

EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS: ENTRE LA RETÓRICA Y LA REALIDAD. UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN CURRICULAR

COMPETENCE-BASED EDUCATION: BETWEEN THE RETORIC AND THE REALITY A PROPOSAL FOR A CURRICULAR SOLUTION

Rafael Yus

Equipo de investigación HUM311
Dpto. del Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Recibido: 10/05/2011/ Aceptado: 04/10/2011

RESUMEN

El nuevo sistema educativo de España, recogido en la Ley Orgánica de Educación (LOE), recoge la recomendación de la Comisión de Educación de la Unión Europea de desarrollar competencias básicas en las instituciones educativas no universitarias. El presente artículo es un ensayo en el que se muestran las serias dificultades de implementar un enfoque de educación por competencias, en el sentido complejo u holístico propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), en un sistema educativo en el que persiste una estructura organizativa de tipo cartesiano, centrado en las clásicas disciplinas académicas, ya que con esta estructura no es posible abordar problemas reales (única fuente de desarrollo de competencias) que por su naturaleza no son disciplinares. A partir de este análisis, se plantea la necesidad de ir desarrollando, de manera paulatina, un proceso de integración curricular, enfocando la enseñanza en torno a problemas reales que por su naturaleza movilicen el conocimiento académico de diversas áreas disciplinares

Palabras clave: competencias básicas, diseño curricular, transversalidad, educación integral, currículum integrado.

ABSTRACT

The new Spanish Educational System, part of Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), includes a recommendation by the Commission of Education of the European Union to develop key competences in educational institutions of no-university level. This article shows the difficulties involved in implementing a model of education based on competences, in the complex or holistic sense proposed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) in its report on Definition and Selection of Competences (DeSeCo), in an educational system whose structure still exhibits a Cartesian organising structure, centred upon the classical academic subjects, since within this structure it is impossible to tackle real problems (the only source for a development of competences) which are inherently non-disciplinary. From this analysis, the need to develop a process of curricular integration is proposed, a process focused on education around real problems whose qualities demand the involvement of academic knowledge from different disciplinary areas.

Key words: key competences, curricular design, cross-curriculum, integral education, integrated curriculum.

1. INTRODUCCIÓN

La última reforma educativa en España (Ley Orgánica de la Educación: LOE) incorpora en su Anexo la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2002), recogida posteriormente por la comisión de la Unión Europea (UE, 2006), sobre las llamadas competencias claves o básicas que todo ciudadano debe poseer para insertarse en la sociedad del siglo XXI. El presente artículo es un ensayo, en parte basado en la experiencia profesional del autor sobre la temática, que tiene por objeto mostrar las luces y sombras que advertimos en lo que se ha venido llamando “educación por competencias” (en lo sucesivo EpC) y las razones de por qué no es posible desarrollar adecuadamente este enfoque en actual esquema curricular atomizado en áreas específicas. Para ello, se ha seleccionado un manojo de algunos de los muchos aspectos polémicos que suscita este enfoque educativo tal como se nos ha transmitido desde la LOE, dejando a un lado, no por falta de relevancia precisamente, el trasfondo sociológico de esta propuesta educativa, transposición abusiva e inaceptable de principios neoliberales dominantes en los países desarrollados y reflejo de la intromisión del Mercado en un asunto tan delicado para los fundamentos una democracia como es la educación básica de sus ciudadanos.

2. UN CONCEPTO CONTROVERTIDO

El concepto de “competencia” no es nuevo en el mundo de la educación. Ha sido muy utilizado en la formación profesional y en los perfiles profesionales. La OCDE (2002),

más preocupada por el desarrollo económico, lo extendió al mundo de la educación básica, inspirándose para dulcificarlo en el famoso informe de J. Delors (1996), promoviéndolo primero a nivel universitario y luego extendiéndolo a toda la educación básica obligatoria, teñido de connotaciones hacia el mercado de trabajo. Sin embargo, no es un concepto que se haya trabajado debidamente en el mundo educativo, o al menos no tanto como para considerarlo como un nuevo estándar pedagógico, una referencia básica para el diseño y desarrollo del currículum como se intenta desde la UE. Necesitamos aclarar este concepto y situarlo debidamente en la compleja topografía del diseño curricular. De hecho, el concepto varía según las fuentes, pues en el Informe “Definición y Selección de Competencias clave” (en lo sucesivo DeSeCo), elaborado a instancias de la OCDE (2002), previo al dictamen del Parlamento y la Comisión de la UE (2006), es un constructo dotado de cierta complejidad (y por tanto con mayor potencialidad educativa), al afirmarse que “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2002, p. 3). Lamentablemente luego se ha simplificado en la Comisión de la UE y finalmente en la LOE.

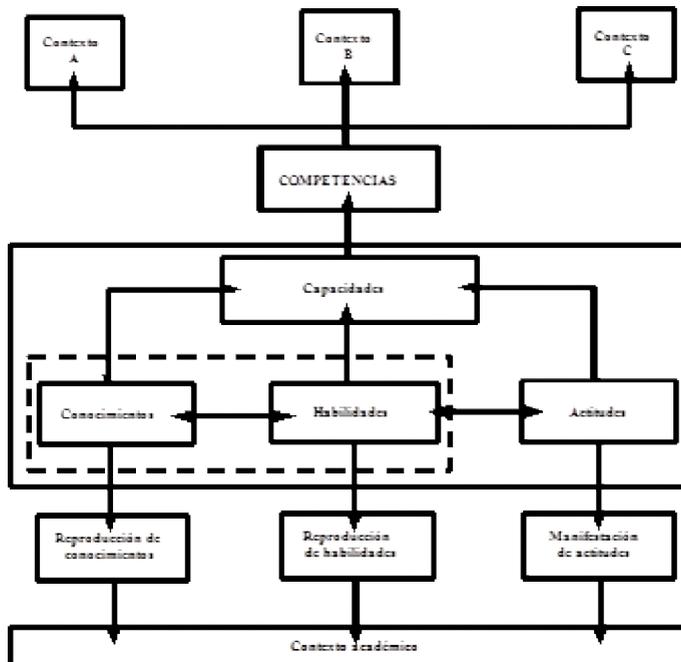


Figura 1. Posición de las competencias básicas en la estructura curricular (elaboración propia)

