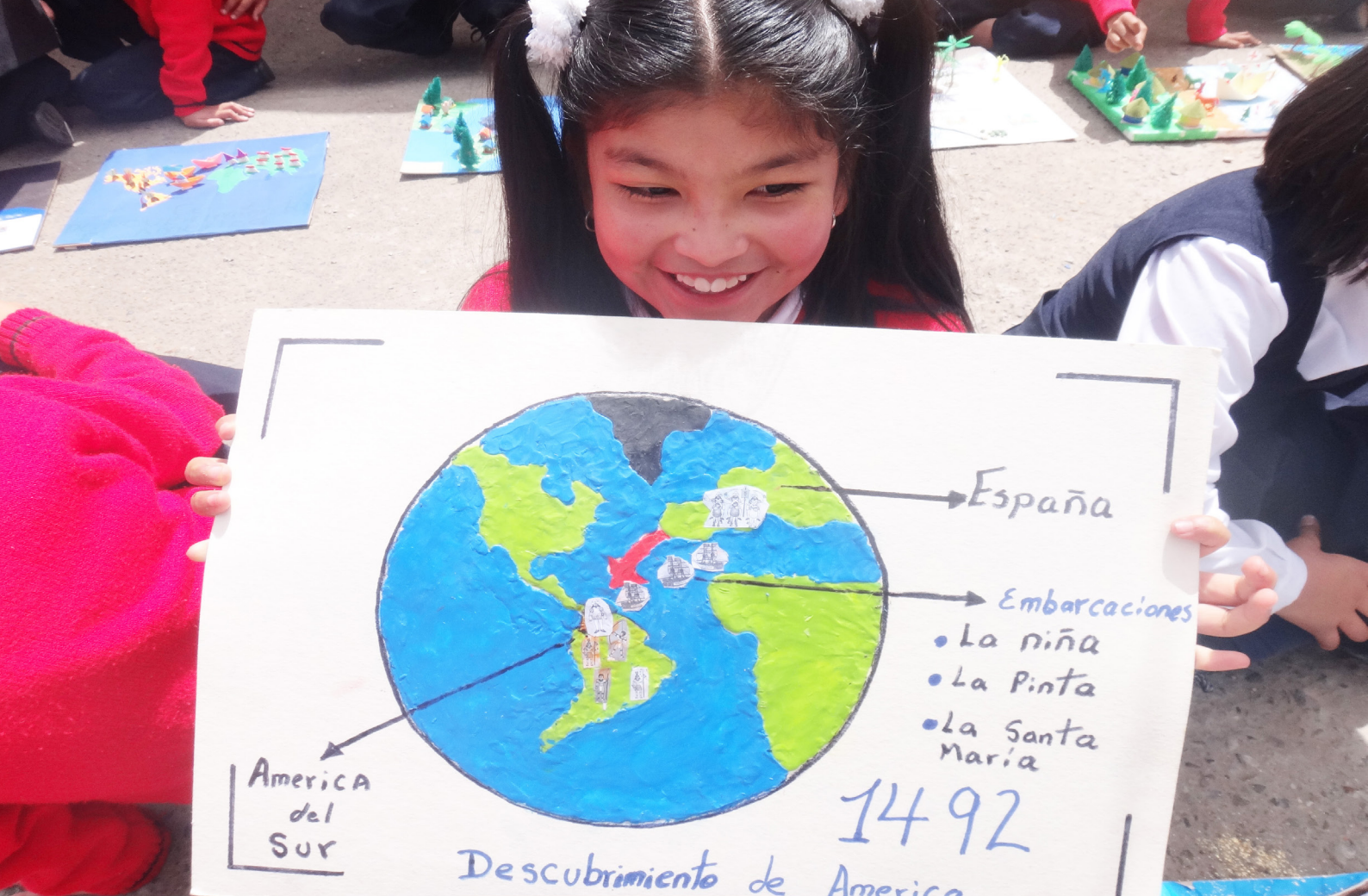
Como constructo de la evaluación, la competencia entonces constituye el indicador "externo" para representar el uso adecuado y las relaciones posibles de y entre saberes, haceres, actitudes y decisiones. Este hecho crea otra tensión fundamental en la incursión del concepto en la educación ¿competencia como indicador externo? O ¿competencia como indicador del desarrollo del sujeto?

