

1.^a PARTE

Marco conceptual de la educación por competencias



MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

INTRODUCCIÓN

La formulación del currículo por competencias se ha generalizado en el ámbito de la planificación curricular tanto de las enseñanzas básicas, de las superiores, como de la educación permanente para toda la vida en todas las partes del mundo. En el documento elaborado por Eurydice (2002)¹, se revisaban los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea correspondientes a la Educación General Obligatoria. En las conclusiones del estudio se afirmaba que ya para entonces todos los países incluían referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias.

España era uno de los países que en aquel momento abordaba la temática de las competencias de forma implícita en el desarrollo de los currículos, ya que la fundamentación teórica de la LOGSE (1990)² en torno a las capacidades

y al constructivismo, estaba en línea con uno de los enfoques del planteamiento del currículo por competencias. Un paso hacia la explicitación se dio con la LOCE (2002)³, que establecía como finalidad de las evaluaciones generales de diagnóstico en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas en ámbos niveles educativos.

El impulso definitivo para la explicitación de la competencias básicas en el currículo se produce de la mano de la Comisión Europea, cuya orientación en este ámbito culmina con la recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo (2006)⁴, y está vinculada al papel que la Estrategia de Lisboa otorga a los sistemas de educación y formación de los países miembros para el logro, en el espacio de la Unión, de más y mejor empleo y una mayor cohesión social. Para ello se proporciona un

¹ EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. <http://www.eurydice.org>.

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

⁴ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).



Marco de Referencia Europeo común en el que se definen las ocho competencias clave que, con las necesarias adaptaciones al sistema educativo español, se incorporaron a los borradores de los decretos curriculares de desarrollo de la LOE que, por entonces, estaban en proceso de elaboración avanzada.

Las Comunidades Autónomas en el uso de sus competencias han elaborado los decretos correspondientes, integrando las enseñanzas mínimas establecidas con carácter básico para todo el Estado. A partir del curso 2007-2008 ha comenzado la implantación de la LOE⁵, que incluye como una de las novedades más significativas la introducción de las competencias básicas como un elemento del currículo.

Las bases programáticas, aunque con las incertidumbres iniciales debidas a la transición de un modelo curricular a otro⁶, están establecidas. Se puede adelantar, sin mucho riesgo de equivocarse, que la demanda y oferta educativa se irá decantando hacia la introducción del planteamiento por competencias, entre otras razones por acomodación a las exigencias de las evaluaciones de diagnóstico que se realizarán en los ámbitos autonómicos y estatal (4.º de Primaria y 2.º de ESO) y de las evaluaciones internacionales ya en curso (PISA...), que se basan en dicho planteamiento.

Pero no hay que olvidar que se trata de una innovación que afecta al conjunto de la planifi-

cación, desarrollo y evaluación curricular y que precisa para su puesta en práctica cambios de envergadura, en aspectos metodológicos y organizativos, en el pensamiento y formación del profesorado, etc. La orientación está clara pero no así el camino a recorrer. En esas condiciones parece más adecuado adoptar una actitud prudente de búsqueda y experimentación, implicando al conjunto de la comunidad educativa, que la de establecer normas prescriptivas sobre bases inciertas. Lo que afirman expertos que investigan los requisitos para el cambio (Fullan, M., 1991)⁷, es que «el cambio se produce cuando los individuos y los grupos se implican de forma voluntaria y consciente». Otra de las condiciones para que se dé el cambio según el citado autor es «ni cambio centralizado ni descentralizado: son necesarias conjuntamente estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba». C. Hopkins (1990)⁸ incluso va más lejos y concluye que es preciso «extender la capacidad de los centros hasta incluir una actitud crítica respecto a las reformas externas, reclamando una política escolar más reflexiva e incluso la distancia precisa para no asumir acríticamente sus prescripciones a la hora de implementarlas».