Así, si comparamos las competencias del DeSeCo con las de la UE y, aún más, en la LOE, advertimos la aparición de competencias de corte claramente académico, como la competencia lingüística (área de Lengua), la competencia matemática (área de Matemáticas) y la competencia científica (área de Ciencias de la Naturaleza), dejando las

demás en una confusa competencia cultural y artística, lo cual refleja la misma jerarquía de valores que se viene otorgando a las áreas de conocimiento, trasposición del valor que les da el mercado laboral. Es más, en la competencia científica no sólo se busca la capacidad de interacción con el mundo físico, sino que mantiene como competencia el “conocimiento” del medio físico, cuando es claro que el concepto de competencia es más amplio que el mero conocimiento. Este desglose de la competencia científica muestra que se sigue valorando el conocimiento por el conocimiento, no por su capacidad de dotarnos de elementos para resolver problemas reales de tipo científico, que sería la competencia. Por supuesto que para conseguir una competencia se necesitan conocimientos (además de otras cosas, como veremos) pero no entendemos el énfasis en el conocimiento en el área de Ciencias, que no aparece en los de Lengua y de Matemáticas, tildadas como “áreas instrumentales”. De hecho, en las pruebas de evaluación de diagnóstico del área de ciencias aparecen preguntas de tipo cultural, algo inapropiado para evaluar una competencia científica.

DeSeCo define las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. En efecto, Rychen y Tiana (2004, p. 21), definen la competencia como “un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) así como el contexto” y añaden que tiene un valor funcional. Se advierte en estas definiciones un concepto global u holístico, que integra diversos ámbitos del saber, que han valorado positivamente algunos autores (Pérez Gómez, 2007). Sin embargo, no es exactamente así como se ha interpretado en la LOE. Para mostrarlo consideraremos los tres ámbitos de contenidos educativos (Fig. 1): conocimientos y habilidades (de naturaleza cognitiva) y actitudes (de naturaleza emocional, incluyendo valores, motivaciones, disposiciones, etc.), que como es admitido, están estrechamente interrelacionados. Consideramos que la interrelación compleja de estos componentes, ejercitados en el ámbito del aprendizaje, son los que conforman el constructo que llamamos “capacidad” (también llamada “competencia mental” por otros autores), es decir la potencialidad de realizar un desempeño de naturaleza compleja en la vida real, o sea, una “competencia potencial” que no se desarrolla hasta que no se ejercita, y con ello se aprende de forma práctica, en distintos contextos de la vida real (una persona puede tener una capacidad pero no ser competente porque no la ve útil o no la lleva a la práctica por alguna razón). En el sistema educativo solemos demandar, a través de pruebas de evaluación o simplemente en tareas escolares, la manifestación de los aprendizajes de estos componentes, principalmente de conocimientos, en algunas materias también determinadas habilidades y rara vez actitudes. En el contexto académico, la manifestación de estos aprendizajes se realiza de forma parcializada y bajo contextos simplificados, muy alejados de las exigencias de problemas complejos del mundo real. En estos contextos académicos, la naturaleza de los problemas que se plantea al alumnado para evidenciar los aprendizajes, son simples, estandarizados y dirigidos a elementos parciales del aprendizaje, por lo que nunca manifiestan la capacidad del estudiante y menos aún la competencia. Sólo cuando estos aprendizajes se movilizan e interaccionan de forma compleja para resolver problemas de la vida real es cuando las

capacidades se manifiestan y se desarrollan, con el aprendizaje práctico, en lo que llamamos “competencias”. Estas competencias no se pueden valorar ante un solo problema o contexto de carácter disciplinar o académico, sino a través de una sucesión de contextos reales complejos y transdisciplinarios diferentes que demanden la aplicación de diversas combinaciones de aprendizajes de distinto tipo.

El concepto de competencias que maneja la LOE queda muy alejado de esta concepción compleja del DeSeCo, posiblemente porque no se vería cómo desarrollar esta complejidad en un sistema que lleva siglos funcionando de otra manera, transmitiendo conocimientos atomizados desde un elenco de áreas curriculares que contienen saber académico. Pero una simplificación de la competencia llevaría a considerarla como mera “habilidad”, todo lo más a un aprendizaje funcional o significativo de conocimientos parciales, es decir capaz de aplicarse a situaciones nuevas, pero no útiles para situaciones complejas. De este modo, muchas de las supuestas competencias que, en su desglose, propone la LOE son meras habilidades, la mayoría conectadas a áreas curriculares concretas y unas pocas, de carácter general, sin relación con ninguna de ellas, consideradas como competencias transversales, algo que nos recuerda lo que sucedió con los llamados temas o ejes transversales de la LOGSE.

Caso diferente sería si nos atuviéramos al concepto complejo de competencia. Si fuera así, estaríamos obligados a rediseñar todo un modelo educativo que venía funcionando mal que bien durante siglos. Exigiría cambiar la actual compartimentación del conocimiento en áreas curriculares y orientar la enseñanza en torno a problemas o temáticas complejas, y podemos entender que se haya optado por no armar mucho ruido y mantener el estado “normal” de las cosas. Para ello, y en la línea de la propia comisión de la UE, la opción final de la LOE ha sido la de simplificar las competencias a meras manifestaciones de aprendizajes parciales. Cada área seguirá trabajando sus contenidos específicos y a sus aprendizajes se les llamará ahora “competencias”, aunque en realidad son meras habilidades. Coherentemente con ello, las pruebas de evaluación de diagnóstico, que se supone están diseñadas para valorar la adquisición de competencias, lo único que evalúan (en el mejor de los casos) es la significatividad y grado de retención de aprendizajes académicos parciales y la aplicación de algunas habilidades, nunca “competencias” (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011). Los problemas que se plantean remiten a un determinado área de conocimiento y suelen señalar una simulación de situaciones del mundo real para las que se demanda conocimientos, habilidades y, en menor grado, actitudes supuestamente enseñados en el contexto académico de ese área. De ningún modo se puede considerar, pues, que se están evaluando competencias, del mismo modo que el sistema en conjunto tampoco propicia que se trabaje en el aula las competencias. Y si esto es problemático en las competencias académicas, la situación es insostenible cuando hablamos de las restantes competencias de carácter general o transversal, totalmente ajenas e incompatibles con la estructura curricular atomizada en áreas académicas, como veremos.