En tanto que en todos los casos el concepto de competencia tiene unos atributos o cualidades que están relacionados con saberes, conocimientos, desempeños y hasta actitudes (y también habilidades y destrezas), con base en el dominio de códigos abstractos y concretos y de técnicas o tecnologías, se hizo transferible y muy útil para distintos contextos. De allí que puede encontrarse en la economía, desde el enfoque de la productividad, en las evaluaciones de desempeño en diversos sectores y, por supuesto, en la educación.

La competencia entonces ha transitado por varios escenarios y así ha adoptado diversas significaciones que



Desde la perspectiva de la constitución de un actor autónomo, el trabajar en equipo está enmarcado en la actual sociedad de proyectos en la cual, afirma Perrenoud, “todo aquel que no tenga uno se convierte en el instrumento de los proyectos de los otros” (2004)



pueden explorarse en un metaestudio adelantado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través del proyecto “Definir y Seleccionar Competencias para la Vida” (DeSeCo). Este estudio, además de recoger las inquietudes y propuestas más sobresalientes en torno al tema, propone una caracterización de algunos contextos generales en los cuales puede abordarse la competencia; se trata entonces de identificar competencias de largo desarrollo y además “clave” para la vida desde distintas perspectivas, de las cuales se mencionarán tres que recogen ideas puntuales de competencias clave: “Competencias para una buena vida y una buena sociedad” (Canto-Sperber y Dupuy, 2004, p.128), “La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo o cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso” (Perrenoud, 2004, p.216) y “Competencias clave fundamentales para el éxito económico” (Levy y Murnane, 2004, p.262). Cada uno de estos campos

propone una serie de competencias que deben desarrollarse en función de los propósitos del campo, así:

*Para una buena vida y una buena sociedad: “competencias para enfrentar la complejidad, competencias perceptivas, competencias normativas, competencias cooperativas y competencias narrativas” (Canto-Sperber y Dupuy, 2004, p. 128).*

Para el actor autónomo:

*Poder identificar evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo; poder, de manera individual o grupal, formar y llevar cabo proyectos, así como desarrollar estrategias; poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral; poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido; poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva; cómo manejar y resolver conflictos; poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas; poder construir*

*órdenes negociados por encima de las diferencias culturales. (Perrenoud, 2004, p.206)*

Para el éxito económico:

*..habilidades de lectura y matemáticas para los resultados laborales (capacidad de ajustarse a los cambios); capacidad de comunicarse efectivamente; capacidad de trabajar de manera productiva en grupos; “inteligencia emocional”, incluyendo la capacidad de relacionarse con los demás; la familiaridad con las computadoras; la educación formal (y sus certificados); la organización del trabajo, los vínculos entre las empresas y las instituciones educativas, la medida en que se regulan los mercados de una nación y [la] distribución nacional de los ingresos. (Levy y Murnane, 2004, p.262).*

Este estudio para la identificación de las competencias clave, intenta construir los posibles nexos entre los saberes formales o académicos en la definición de actitudes y de formas de posicionarse en el mundo desde distintos escenarios y, de este modo, problematiza aquello que

es clave en función de las necesidades globales; también problematiza el papel de la escuela, entendida desde su función social: la educación. Además, la revisión deja clara la tensión que se enunció en líneas anteriores sobre el papel de la competencia en los entornos sociales en relación con el sujeto y con las particularidades de los campos.

Una de las coincidencias en aquello que se reconoce como clave desde las competencias, como constructo externo para formar sujetos “exitosos”, tiene que ver con la constitución de relaciones productivas que tiene una doble significación: la potenciación de las habilidades del sujeto en función de objetivos conjuntos que, a su vez, aportan a la construcción del beneficio común de los grupos sociales o institucionales (desde el punto de vista empresarial); es la competencia del trabajo en equipo.

El trabajo en equipo, como estrategia, circula en el discurso de las competencias desde el campo laboral y económico, desde el campo del posicionamiento social y también está presente en enfoques educativos de transformación escolar. En la perspectiva de pensar en una “buena vida y una buena sociedad”, las competencias cooperativas apuntan a la construcción de un capital social desde la identificación de un mundo común en el cual se conjugan intereses y, por tanto, identidades que no están exentas del conflicto que puede regularse por el establecimiento de normas negociadas. El capital social se constituye entonces por la alineación de los intereses individuales con los conjuntos, por lo cual, a partir de la confianza en otros (que surge también por la capacidad de imaginar las representaciones de esos otros) “...cooperar con los otros conforma una porción cada vez mayor del capital humano”.