El objeto de esta primera parte del documento se entronca en ese contexto de búsqueda. Se trata de aclarar el panorama conceptual que gira en torno al planteamiento de la educación por competencias y conocer el terreno que pisamos. Es un intento a la vez elemental y básico, pero al mismo tiempo complejo. Es elemental

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁶ El documento de «Competencias básicas» aparece en forma de Anexo, pero ni las finalidades educativas, ni los objetivos de etapa establecidos en la LOE, ni los objetivos generales de las áreas y criterios de evaluación de los Decretos están formulados de forma coherente con las ocho competencias clave que se perfilan en dicho Anexo.

⁷ FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Teacher College Press, New York. (En castellano: *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona, 2001).

⁸ HOPKINS, C. (1990): «The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis». *School Organisation*. Vol. 10 (2-3), pp. 179-194.



y básico puesto que la confusión terminológica dificulta la comunicación y sin ese previo no se puede construir un proyecto común. Tal como señala J.A. Marina (1993:15)⁹: «el uso indiscriminado de un término no sería grave si las palabras no fueran un instrumento para analizar la realidad. Pero lo son. Sus significados indican senderos abiertos en las cosas, que las hacen transitables. Una palabra perdida es, tal vez, un acceso a la realidad perdido. Una palabra emborronada es un camino oculto por la maleza». En el discurso en torno a la educación por competencias tenemos muchas ‘palabras emborronadas’ con las que se designa la misma realidad con distintos términos o se utiliza la misma palabra para referirse a distintas realidades. El intento es, a su vez, complejo, ya que la educación por competencias se puede enfocar desde distintas perspectivas teóricas que vehiculan modelos educativos diferentes y que incluso son a veces incompatibles entre sí. La cuestión adquiere mayor relevancia si se toma conciencia de que tras las palabras se ocultan enfoques teóricos o posiciones filosóficas con indudables consecuencias prácticas.

1. COMPETENCIAS EDUCATIVAS

1.1. Concepto de competencia en el lenguaje coloquial y en los campos de la lingüística, la psicología y el trabajo

La utilización del término de competencia ha sido y sigue siendo habitual en el lenguaje coloquial. Por ejemplo, se dice de un profesor, médico... que es competente (lo hace bien), o se habla de las competencias (funciones, atri-

buciones) que tienen las Autonomías, el director, el juez..., o se hace referencia a la competencia (disputa) entre las empresas por ganar el mercado.

En el ámbito lingüístico Saussure distingue ‘lengua’ y ‘habla’. Chomsky retoma esta distinción para diferenciar la ‘competencia’ lingüística (competence) de la ‘actuación o desempeño’ lingüístico (performance). La distinción de los lingüistas entre competencia y actuación/desempeño es retomada por los psicólogos y la aplican al ámbito del desarrollo cognitivo.

En el ámbito del mundo laboral y de las ciencias empresariales adoptaron en un principio el concepto de ‘cualificación’, pero últimamente lo están sustituyendo por el de ‘competencia’. El cambio no es gratuito, sino que traduce un cambio de pensamiento que va desde el enfoque instrumentalista que prima la cualificación, a un enfoque más relativista que entiende la competencia como acción dentro de un contexto. La cualificación se ha entendido como el ‘saber’ y el ‘saber hacer’ evaluables que una persona debe adquirir y disponer para hacer determinado trabajo. Están definidas a priori las cualidades a observar en un individuo (listado pormenorizado de cualidades) para que sea oficialmente cualificado para hacer determinada tarea. Esta cualificación se obtiene a través del proceso de formación y aprendizaje, frecuentemente descontextualizado y alejado de la situación de trabajo real. La competencia se entiende como la capacidad que posee un individuo para gestionar su potencial en una situación. La referencia a la acción del sujeto en situación y al contexto son cuestiones relevantes desde esta perspectiva.

⁹ MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama, Barcelona.