No es descabellado alertar sobre los peligros de alcanzar por esta vía una especie de neoconductismo, aquella obsesión por la eficiencia a través de objetivos operativos, metas compartimentadas en fragmentos fáciles de observar y medir. Autores como Pérez Gómez (2007) afirman que no cabe comparar las competencias con aquella pedagogía

de objetivos de corte conductista. Posiblemente sea cierto en la concepción compleja de competencia del DeSeCo, pero no en lo que se trasluce de la LOE. Basta con observar el diseño curricular, atomizando o repartiendo las competencias en cada área en forma de subcompetencias (lo que se ha venido llamando “desglose”), definiendo criterios de evaluación referidos a comportamientos ligados a cada subcompetencia y eliminando la globalidad y complejidad del concepto, para advertir que en la práctica se está incurriendo en los mismos errores que en la pedagogía por objetivos, con la excusa del rigor y la perfección (Gimeno Sacristán, 1982). Y es lógico que sea así porque mantenemos la misma estructura, con la misma cultura curricular de entonces y pretendemos amoldarlas a esta nueva pedagogía centrada en las competencias.

3. CONTRADICCIONES EN EL DISEÑO CURRICULAR

Teniendo presente las consideraciones conceptuales anteriormente señaladas, debemos buscar el lugar adecuado de las competencias en la secuencia del diseño curricular. Si, tal como parece, el producto final del currículo son personas competentes, las competencias básicas se convierten en los ejes directores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Coherentemente, los objetivos del currículo se reducen a la intención de alcanzar estas competencias, los contenidos son tan sólo medios para lograr estas metas, y finalmente, los criterios de evaluación se restringen a acciones que pongan de manifiesto el grado de adquisición de dichas competencias (Fig. 2). Ciertamente es un criterio funcionalista y pragmático, pero a fin de cuentas responde a la inquietud del para qué de la escuela.

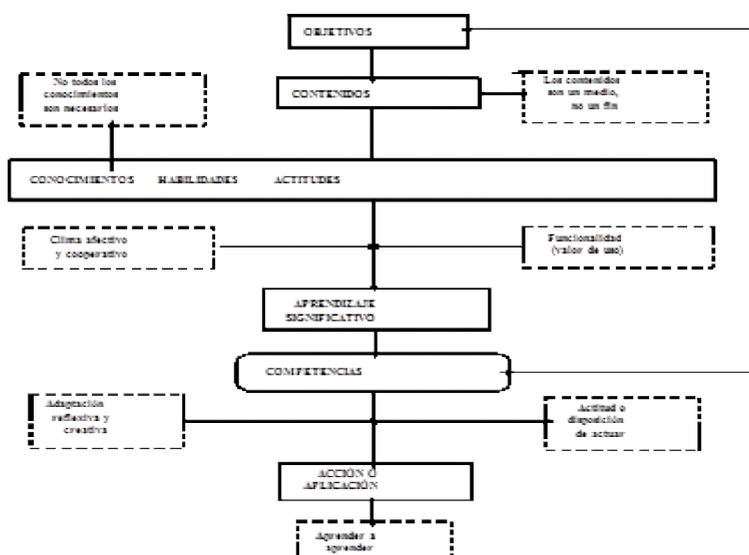


Figura 2. Relación entre aprendizaje significativo y competencias básicas (elaboración propia)

Sin embargo, la LOE no parece seguir este esquema coherentemente. Posiblemente en un intento de conciliar la cultura curricular clásica con el énfasis en las competencias básicas, presenta a ambas culturas yuxtapuestas, entrando en franca contradicción, ya observada en la LOGSE cuando se pretendía implementar los temas transversales (Yús Ramos, 1997). Así, las diferentes etapas y áreas muestran el clásico esquema de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, con breves y puntuales alusiones a las competencias, que se desarrollan en un anexo. La consecuencia de esta presentación es que tanto los libros de textos como el profesorado no vislumbra que haya nada nuevo bajo el sol. Seguimos impartiendo los mismos contenidos para conseguir los mismos objetivos de siempre. Y sí, luego está ese asunto de las competencias, pero esto suena más a criterios de evaluación externa (evaluación de diagnóstico). Una de las muchas consecuencias de cómo se han hecho las cosas en esta nueva reforma.

Si las competencias son comportamientos o respuestas que el aprendiz desempeña ante determinadas situaciones, no tiene sentido emplear todo el tiempo escolar en mostrar un listado interminable de contenidos académicos, explicarlos para tratar de que se entiendan y exigir a los alumnos que los memoricen. Se debería resaltar al papel de los contenidos como *medios* para desarrollar competencias, no como un fin en si mismos. Pero si, además, tal como se nos ha transmitido desde el DeSeCo (ya que la LOE carece de mayor información) las competencias sólo se pueden desarrollar cuando se aplican de forma sistémica (incluyendo conocimientos, habilidades y actitudes de diferentes áreas y desde competencias distintas) en contextos reales y por tanto dotados de una mayor o menor complejidad, tampoco es de recibo que los alumnos sean adiestrados desde un esquema atomizado de áreas disciplinares (o al menos no únicamente), porque la competencia exige integración de saberes, no dominio de saberes compartimentados que sabemos de sobra que nunca son movilizados ante situaciones complejas. Con el mantenimiento de la estructura de áreas curriculares separadas se está suponiendo, ingenuamente, que será el alumnado el que integre el conocimiento ofrecido de forma parcelada para aplicarlo a situaciones complejas, pero sabemos que esto no funciona así y que el único modo de resolverlo es enseñar al alumnado a integrar y aplicar conocimientos procedentes de distintas áreas.

Esta contradicción se acentúa con las cuatro competencias generales o transversales, es decir aquellas que no están relacionadas con ningún área en particular y, en cambio, son responsabilidad de todas las áreas. En estos casos nos encontramos ante un vacío de contenidos, de medios y de competencia docente para enseñarlas. Dado que las áreas trabajan con contenidos disciplinares y éstos se dirigen a aprendizajes disciplinares, difícilmente van a servir por sí solos al desarrollo de competencias generales. Como hemos apuntado anteriormente, éste no es un problema nuevo, pues ya en la LOGSE se suscitó con otros programas paracurriculares como el de los temas transversales y su posterior versión como educación en valores (Yús Ramos, 1996). Todos los analistas coincidimos en admitir que aquel constructo, definido como “dimensiones o temas recurrentes en el currículum, no paralelos a las áreas, sino transversales a ellas” (MEC, 1993, p. 19), entraba en conflicto con la organización del sistema en áreas curriculares y este conflicto se resolvió en la práctica con su anulación casi total, manteniéndose en el mejor de los casos como actividades extraescolares paralelas al currículum oficial (Yús Ramos, 1997).