Con respecto al éxito económico, la investigación para identificar competencias clave tiene como criterio inicial los patrones y tendencias en la contratación,

y en el pago de los salarios a los empleados, que tienen las empresas altamente competitivas. Como conclusión, son distintivas de los empleados de alto nivel dos tipos de habilidades, las “habilidades cognitivas básicas fuertes”, aquellas desarrolladas por la educación formal, y las “habilidades suaves” que son aquellas relacionadas con la interacción con otra gente (Levy y Murnane, 2004, p.289), entre las que se enumera la capacidad de trabajar productivamente y de resolver problemas en grupo.

Lo anterior deviene en una distinta organización del trabajo que valora más la capacidad colectiva, que los saberes y habilidades específicos propios de la división del trabajo (asignación de tareas y automatización “humana” de procesos y procedimientos “digitalizables”); se trata, en otros términos, de valorar y potenciar la capacidad de cooperar para conseguir objetivos conjuntos y, a la vez, individuales.

Desde la perspectiva de la constitución de un actor autónomo, el trabajar en equipo está enmarcado en la actual sociedad de proyectos en la cual, afirma Perrenoud, “todo aquel que no tenga uno se convierte en el instrumento de los proyectos de los otros” (2004). Sin embargo, los proyectos individuales o colectivos deben poseer la cualidad de ser realizable, la cual puede desagregarse en la identificación plena de los requerimientos técnicos y en el convencimiento pleno a los copartícipes o aliados del mismo. Nuevamente se rescata la idea de que el éxito de un proyecto está fundamentado en el dominio de diversas competencias y que éstas pueden más fácilmente estar presentes en un grupo que en un individuo. La constitución del capital humano, como conjunto de saberes y competencias con los que cuenta una institución (más allá de las personas como empleadas), puede encontrar su representación en el desarrollo de un proyecto conjunto que requiere el trabajo en equipo.

Hasta este punto hemos revisado cómo las iniciativas de identificar competencias promueven la integración armoniosa de campos de interacción variados, desde personales hasta empresariales, y de saberes y habilidades específicas con lo cual se integran, para la formación del individuo, variados entornos de la sociedad. No son sólo entonces “las habilidades cognitivas básicas”, como la lectura y la escritura, o aquellas que pertenecen a campos disciplinares específicos los indicadores de unas “competencias clave” generales, para vivir en una sociedad como la actual, sino todas aquellas relaciones con los entornos, las personas y los procesos, las que deben incluirse en una competencia de este nivel.

Como ejemplo, la competencia del trabajo en equipo combina por un lado los objetivos individuales de los sujetos y los colectivos que subyacen a diversos proyectos. Ya en el terreno de la educación varios son los enfoques pedagógicos que promueven el trabajo en equipo del profesorado como clave en el éxito en la consecución de los objetivos de la escuela.

Para ampliar los planeamientos de Perrenoud (2010), se enunciará, a manera de ejemplo, una de las propuestas más innovadoras en el terreno de los enfoques pedagógicos de la escuela: se trata de identificar objetivos generales “objetivos de aprendizaje de alto nivel” por parte de un equipo de maestros que comparte unas preocupaciones, unos recursos institucionales y humanos, pero sobre todo unas iniciativas en torno al efecto de la educación en los estudiantes. Los objetivos de alto nivel, en concordancia con lo que se ha analizado en párrafos anteriores, poseen unas cualidades que obedecen a la enunciación de habilidades reconocibles en diversos entornos de la vida cotidiana. Por lo anterior su definición tendrá que ver, en primer lugar, con la identificación de aprendizajes “clave” o de alto nivel, es decir que convocan la integración del saber con el

hacer para desarrollar perfiles integrales, "...planear objetivos núcleo, en términos de conocimientos, de capacidades y de actitudes y de competencias" (Perrenoud, 2010, p.85).