1.2. Justificación de la introducción de los términos competencia y competencias básicas en el ámbito educativo

Tras el cambio terminológico y el uso del término competencia se plantea un enfoque evolucionado del currículo académico en el que se ha primado la transmisión y el aprendizaje de los saberes declarativos y procedimentales que se han ido incorporando al desarrollo de las diferentes ciencias. Por la propia finalidad tradicional de la escuela, los sistemas educativos tienden a dar prioridad a la adquisición de hechos y conceptos como formas básicas de aprendizaje. El planteamiento de un currículo por competencias va más allá del currículo tradicional y académico, ya que partiendo de la lógica del ‘saber’ desemboca en la lógica del ‘saber hacer’. Desde este enfoque, lo importante no es sólo que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa además usar y aplicar esos conocimientos en situaciones y contextos reales. Es cierto que para ‘saber hacer’ se precisa ‘saber’, pero el ‘saber’ deja de ser suficiente y se conecta intencionalmente con su uso. De esta forma se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

El término de competencias básicas añade un matiz importante al de competencia. Se trata de que los alumnos que terminan la Educación Básica no sólo sean competentes, sino que adquieran las competencias que se consideran básicas, es decir, esenciales e imprescindibles para toda la vida. Esa perspectiva que da un nuevo sentido a la Educación Básica trata de encontrar una respuesta adecuada al conjunto de problemas que generan los cambios que se producen en nuestra sociedad. Como consecuencia de los cambios en la sociedad, la situación y el contexto educativo han cambiado:

- Por una parte, se han ampliado las *funciones* que tradicionalmente se han atribuido a la Educación Básica. La función tradicional de la escuela ha sido la función instructiva de alfabetización y transmisión de los conocimientos elementales organizados en áreas disciplinares. Actualmente las funciones son más numerosas y complejas ya que, además de las anteriores, se espera que la escuela contribuya a la función educativa de desarrollo total de la persona en sus dimensiones física, cognitiva, comunicativa, social y afectiva y que asimismo contribuya a su formación para el empleo y a que sea un ciudadano activo y responsable.
- Por otra parte, la *explosión del cúmulo de conocimientos* se incrementa y se especializa con tanta rapidez que provoca, en los entornos profesionales, la caducidad de buena parte de los mismos y dificulta enormemente la selección de los contenidos que puedan ser considerados relevantes y estables.
- Además, la concepción de la *educación permanente a lo largo de toda la vida*, hace que la urgencia de la adquisición de los conocimientos académicos de carácter enciclopédico pueda relativizarse y se valoren dentro de un marco temporal más amplio.
- Hay otra razón, ésta de carácter ético, que justifica el planteamiento de las competencias básicas como medio para lograr *una escuela inclusiva que funcione con criterios de equidad e igualdad* para asegurar que todos los alumnos y alumnas alcancen las competencias básicas necesarias para la vida y tengan unas referencias básicas comunes que faciliten la convivencia.

Estos cambios exigen que las personas sean formadas en competencias básicas que contem-



plen todas las dimensiones del desarrollo de la persona (perspectiva educativa integral) y den prioridad a las competencias para saber transferir, actualizar, ampliar y renovar continuamente los conocimientos, así como en habilidades para hacer frente a las cambiantes tecnologías de la información, de la comunicación y de otros campos profesionales. En definitiva, que sean capaces de movilizar recursos y tomar decisiones, escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y del mundo en el que viven, ser ciudadanos participativos y solidarios, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diversos y, también, personas capaces de expresar y regular sus propias emociones.

En esta línea se sitúa la Recomendación conjunta, antes citada, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, cuya finalidad es la de «contribuir al desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de las sociedad europea, apoyando y completando las acciones que los Estados miembros emprenden con el fin de garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias claves que los preparen para la vida adulta y que constituya una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral».