Ahora, estas enseñanzas comunes o transversales vuelven a ser planteadas, incluso en un grado más ambicioso (deben materializarse ahora en competencias) pero el esquema organizativo sigue siendo el mismo, por lo que no hay razón para pensar que ahora el resultado vaya a ser mejor que entonces.

Ante esta situación, si el problema que puso en marcha este nuevo enfoque eran las bajas calificaciones en los sondeos del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (OCDE, 2005), la LOE tendría que haber optado por mantener la estructura de disciplinas y potenciar únicamente desempeños de carácter disciplinar cara a las pruebas estandarizadas, ya que la mejor estructura que permite la estructuración del conocimiento disciplinar son la de las disciplinas. Si, por el contrario, se optaba por retomar la vieja utopía de la “Escuela para la Vida”, ahora llamada educación por competencias, hubiera sido necesario cambiar el esquema organizativo de la enseñanza y caminar hacia la estructuración de un currículum integrado, el único que permitiría enseñar a integrar el conocimiento disciplinar ante situaciones complejas, aún a costa de perder el poder de estructuración del conocimiento disciplinar que se logra mediante las disciplinas académicas. La opción es, pues, estructuración disciplinar sin valor funcional o estructuración integrada con valor funcional, y por tanto apta para desarrollar competencias. Con la estructuración en disciplinas, tal como está actualmente en la LOE, no se puede lograr desarrollar competencias, porque relegamos la integración del conocimiento a los alumnos, no los situamos nunca ante situaciones complejas, que por definición no son disciplinares. En cambio, cuando se trabaja en un currículum integrado, en el que se aplica todo el conocimiento, habilidades y actitudes para resolver un problema o temática-eje, estamos enseñando a los alumnos a integrar el conocimiento, aplicarlos en la práctica y con ello desarrollar desempeños competentes (Fig. 3).

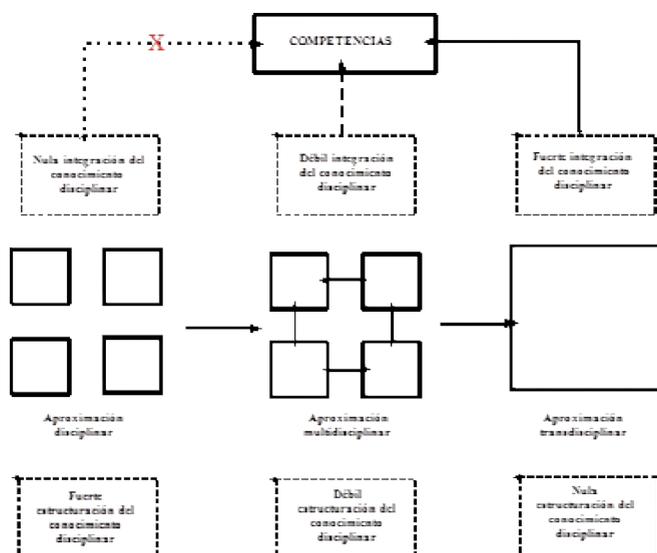


Figura 3. Las competencias básicas según el grado de integración curricular (elaboración propia)

Por lo tanto, hay que optar entre estos dos enfoques, pues la creación de competencias es inversamente proporcional a la estructuración del conocimiento disciplinar. Como educador me quedaría con la opción de competencias en su sentido complejo, pero siempre que se nos permita flexibilizar el currículum para poder integrar el conocimiento y aplicarlo a la resolución de problemas reales. Sabemos que esto es difícil lograr de un plumazo pues chocaría con todo un sistema configurado para la transmisión del conocimiento disciplinar. Por lo tanto, como se verá más adelante, posiblemente todo lo más que podríamos aspirar por ahora es a intercalar periodos de estructuración (disciplinar) con periodos de integración (interdisciplinar).

Su evaluación es problemática

Si nos atenemos al concepto complejo de competencia, ésta no se puede evaluar más que en situaciones reales, improvisadas y variadas, lo que obviamente entraña complejidad. La solución analítica, al estilo cartesiano usual, de fraccionar la complejidad en unidades más pequeñas y manejables, como subcompetencias, no sería apropiado porque entonces lo que evaluamos son meras habilidades, siendo imposible deducir la competencia de la mera suma de habilidades, es decir no podríamos valorar su propiedad intrínseca que es su potencialidad para resolver problemas reales y complejos, precisamente porque hemos incurrido en un reduccionismo de corte conductista.

La LOE comete el error de pretender que hayan criterios de evaluación diferenciados en cada área y las mismas pruebas externas de evaluación de diagnóstico, diseñadas para cada área curricular, eliminando con ello la posibilidad de evaluar la competencia real, y evaluando, en el mejor de los casos, meros aprendizajes propios de cada área, que en este nivel solo llegarían a ser conocimientos o habilidades. Menos acertada aún es la idea de que las competencias generales se pueden evaluar desde la actividad desarrollada en cada área particular. Además de que las áreas, por lógica, tenderán a reducir la compleja realidad por problemas estandarizados referidos únicamente a su propia área, se está escamoteando el hecho de que las competencias básicas son complejas y necesitan la aplicación de recursos cognitivos y actitudinales de todo tipo, por lo que difícilmente se podrán evaluar así las competencias generales.

Por otra parte, si queremos evaluar competencias tenemos que poner al alumnado ante situaciones complejas, no estandarizadas, y esto no es posible porque siempre se evalúa en el contexto escolar y desde herramientas estandarizadas. En realidad, hablando en sentido estricto, nunca sabremos si los alumnos han adquirido competencias, sino que serán ellos mismos y el entorno socio-laboral en el que finalmente actúen, los que podrán comprobar si la instrucción que recibieron en los centros educativos ha servido o no para desarrollar competencias. Lo único que podemos hacer desde los centros educativos es traer a las aulas una representación simbólica de esta realidad a la escuela en forma de problema para que el alumnado desarrolle sus competencias, pero no podemos eliminar el hecho de que el contexto es el académico y estandarizado, en cierta medida simplificado, y por tanto dotado de elementos no reales, en los que ciertos aspectos de la

conducta, como son las actitudes, son determinantes para desplegar o no competencias. Estos componentes actitudinales varían con cada situación o contexto y a lo largo de la vida, por lo que difícilmente podremos saber con seguridad el grado de adquisición de competencias. Esto desautoriza el entramado de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico y más aún la pretensión de que este sistema de evaluación externa sirva para la mejora de la práctica escolar.