Es la idea de hallar el sentido de los dominios disciplinares básicos de área en la constitución de sujetos críticos, propositivos, capaces de desarrollar proyectos de vida individuales en su participación en iniciativas conjuntas. Otra cualidad es que dichos objetivos, por ser de alto nivel, requieren de unos desarrollos largos en el tiempo con lo cual se superarían los límites impuestos del abordaje de contenidos por periodos de tiempo anuales, que resultan ser siempre insuficientes. Además, requieren de una visión interdisciplinar que supere la tendencia en la cual cada disciplina tiene un lugar unívoco y unilateral en el aprendizaje significativo. Y la cualidad central tiene que ver con que dichos objetivos son el resultado de un trabajo de análisis al interior del equipo pedagógico de maestros, quienes se verán abocados a conciliar o redefinir sus estrategias y abordajes disciplinares, a delimitar sus alcances y a reconocer el trabajo del otro como insumo y recurso para la consecución de los objetivos comunes.

Desde un enfoque de resultados, pueden además conciliar varias de las tensiones que plantea la escuela: ¿qué enseñar o qué aprender?, ¿evaluación docente por resultados o por procesos complejos?, ¿desarrollo y evaluación de contenidos o de competencias?

Además de la necesidad de trabajar en equipo y definir responsabilidades, el enfoque promueve al maestro como un tomador de decisiones pedagógicas pues implica el diseño de planes de acción y de su regulación permanente, definir aprendizajes durables y organizarse dentro de un equipo de trabajo (equipo pedagógico de ciclo) con responsabilidades bien diferenciadas, con base en problemáticas identificadas también de manera conjunta. Si se revisa con cuida-

do, el enfoque convoca varias dinámicas del trabajo en grupo, dentro de la cuales se incluye la división del trabajo:

*En una sociedad en la que cada uno sembrase y escogiese su propio trigo, el hecho de juntarse para hacer el pan de manera cooperativa, obligaría a ponerse de acuerdo sobre todas las materias primas y las recetas, sobre las cuales cada uno tiene su propia manera de hacer. Ese problema se resuelve, en general, no por una cooperación en la realización colectiva de una misma tarea global, sino por la instauración de una división del trabajo [...] en consecuencia, cada uno se convierte en productor de un bien y en productor de otros. La división del trabajo es una organización social que sólo exige el acuerdo sobre los términos del intercambio o de la complementariedad. Esta no obliga a las personas a colaborar constantemente en su trabajo. Su interdependencia pasa por los mecanismos de mercado. La cooperación se limita, entonces, a las coordinaciones que permiten reunir o articular las producciones hasta el momento independientes. (Perrenoud, 2010, p.157)*

En tanto que se constituye en una mirada colectiva, la visión multidisciplinar de los problemas y posterior definición de objetivos colectivos, convierte la construcción de saberes en una interesante experiencia en la definición de dispositivos pedagógicos más flexibles, diversas miradas sobre los estudiantes, ideas más precisas con base en la discusión de los maestros y distintas visiones sobre el acompañamiento a los estudiantes.

Por otra parte, en el caso nacional, el llamado a concebir al maestro como tomador de decisiones puede interpretarse como la iniciativa de definir un proyecto educativo por cada institución. Desde la definición de la misión hasta los perfiles de salida de los estudiantes, el maestro participa activamente de la lectura detenida de su entorno, de sus necesidades y retos, así como lo hacen otros actores de la comunidad educativa. Posteriormente,

el equipo de maestros deberá tomar las decisiones pedagógicas y disciplinares que permitan aterrizar las acciones que conlleven la consecución de los fines planteados.

Tal y como lo plantea el enfoque, es necesario desarrollar en los maestros la idea de que el trabajo conjunto tiene grandes posibilidades de armonizar sus objetivos específicos, en lo que a los logros en el aprendizaje se refiere. Por todo el contexto planteado, que implica ir más allá de los saberes disciplinares y ubicarlos en escenarios laborales y de interacción con otros, es que el trabajo en equipo se ha definido como una competencia clave y fundamental.