1.3. Diferentes enfoques teóricos

La forma de entender y de aplicar la educación por competencias es forzosamente muy distin-

ta según la adopción de la teoría o paradigma epistemológico que se toma como marco general de referencia para explicar el conocimiento. El concepto de competencia se ha desarrollado básicamente en torno a dos corrientes (anglosajona y francófona) que en sus inicios han partido de distintos presupuestos teóricos y se han desarrollado de forma paralela, pero que progresivamente se han ido aproximando, de uno u otro modo, en torno a las exigencias que, en relación con el capital humano, plantean una economía y una sociedad basadas en el conocimiento¹⁰.

Dentro de este epígrafe, a continuación se hace una presentación de ambos marcos, aunque el presente documento está inspirado, en general, en un enfoque socioconstructivista, que desarrolla con mayor amplitud a lo largo de los apartados posteriores.

Marco cognitivo

El enfoque conductista-cognitivo postula que los saberes, objeto del aprendizaje, son en el contexto escolar exteriores al sujeto que aprende. Se asume el carácter objetivo del conocimiento, independiente y anterior al observador que lo describe y a los alumnos que tratan de aprenderlo. El conocimiento que concierne a la escuela no se puede construir, en sentido estricto, puesto que preexiste a los alumnos y se genera por otras instituciones sociales. En todo caso se puede comunicar, transferir y enseñar. Desde esta perspectiva de la teoría del conocimiento, será alumno competente el que reproduzca fielmente los saberes preestablecidos desde fuera en los objetivos operativos, tanto de carácter declarativo como procedimental.

¹⁰ EURYDICE: *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. M.E.C.D. Madrid, (2002).



A comienzos de la década de los años 60 se introduce el concepto de competencia en los Estados Unidos de América, formulando los programas de estudio desde el enfoque conductista, de tal manera que las competencias se precisan en términos de objetivos operativos que se caracterizan por definir comportamientos observables y medibles. En esta época se formulan numerosos programas que incluyen varios miles de competencias/objetivos operativos que tienen que lograr los estudiantes.

Más tarde en la década de los 70 se formulan las competencias desde un enfoque cognitivo. Ya no se habla de comportamientos, sino de taxonomías que detallan habilidades, conocimientos, capacidades, saberes procedimentales... Progresivamente el enfoque cognitivo se va ampliando incluyendo, además de las capacidades cognitivas, las afectivas, las conativas, las prácticas y las exploratorias. Las listas de competencias/objetivos en todas estas alternativas son prescriptivas y normativas, están descontextualizadas y definidas a priori independientemente del sujeto.

La aproximación con la corriente socioconstructivista surge del interés por definir el perfil de salida y las competencias que son pertinentes para el ejercicio de una profesión. Para definir, por ejemplo, las competencias que precisa un docente para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en clase, se precisa identificar las situaciones en las que se aplican las competencias. La 'situación' se convierte en el referente para validar la importancia de la competencia y, dada la naturaleza compleja de las situaciones, se concluye en un planteamiento de las competencias menos prescriptivo y normativo y más abierto.

No obstante lo anterior, el llamado enfoque cognitivo mantiene, en lo esencial, sus rasgos epistemológicos característicos:

1. Otorga un papel básico al aprendizaje intelectual y se centra en la cognición en tanto que acto de conocimiento vinculado a la capacidad de recibir, recordar, comprender, organizar y hacer uso de la información recibida por el sujeto.
2. Conecta con la tradición ilustrada y liberal que, sin ignorar otras finalidades de la escuela, asigna a la institución escolar la misión primordial de instruir a todos los ciudadanos a través de la educación general; es decir, de promover en el alumno el conocimiento establecido de un modo progresivo, ordenado y sistemático.
3. Se adscribe al llamado 'racionalismo crítico' que acepta como elemento clave de validez de las construcciones del pensamiento humano su coordinación con la experiencia.
4. En la confrontación ya clásica entre las dos tradiciones epistemológicas consolidadas —la 'anglosajona' y la 'continental'— se alinea con la primera y refuerza su consideración de la evidencia empírica.