No se trata de un nuevo paradigma

Algunos autores, como Marco Stiefel (2008), Zabala y Arnau (2008), Pérez Gómez (2007), etc., consideran que la Educación por Competencias (EpC) es un nuevo paradigma, advirtiendo en él una revolución en la educación. Sin embargo, opinamos que este enfoque, tomado en el sentido holístico del DeSeCo, remite en realidad a un paradigma mucho más antiguo que se gestó en los principios de la Escuela Nueva con multitud de autores del siglo XX (Dewey, Montessori, Freinet, etc.) y es lo que nos gustaría llamar “Escuela para la Vida” frente al paradigma de lo que llamaríamos “Escuela para la Academia”. Por sus exigencias este paradigma se ha desarrollado únicamente dentro planteamientos integradores, en el movimiento de la Educación Holística (o Educación Integral, como la conocemos mejor en nuestro contexto) y únicamente puede ser desarrollado con un proceso de integración curricular, lo cual supone romper totalmente con el planteamiento actual, de raíces analíticas y cartesianas, de atomización del saber en disciplinas (Yus Ramos, 2001). En el contexto español, movimientos como la investigación del medio, los proyectos de trabajo o el desarrollo de temas transversales ya demandaban romper las rígidas fronteras entre disciplinas y planteaban un giro organizativo desde un currículum disciplinar a un currículum integrado, pero jamás encontraron terreno abonado en los centros educativos y las leyes educativas. En cambio, en otros países, como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemania, etc., la integración curricular, con todas sus variantes (globalización, multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, transversalidad, etc.), ha sido una opción que ha cosechado una gran notoriedad en determinados sectores, no sólo en la Educación Infantil, sino también en Educación Primaria (ej. Beane, 2005) y, aunque en menor medida, en la Educación Secundaria (véase para más detalles, Yus Ramos, 2001).

Por otra parte, la injustamente denostada LOGSE ya incluía elementos que tendían al planteamiento de competencias, al poner énfasis en los procesos constructivistas y en el aprendizaje significativo, otro esquema educativo, de origen cognitivo, que introducía un funcionalismo que podríamos considerar paradigmático y que actualmente dispone de un cuerpo de conocimientos muchísimo más desarrollado que el actual de la EpC. Se decía entonces que un aprendizaje significativo es aquél que es útil, por lo que el aprendizaje debe ser funcional y para ello había que redirigir la enseñanza a los procesos mentales que finalmente conducen a un aprendizaje real, eliminando así el carácter de “caja negra” del proceso de enseñanza y aprendizaje que dominó hasta entonces. Esta nueva orientación suponía cambiar el énfasis por el conocimiento, que siempre ha gravitado

sobre la escuela, por la “significatividad” del conocimiento, requisito necesario para que el aprendiz pueda aplicar dicho conocimiento a situaciones reales y cotidianas, algo que sin duda nos lleva a la noción de competencia, puesto que suponía un cambio rotundo desde “el saber” (ej. los cambios de estado del agua) por el “saber hacer” (ej. obtener agua dulce de agua marina). Por este motivo, nos resulta llamativo el éxito que ha tenido la aceptación del término “competencias”, cuando en realidad, en la LOGSE ya se recogía el concepto, más adecuado desde el punto de vista psico-pedagógico, basado en el principio de funcionalidad de los aprendizajes que ya defendiera Piaget. En realidad, el cambio hacia el concepto y término de “competencia” tiene mucho que ver con su conexión con la empleabilidad, los cambios en el mundo empresarial (de la OCDE) y la entrada de una nueva era de estandarización de la enseñanza en todos los niveles y, consecuentemente, la aplicación de pruebas estandarizadas.

Algunos autores han llegado a afirmar que dos de los tres ejes del DeSeCo (referidos a competencias ciudadanas) estaban ausentes en el currículum anterior (Pérez Gómez, 2007). Esto no es totalmente cierto puesto que en la LOGSE existían elementos tales como la educación en valores o los temas transversales, así como finalidades y objetivos que supuestamente iban encaminados al desarrollo de competencias extradisciplinares, no meramente las académicas. Otra cosa es que lo que realmente se ejecutaba y se desarrollaba en la práctica eran las competencias académicas, pero éste es otro problema que ahora también se puede reproducir con las competencias transversales, ya que entonces no se cambió la organización curricular. Pero es que la situación actual, con la LOE apostando por el desarrollo de competencias básicas, no es diferente a la de otros sistemas educativos recientemente precedentes. Una finalidad educativa no se desarrolla simplemente por aparecer en las declaraciones y documentos oficiales, y menos aún si esta finalidad aparece dentro de un esquema de escuela que es básicamente el mismo que el de sistemas precedentes. Hoy por hoy, la EpC solo tiene un valor retórico, como en otros sistemas lo tuvo la educación en valores o la educación integral.

Todo esto es lo que a hora se demanda con el planteamiento de la EpC, sólo que este nuevo constructo no especifica cómo lograr estas metas, mientras que la línea del aprendizaje significativo lleva ya mucho tiempo cosechando pistas para lograrlo. De hecho, muchos analistas reconocen que para que una persona adquiera una competencia debe aprender los conocimientos y destrezas de manera significativa, pudiendo aplicarlos de forma interrelacionada a situaciones complejas que lo demanden. Por lo tanto, el verdadero cambio de paradigma educativo consistiría en cambiar el enfoque analítico por el enfoque sistémico, el currículum atomizado en disciplinas académicas por el currículum integrado u holístico.

Su potencial provecho renovador

Actualmente hay consenso en que el modelo de escuela basada en la transmisión de conocimientos culturales está obsoleta, no sirve para la vida en el siglo XXI (ej.