Sin embargo ¿Cuál es el sentido de definir competencias clave desde la posición de uno o varios observadores? O bien ¿De llegar a acuerdos sobre competencias clave en diversos contextos? Ya se ha analizado cómo los estudios superan la definición de competencias clave que abarquen todos los espacios de interacción y se han definido con base en las especificidades de los campos. También se ha abordado la cuestión de si la definición de competencias obedece a objetivos individuales, o más bien se encauzan por las vías de los objetivos institucionales o de un sector, caso en el cual el sujeto deberá encontrar el sentido y la articulación con sus objetivos propios.

Por otra parte, se han abordado estudios en los cuales el desarrollo de competencias clave son además indicadores de "progreso" y bienestar en la sociedad y es en este escenario en el cual la competencia como constructo suele relacionarse con la competitividad.

En su sentido estricto la competitividad alude a sostener o alcanzar un estándar internacional y en el mejor de los casos a definir uno de estos indicadores, o "benchmark (¿medida de calidad?)", como referente para otros; aquel desempeño esperado en la producción de servicios o

productos que permitan a una empresa o a un país interactuar económicamente al mismo nivel que sus competidores. La competitividad como indicador empresarial tiene pues sub-indicadores de éxito. Los indicadores pueden traducirse en atributos de las empresas, de sus procesos y de su capital humano, en algún sentido en las “competencias empresariales”. Son entonces las mismas reflexiones de base en la medición externa: ¿cómo se relacionan, entonces, las competencias con la competitividad? Sería necesario indicar un campo de reflexión para abordar su posible relación. Es posible identificar que el éxito de cualquier proyecto empresarial está en estrecha relación con las competencias necesarias que deben tener sus trabajadores y que este requisito es indispensable para alcanzar niveles altos de “competitividad”. Otra posibilidad sería definir aquello que caracteriza la eficiencia o eficacia de empleado indistintamente de su nivel jerárquico, pero ¿Cómo trasponer el lenguaje de la competitividad económica a la competitividad del sujeto? ¿Qué intereses están en juego? ¿Es la competitividad, al igual que la competencia, un concepto que puede transitar en varios escenarios de la vida de las personas? ¿Cómo definir referentes ideales en un mar de deseos y expectativas plurales? En resumen, ¿en qué reside el ser competente idealmente?

Tal y como la discusión sobre las competencias es aún hoy vigente por su carácter controversial como mecanismo de medición y evaluación, incorporar la competitividad como constructo “clave” (¿será una competencia clave? ¿Individual o de campo?), requiere de las revisiones necesarias de los campos, de los contextos y, sobre todo, de los deseos de los individuos.

Desde la perspectiva de la educación, puede decirse que ya hay criterios para la competitividad: se trata de la identificación de factores de éxito y de fracaso en la educación de los países

y que, a propósito, han sido propuestos por la evaluación externa. Las preguntas necesarias en el entorno de la competitividad en educación serán, entonces, ¿Quiénes o cuáles son los competidores y por qué? ¿Cuáles son los indicadores de éxito? ¿Cuáles son los atributos de los agentes institucionales que legislan y deciden sobre la educación? ¿Cuáles son los atributos necesarios de cada uno de los roles y miembros de una comunidad educativa? ¿Cuáles son las características de las instituciones ideales? De este modo, se abre una nueva discusión.

#### Referencias:

Chomsky, Noam (1983). El conocimiento de la gramática. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Levy F. y Murnane R. (2004). “Competencias clave fundamentales para el éxito económico”. En Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.

MacClelland, D. (1973). Testing Competence better than Intelligence. *American Psychologist*, 1-14.

Perrenoud, P. (2004). “La Clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo o cómo evitar ser abusado,

aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso”. En Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2010). “El rol decisivo de los objetivos de final de ciclo”. En Los ciclos de aprendizaje: un camino para combatir el fracaso escolar. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Simone Rychen, Dominique; Hersh Salganik, Laura (2004). Definir y seleccionar competencias fundamentales para la vida. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 968-16-7256-9.

Vassileff, J. (1995). “Historias de vida y pedagogía de proyectos: los fundamentos pedagógicos”. En Colección Cuadernos de Trabajo. Grupo de Investigación y Gestión Académica “Lenguaje, identidad y cultura”. La pedagogía de proyectos: opción de cambio social. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1999).

---

1. *Magister en Educación. Investigadora independiente y miembro del Grupo de Investigación Evaluación de la Universidad Nacional de Colombia reconocido por Colciencias.*