Su entronque con el enfoque del currículo por competencias se produce sin grandes sobresaltos, habida cuenta de la vinculación natural de este movimiento con la tradición anglosajona. Como ha destacado Rychen —citando a Kegan— en el marco del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE, la rápida evolución del contexto, en el sentido de una complejidad creciente, requiere «la especificación del nivel de complejidad



mental... basado en un modelo evolutivo de la complejización de la mente»¹¹. Estas nuevas exigencias del contexto aconsejan que los objetivos educativos vayan más allá de la mera acumulación de conocimientos con el fin de contribuir al desarrollo de un grado superior de complejidad mental. En palabras de Rychen, «este orden mental implica una postura crítica y un enfoque reflexivo y holístico respecto de la vida, que permita a los individuos aprender de la experiencia y pensar por sí mismos, sin ser prisioneros del pensamiento exclusivo o de las expectativas de su medio ambiente»¹².

Existe un consenso amplio a la hora de atribuir al enfoque del currículo por competencias un mayor nivel de exigencia intelectual, a igualdad de contenidos específicos. Después de todo, el ‘saber hacer’ —esa capacidad para aplicar un conocimiento conceptual en diferentes contextos cuyo desarrollo es característico del enfoque por competencias— supone la movilización de capacidades cognitivas de orden superior, tales como analizar, interpretar, aplicar, predecir, etc. Pero esas habilidades no pueden desvincularse de los contenidos y de los aprendizajes específicos en los que se apoyan; han de ser la decantación, el precipitado de ese conocimiento conceptual sin el cual la aplicación del nuevo enfoque en un contexto escolar resulta, desde el punto de vista de los procesos mentales, simplemente inviable. El desafío básico consiste en hacer más efectivos los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la elaboración y aplicación sistemática de nuevos procedimientos organizativos y en nuevas herramientas didácticas capa-

ces de llevar a todos los escolares a ese escalón superior en el uso del conocimiento.

En ese necesario proceso de búsqueda, el enfoque cognitivo dispone de algunas referencias —emparentadas con sus raíces y con sus bases epistemológicas— que poseen en la actualidad un gran apoyo empírico. Se trata del llamado *mastery learning*. Constituye una pedagogía para la maestría o el dominio del conocimiento que, basada en una enseñanza altamente estructurada, combina instrucción directa, práctica guiada y aprendizaje autónomo¹³. La evidencia empírica acumulada a lo largo de tres décadas de investigación educativa demuestra que el *mastery learning* es, con mucho, el modelo más eficaz de enseñanza, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos. A una conclusión similar ha llegado UNESCO a la hora de analizar el desafío de la calidad de la educación en los países en vías de desarrollo en el marco de la conocida estrategia internacional Educación Para Todos (EPT)¹⁴.

Junto con los aspectos relativos al conocimiento, a su naturaleza y a su aprendizaje, el que se ha venido llamando enfoque cognitivo del currículo —por oposición al enfoque socio-constructivista— comparte, en términos prácticos, determinados aspectos de la enseñanza y del aprendizaje que tienen que ver con el papel central del individuo —profesor y alumno respectivamente— en dichos procesos. Rychen, en su explicación del Proyecto DeSeCo —proyecto que ha servido de marco general para el enfoque por competencias—, así lo advierte.

¹¹ RYCHEN, D.S. (2006): «Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida» pág. 99, en RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H.: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Ed. Aljibe, Málaga.

¹² *Ibid.* pág. 101.

¹³ Para una revisión en español ver LÓPEZ LÓPEZ, E.: «El *mastery learning* a la luz de la investigación educativa». *Revista de Educación*, 340. mayo-agosto 2006, pp. 625-665.

¹⁴ UNESCO (2006): *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo 2005. El imperativo de la calidad*. Paris.