Tedesco, 1995; Delors, 1996, etc.). La evolución de la tecnología nos permite acceder fácilmente a una gran cantidad de conocimientos, por lo que ahora el reto es cómo buscar, seleccionar, interrelacionar y aplicar estos conocimientos a realidades que ahora vemos de forma más aproximada a su complejidad real. El objetivo ahora no es adquirir información, sino usarla de forma competente. En este sentido, la definición de competencias en lugar de objetivos viene a significar el paso del “saber” al “saber hacer”. Ya no basta tener explicaciones sobre el mundo, es preciso tener capacidad de actuar sobre él y transformarlo. Pero, parafraseando a Gimeno Sacristán (2008, p.46), todavía nos falta la “competencia generatriz de competencias”, es decir, cómo generar competencias con un modelo educativo y un personal cualificados para un sistema escolar de tipo cartesiano, no apto para afrontar situaciones reales (donde supuestamente se tienen que movilizar las competencias) que por definición son complejas, no disciplinares sino inter o metadisciplinares. Por este motivo, el paradigma no es el cambio de la pedagogía de objetivos a la de competencias, sino el cambio del modelo analítico al modelo sistémico de organización y tratamiento del conocimiento, así como una ampliación del saber como conocer al saber hacer, saber estar, saber convivir, etc. Este modelo es mucho más fructífero para resolver los retos que nos plantea la pedagogía por competencias y por tanto lo situamos en el contexto de esa “competencia generatriz de competencias” de la que habla Gimeno Sacristán (2008). Y aquí sí hay experiencias, una larga trayectoria que arranca, en paralelo y por supuesto marginada, desde el mismo nacimiento de la escuela actual, conjuntos de filosofías educativas que en otro lugar agrupamos bajo la noción de educación holística o integral, desarrollada por pensadores tales como Dewey, Kilpatrick, Freinet, Beane, Vars, Klein, etc. y que los MRPs hemos llamado “Escuela Nueva” (Yus Ramos, 2001). Por supuesto que esta tradición hay que actualizarla, adecuarla a los nuevos retos de la sociedad del conocimiento y la información, pero sus bases son las únicas que pueden dar respuesta al reto de la pedagogía por competencias.

El talón de Aquiles de la pedagogía de competencias es precisamente la ausencia de una pedagogía específica para este nuevo modelo educativo. De hecho, en toda la literatura que preconiza y ensalza la pedagogía por competencias se encuentra una sola indicación sobre los métodos para llevar a cabo esta pedagogía. Se habla y justifica mucho sobre la importancia de los fines (las competencias) e incluso se apuntan formas de evaluación (llamadas de diagnóstico), pero a la hora de indicar cómo trabajar en los centros actuales en esta nueva dirección, es manifiesta la ausencia de propuestas psicopedagógicas. Se trata, pues, de un modelo de caja negra planteando un sistema en el que se especifican las entradas (fines educativos) y las salidas (aprendizajes, en términos de competencias), pero nadie habla de los cambios sustantivos que ello comporta en los procesos de enseñanza y aprendizaje y menos aún en la organización escolar. Por ejemplo, en un documento con fines orientativos del Principado de Asturias (Alvarez, *et al.*, 2008), donde, por su extensión, creíamos que podría encontrarse alguna clave para el cambio metodológico y organizativo, se elude este espinoso asunto y se llega a insinuar tímidamente la posibilidad de que se desarrollen desde las tutorías, el proyecto de centro o el plan de convivencia, por supuesto totalmente insuficientes para este fin,

no atreviéndose a entrar en la auténtica clave del asunto que es cómo organizar el centro para un currículum diametralmente opuesto al tradicional. Pero, después de todo, esto es lógico, no hay una pedagogía de competencias, no hay una cultura de trabajo bajo este paradigma, antiguo y marginal en la historia de la educación, nuevo para la mayoría de los educadores del siglo XXI. Casi todos los sistemas educativos están orientados por una pedagogía de tipo analítico, basada en la transmisión de conocimientos disciplinares, justificándose así las llamadas “didácticas especiales” en los centros de formación del profesorado. Todo el profesorado se ha formado bajo este paradigma cartesiano y no se puede pedir que cambie de esquema mental por un mero decreto legal.

Si se planteara que la única salida para afrontar estos nuevos retos educativos es cambiar el enfoque de disciplinas por enfoques integrados, aparecería en los legisladores el “vértigo” de la total desorientación o simplemente el “miedo” a la reacción de los grupos de presión disciplinares o académicos (academias, asociaciones, sindicatos, departamentos universitarios, etc.). Pero si esto es así, ¿para qué insinuar un cambio que nadie podrá desarrollar, ni tan siquiera los que sí tienen claro cómo abordarlo? Las únicas directrices aparecen en el artículo 7 del decreto de enseñanzas mínimas de la LOE (2007, p.680) en la que coloca la pelota en la cabeza de los centros: “La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas”. Pero no hay que perder de vista que la mayor parte de las decisiones de la organización escolar ya están determinadas por ley y afinadas hasta el último detalle a través de las órdenes de organización y funcionamiento de las diferentes consejerías de educación (es falso que los centros tengan capacidad para decidir autónomamente nada que sea significativo).

Esta falta de desarrollo de la EpC en los documentos oficiales puede tener consecuencias nefastas y su ambigüedad y falta de articulación pedagógica puede llevar al traste la propia finalidad del modelo, por cuanto no mejorarán los rendimientos escolares en una dirección que no se ha delimitado y las pruebas de evaluación de diagnóstico no van a dar mejores resultados porque en la LOE aparezca un listado de competencias en un anexo. De este modo, la EpC escamotea aspectos decisivos tales como la secuenciación, gradación, diversificación que normalmente se cuida en cualquier planteamiento curricular. Y no se puede aducir que ello se ha trasladado a los contenidos porque la lógica de los contenidos no está articulada en correspondencia con la lógica de las competencias.

Afortunadamente no partimos de cero, ya que como se ha explicado anteriormente, la pedagogía por competencias remite a tradiciones pedagógicas que, pese a su posición marginal en los sistemas educativos, ya tiene un desarrollo lo suficientemente sólido como para poder empezar con ellas. Así, los centros pueden empezar desarrollando unidades integradas, sea mediante la modalidad de proyectos de trabajo, de investigación del medio, de temas transversales, de aprendizaje basado en problemas, etc. Por otra parte, la pedagogía por competencias no es ajena a los principios del constructivismo piagetiano o neopiagetiano en el que se ha basado la investigación sobre las didácticas especiales,

particularmente en su énfasis en lo que se ha venido denominando “aprendizaje significativo”, condición para que un aprendizaje sea funcional, y por tanto se traduzca en una competencia. No es de extrañar, pues, que tanto los grupos que tienen una larga tradición en temas transdisciplinarios (ej. línea de temas transversales, educación en valores) (ej. Bisquerra, 2003; Bolívar, 2008), hayan sido los primeros en hacer propuestas didácticas concretas para el desarrollo de competencias.

Nosotros mismos hemos participado de él en nuestra defensa de que la escuela obligatoria aborde seriamente los llamados temas transversales (Yus Ramos, 1996). Entonces, decíamos, los temas transversales son lugares privilegiados (“ejes” según otras denominaciones) para movilizar ese conocimiento afuncional de las disciplinas académicas para ponerlas al servicio de la resolución de problemas de la vida real, problemas que por definición son complejos y por tanto inter o metadisciplinarios. Proponíamos estructurar el currículum en torno a unidades didácticas integradas, en la que cada disciplina participaría aportando las herramientas necesarias para resolver un tema transversal. Así lo venimos haciendo desde entonces, ahora bajo el apoyo institucional de un proyecto del programa Escuela Espacio de Paz en el IES “Reyes Católicos de Vélez-Málaga” (Yus Ramos, 2008). En estas unidades, que se desarrollan en horario lectivo con la participación voluntaria del profesorado adscrito al proyecto, el saber académico es movilizado para resolver problemas de carácter transdisciplinar, como son los temas transversales (Fig. 4). Sin embargo, tenemos que admitir que no es una experiencia óptima para desarrollar competencias básicas porque su posición en el currículum del centro sigue siendo precaria, compitiendo con desarrollos más clásicos que todavía hoy son mejor valorados por la sociedad e incluso las instituciones educativas (ej. los criterios de evaluación remiten a aprendizajes puramente académicos), pero demuestra que es posible hallar la “competencia generatriz de competencias”, que demanda Gimeno Sacristán (2008, p.46). Del mismo modo, la larga, pero marginal trayectoria de la pedagogía de proyectos de trabajo (Hernández, 2000) constituye un referente de gran interés para empezar a desarrollar esa competencia generatriz de competencias. Algunas experiencias emprendedoras en el ámbito de la educación en valores, como el Proyecto Atlántida (Moya Otero, 2008) vienen a corroborar la idoneidad de la integración como matriz generadora de competencias. En efecto, todas estas experiencias tienen un común tres aspectos que ahora se demandan:

- a. El conocimiento sólo se adquiere en la medida en que se considera valioso para resolver problemas reales.
- b. El conocimiento disciplinar aislado no es suficiente para resolver los problemas planteados, exigiendo un tratamiento integrado (inter o metadisciplinar).
- c. Al mobilizarse el saber para resolver problemas, se adquiere el “saber hacer”, la funcionalidad del aprendizaje en un contexto específico y por tanto la competencia.

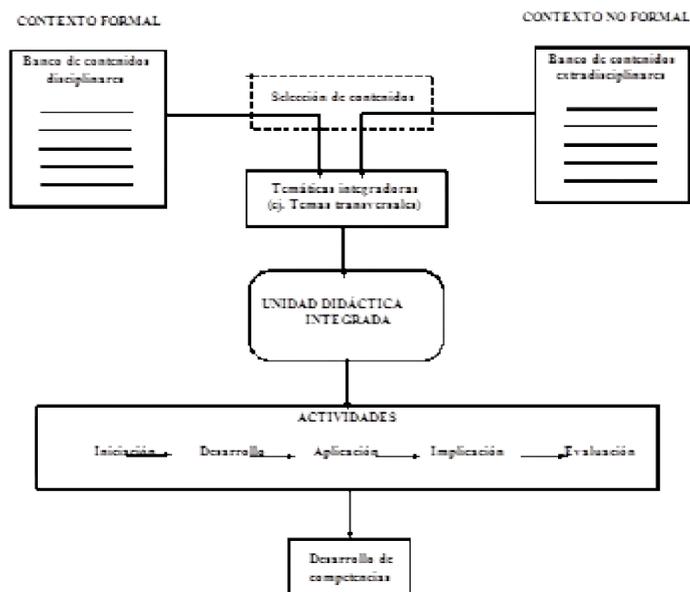


Figura 4. Papel de los temas transversales en el desarrollo de competencias básicas (elaboración propia)

Pero posiblemente esta identificación que se ha hecho de la educación por competencias con modelos educativos de gran alcance, así como metas pedagógicas largamente defendidas desde diversas pedagogías, tales como la funcionalidad de los aprendizajes, la educación integral, etc., se haya hecho de una manera acrítica, sin cuestionar los orígenes perversos, de carácter mercantilista, del concepto de competencia, que precisamente son diametralmente opuestos a las filosofías educativas que subyacen en aquellas metas pedagógicas, más centradas en el desarrollo integral de la persona que en sus habilidades para desempeñar un trabajo o un papel en el desarrollo económico ¿Por qué no fomentar de una manera real la educación holística e integral, cuyas raíces y metas son mucho más humanistas y menos apegadas a los intereses de tipo económico y laboral, además de ir aparejadas de una experiencia práctica de la que carece la EpC? No se cae en la cuenta los peligros de estandarización, de formateo del espíritu ciudadano y en consecuencia de doblegado del pensamiento disidente, alternativo y creativo, bajo un pensamiento único que sintoniza con los intereses mercantiles. La educación tiene que fomentar el pensamiento libre o de lo contrario no es educación, es instrucción, lavado de cerebro o como se quiera llamar. Y resulta preocupante que este formateo, esta desactivación del pensamiento divergente y transformador se aliente incluso en la universidad, como lo refleja el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), la catedral de la innovación, la matriz de la transformación social y económica. La aceptación de la EpC, sin detenerse a examinar críticamente sus orígenes, y aún peor, defenderla por su potencialidad para poder aplicar innovaciones educativas que el actual sistema, sin duda obsoleto y afuncional, no puede desarrollar, supone en la práctica asumir aquellas finalidades, claramente