Sin ignorar las exigencias propias del comportamiento cívico y de una vida en sociedad y aceptando la complejidad de las interacciones sociales y sus consecuencias, el enfoque por competencias refuerza la idea de responsabilidad individual y la necesidad de su desarrollo en el ámbito escolar.

Marco Socioconstructivista e Interactivo (SCI)

El constructivismo postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto. El sujeto construye sus conocimientos contrastando y adaptando sus conocimientos previos con los nuevos.

El socioconstructivismo, plantea que se precisa la intervención conjunta e indisoluble de tres dimensiones para aprender en el contexto escolar:

1. *Dimensión social (S)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás alumnos y con el docente y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente.
2. *Dimensión constructivista (C)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del aprendizaje, situando al alumno en condiciones para que construya sus conocimientos a partir de lo que conoce, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos conocimientos.
3. *Dimensión interactiva (I)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber escolar objeto de aprendizaje, adap-

tando las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje. Dicho de otra manera, lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las el alumno utiliza los saberes para resolver la tarea.

A esta forma de entender las competencias en el ámbito educativo algunos la denominan ‘Pedagogía de la integración’¹⁵, ya que se trata de transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre saberes, ‘saber hacer’ y ‘saber ser’ adquiridos, a la solución de situaciones funcionales complejas.

Complementaridad entre los distintos enfoques

No se trata de crear dualismos entre los dos enfoques, sino que ambos pueden ser complementarios. Para resolver situaciones complejas se precisa disponer previamente de saberes: ‘saber hacer’ y ‘saber ser’. Las metodologías que se inspiran en la corriente conductista y cognitiva de la pedagogía por objetivos, por ejemplo, pueden ser válidas para aprender los ‘saberes’ y ‘saberes hacer’ que se precisan para ser competente. Sobre la base de esos conocimientos o recursos, se trata de aplicarlos de forma conjunta e integrada para resolver una situación auténtica.

1.4. Tipología de competencias educativas

Desde cada enfoque pedagógico se suelen interpretar con matices propios los conceptos pedagógicos en uso, e incluso suele ser habitual precisar de una terminología específica para operativizar la perspectiva educativa elegida.

¹⁵ ROEGIERS, X. (2000): *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck Université, Bruxelles.



Otro tanto sucede y va a suceder con el enfoque del currículo por competencias. Revisando lo que está sucediendo en otros países que tienen ya una trayectoria realizada en el enfoque por competencias, se puede constatar que hay una nueva conceptualización. Por ejemplo, adquieren relevancia los conceptos de integración de contenidos, situación de aprendizaje, recursos, objetivo terminal de integración, etc. Sin llegar a ese nivel de concreción didáctica, en los planteamientos generales sobre el currículo por competencias se suelen diferenciar:

- Competencias básicas, clave, esenciales.
- Competencias generales, genéricas, generativas.
- Competencias específicas.

Aunque cada término tiene sus propios matices y no es lo mismo el concepto de ‘básico, clave, esencial’, como tampoco es lo mismo ‘general, genérico, generativo’, por simplificar se entienden en este texto como sinónimos (ver esquema 1).

No todas las competencias son básicas. El criterio para determinar si una competencia es básica o clave es la importancia de dicha competencia para el logro de las finalidades educativas a lo largo de la vida. Lo básico es lo que está en la base, lo que es fundamental y sobre lo que se construyen posteriores desarrollos. Las competencias clave, según la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), son «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente». De forma complementaria, en la propuesta DeSeCo (2002), para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, se considera que debería cumplir tres condiciones: «contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse





a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas». Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (ver esquema 2).

Una competencia es específica si se aplica a una situación o a una familia de situaciones dentro de un contexto particular. La competencia específica hace referencia al 'saber hacer' en una situación y contexto concreto, mientras una competencia transversal se caracteriza por ser susceptible de engendrar una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas. Basándonos en las ideas de B. Rey (1996)¹⁶, la competencia transversal se entiende como una capacidad generativa, como una potencialidad invisible, interior y personal, susceptible de engendrar una infinidad de 'performances' y la competencia específica como

una serie de actos observables, es decir, de comportamientos específicos.