espúreas, que condujeron a la promoción internacional de la EpC. De ahí que el DeSeCo que a escuela actual necesita sea una fuerte y decidida movilización hacia la educación integral y el aprendizaje significativo y situado. Ello permitiría adquirir competencias, tanto laborales como humanistas, pero con un sentido crítico, creativo y renovador, no para crear una fuerza de trabajo siguiendo el molde que nos impone externamente el mercado laboral. Por ello, pretender rescatar ahora pedagogías de alto poder educativo, como la integración curricular, el método de proyectos, la investigación del medio, etc. para ponerlas al servicio de la EpC, tal como nos viene formulada desde la UE y, en nuestro contexto, la LOE, no deja de ser una perversión, porque las justificaciones de estas pedagogías son diametralmente opuestas a la que justificaron, o al menos alimentaron, este movimiento de la EpC.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Llegados a este punto, y en aras de ser constructivos, lo primero que propondríamos es compensar el sesgo mercantilista de las competencias y resaltar el papel de la EpC para la formación de ciudadanos críticos y autónomos, con capacidad creativa y de transformación. Asegurada esta finalidad clave para el buen funcionamiento de nuestra democracia, habría que acometer, al menos, cinco cambios fundamentales.

- El primero sería redefinir el listado de competencias básicas, eliminando el sesgo hacia competencias académicas, dejando por sentado que los contenidos académicos no van a desaparecer por ello sino que van a situarse ahora como medios para lograr competencias básicas.
- Otro es realizar un esfuerzo valiente y decidido de selección de contenidos básicos imprescindibles para lograr estas competencias básicas, y en todo caso considerarlos como fuentes flexibles para la consecución de competencias según las exigencias de las tareas desarrolladas.
- El tercero tiene que ver con la metodología, pasar el enfoque centrado en disciplinas (analítico o cartesiano) al enfoque globalizador o integrador (sistémico), único escenario donde es posible desarrollar las competencias en el sentido complejo propuesto por el DeSeCo.
- El cuarto reto es flexibilizar el currículum y la estructura organizativa escolar para permitir un desarrollo de esquemas curriculares y organizativos multidisciplinares, alternativos al actual.
- Finalmente, reorientar el sentido de la evaluación para su genuina función formativa, y eliminar la actual conexión entre competencias básicas y evaluaciones estandarizadas y externas (las llamadas pruebas de evaluación de diagnóstico).

Sin duda ello exigiría una fuerte dosis de actualización y dinamización por parte de los centros de formación del profesorado, tanto a nivel inicial como permanente. Cam-

bios que tendrían que afectar necesariamente a la forma en que se organiza y transmite el saber profesional en los departamentos universitarios y en la forma en que se organiza el currículum en los centros escolares. Los cambios son tan importantes que posiblemente encuentren fuertes resistencias por parte de los actores profesionales del sistema educativo y las instituciones académicas. Por este motivo, posiblemente la educación por competencias requiera un cambio gradual y ello aconsejaría un desarrollo paulatino de desarticulación de la organización cartesiana de los centros escolares, inicialmente a tiempo parcial, con actividades de tipo multidisciplinar, alternando periodos escolares de estructuración disciplinar con periodos de integración, para ir generalizándose conforme se va consolidando esta nueva cultura de la integración con actividades de tipo interdisciplinar, para finalmente ir incorporando el saber no formal, ya en contextos sistémicos o transdisciplinarios, lo que obviamente tendría que implicar la flexibilización de los contenidos y la organización escolar (Fig. 5).

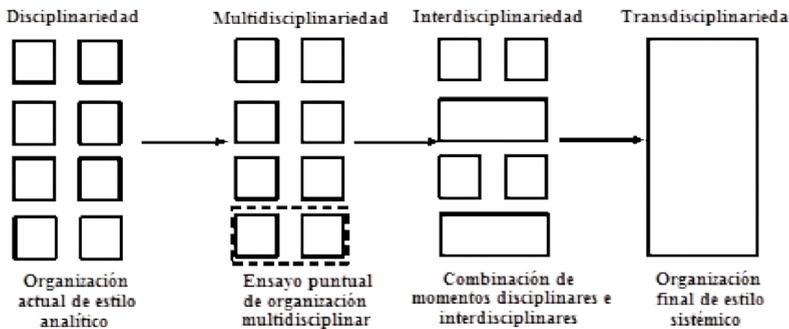


Figura 5. La integración progresiva como solución curricular para la enseñanza por competencias (elaboración propia)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, S.; Pérez Collera, A. y Suárez Álvarez, M.L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia de Asturias. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica.
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio*. CEP de Jaén, 1, 4-32
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Parlamento de la Unión Europea (UE) (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* de 30/12/2006.

- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- González, J. y Wagenaar, R. (Coords.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final Fase Uno. Bilbao: Universidad de Deusto-Universidad de Groningen.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 35-51.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238 (4-10-1990), 28927-28942.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106 (4-5-2006), 17158-17207.
- LOE (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 (5-1-2007), 677-773.
- Marco Stiefel, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- MEC (1993). *Temas transversales y desarrollo curricular*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Publicaciones.
- Moya Otero, J. (Coord.) (2008), *Proyecto Atlántida. De las competencias básicas al currículo integrado*. Sta.Cruz de Tenerife: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte/Gobierno de Canarias
- OCDE (2005). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OCDE.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria, Cuadernos de Educación nº 1.
- Pérez Gómez, A. y Soto Gómez, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Evaluación de capacidades de razonamiento sobre problemas cotidianos. *Cultura y Educación* (en prensa).
- Rychen, D.S. y Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international experience*. París: Unesco.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Yus Ramos, R.(1997). Implicaciones de la coexistencia de dos concepciones antagónicas de la Educación en el currículo de la Reforma. *Publicaciones de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB (Melilla)*, 25-26-27 (homenaje a D. Manuel Olmedo), 817-847
- Yus Ramos, R. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- Yus Ramos, R.(2008), La gestión de un proyecto de educación en valores en el IES “Reyes Católicos” de Vélez-Málaga (in: Soler Villalobos, M.P.(Coord.): *De la educación socioemocional a la educación en valores* (125-149). Congreso “De la educación socioemocional a la educación en valores”. Instituto Superior de Formación del Profesorado (2007). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Fuentes electrónicas

OCDE (2002). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. Disponible en: www.OECD.org/edu/statistics/desecco www.desecco.admin.ch