El criterio para determinar si una competencia es general o específica depende de su campo de aplicación. Las competencias generales o transversales, aplicándolas al ámbito escolar, son aquellas que son nucleares y comunes a todas las áreas disciplinares (por ejemplo, competencia de interpretar, generar o evaluar la información) y las competencias específicas o particulares son las que se relacionan con cada área temática (por ejemplo, dentro del área de las Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, la competencia para alimentarse de forma equilibrada y saludable)(ver tabla 1).

En principio las competencias genéricas o transversales serán también básicas o claves y habrá algunas competencias específicas, no todas, que sean también básicas o claves.

HABLAR DE **COMPETENCIAS BÁSICAS** ES HABLAR DE...

Adquirir el conocimiento para que pueda resultar útil, es decir, orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, al 'saber hacer'.

Integrar los conocimientos poniéndolos en relación con los distintos tipos de contenidos.

Aplicar los saberes en diferentes situaciones y contextos.

Aprendizajes que se consideran imprescindibles.

Esquema 2.

¹⁶ REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. ESF, Paris.



	COMPETENCIAS BÁSICAS, FUNDAMENTALES O CLAVE	COMPETENCIAS QUE NO SON BÁSICAS, NI FUNDAMENTALES O NI CLAVE
Competencias generales, transversales o generativas	++	-
Competencias, específicas o particulares	+	+

Tabla 1.

Los humanos tenemos muchos elementos en común y más aún en el mundo globalizado en el que vivimos, por lo que hay competencias que son claves para todos. Pero asimismo, los criterios de valoración sobre la importancia de una competencia no son universales sino que dependen de los contextos físicos y socioculturales, por lo que habrá algunas competencias que son claves en un determinado contexto económico, cultural, lingüístico... y no lo son en otro. Incluso habrá competencias que son claves o importantes para determinados sujetos y no lo son para otros. Es importante tener en cuenta ese hecho para evitar tentaciones de implantar currículos comunes que sean uniformes.

1.5. Caracterización del concepto de competencia

Si en algo hay unanimidad en el discurso en torno a las competencias es en la afirmación de que se trata de un concepto polisémico sobre el que no hay unanimidad. No es nada difícil elaborar un largo listado de definiciones diferentes de competencia formuladas por distintas instancias, instituciones y autores. Volveríamos a encontrarnos con la misma problemática de los enfoques teóricos y dentro de cada enfoque teórico con sensibilidades y matices diferentes. Sin embargo dentro de esa diversidad se pueden reconocer algunos elementos nucleares comunes:

- *Carácter integrador.* En la mayoría de las definiciones se entiende que las competencias incluyen diversos elementos de forma integrada. La identificación de los elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra, pero básicamente coinciden con lo que en nuestra cultura pedagógica identificamos como conceptos, procedimientos y actitudes. Es decir, que para ser competente en algo se precisa hacer uso de forma conjunta y coordinada de conocimientos o saberes teóricos conceptuales, de procedimientos, reglas o pautas para actuar, así como de destrezas y habilidades y de actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea. Esta forma integrada de entender los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un avance con respecto a la comprensión con frecuencia compartimentalizada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- *Transferibles y multifuncionales.* Esta característica se aplica más a las competencias generales que a las específicas. Son transferibles puesto que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales puesto que pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos. Deben proveer una respuesta



adecuada a los requisitos de situaciones o trabajos específicos y son, para todos, un prerrequisito para un adecuado desempeño de su vida personal, laboral y subsiguientes aprendizajes. Tienen, en otras palabras, valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo.

— *Carácter dinámico e ilimitado.* Por otra parte, el grado de perfectibilidad de las competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo con sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor) a lo largo de toda su vida. Se entiende que una persona es competente para algo cuando es capaz de resolver los problemas propios de ese ámbito de actuación. Será tanto más competente cuanto mejor resuelva el problema o la tarea en cuestión.

— *Evaluables.* Las competencias presuponen capacidades, pero esas capacidades disponibles se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Las capacidades no son evaluables; por el contrario el desempeño de las competencias sí es verificable y evaluable. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades disponibles no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida que se traducen en acciones competentes. Y a su vez el logro de competencias va desarrollan-

do capacidades. La característica de ser evaluable se aplica sobre todo a las competencias específicas. La evaluación de las competencias generales o transversales es posible en su desempeño, es decir, se tendrán más indicadores del logro de una competencia transversal en la medida que se aplica en distintas situaciones y contextos.

1.6. Hacia una definición de competencia

Siguiendo propuestas de autores que toman como referencia el planteamiento socioconstructivista¹⁷, en la mayoría de las definiciones de competencia entran en juego la combinación de las siguientes constantes:

- a) Se hace referencia a un conjunto de recursos
- b) que puede movilizar el sujeto de forma conjunta e integrada
- c) para resolver con eficacia una situación.

a) Conjunto de recursos

Los componentes del conjunto de recursos que conforman la competencia coinciden básicamente, aunque no del todo, con la tipología de contenidos propuesta en la LOGSE:

- Saberes: hechos, conceptos y principios.
- Saber hacer: procedimientos, habilidades, destrezas.
- Saber ser: actitudes, motivación, disponibilidad.

¹⁷ Las ideas que se presentan a continuación están tomadas básicamente de:

— ROEGIERS, X. (2004): *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université, Bruxelles.

— GERARD, F-M., ROEGIERS, X. (2003): *Des manuels scolaires pour apprendre*. De Boeck Université, Bruxelles.

— JONNAERT, Ph. (2002). *Op. cit.*



Los elementos o recursos sobre los que se precisan ‘saberes’, ‘saber hacer’ y ‘saber ser’ pueden ser genéricos o transversales aplicables en todas las situaciones y contextos (formales, no formales e informales), o pueden ser más específicos y relacionarse con las áreas disciplinares o situaciones de la vida cotidiana.

Los recursos se aprenden básicamente en la escuela, de forma organizada, bien sea de forma tradicional o a partir de situaciones/problema. Hay otros recursos que no se aprenden en la escuela y que proceden de la experiencia personal de cada uno. Además de los recursos internos que se precisan para el desarrollo de la competencia, con frecuencia se precisan también recursos externos: materiales, espacio, tiempo...

La introducción del término ‘recurso’ integra y amplía el concepto de tipología de contenidos de la LOGSE.

b) Que puede movilizar el sujeto de forma conjunta e integrada

La competencia presupone unos recursos adquiridos que están a disposición del sujeto. Es decir, que sin aprender y disponer de los recursos internos (‘saberes’, ‘saber hacer’, ‘saber ser’) y de los externos, no hay capacidades disponibles para ser competente. Pero además de la capacidad disponible se precisa movilizar y transferir los recursos adquiridos, todos los recursos internos y externos, transversales y específicos, de forma integrada.

En el aprendizaje por competencias hay básicamente dos fases complementarias: la fase del aprendizaje puntual para la adquisición de los recursos (‘saberes’, ‘saber hacer’, ‘saber ser’) y la fase de las actividades de integración y transferencia de todos los recursos.

La movilización de todos los recursos de forma integrada, no yuxtapuesta, es una aportación del

planteamiento de la educación por competencias que enriquece el planteamiento de la tipología de contenidos de la LOGSE, quizás demasiado estanco.

c) Para resolver con eficacia una situación dentro de un contexto

En el planteamiento por competencias se resalta la importancia del uso de los conocimientos en situaciones y contextos concretos. El conocimiento, por ejemplo, de las reglas aritméticas, de los acontecimientos históricos, o del funcionamiento del cuerpo humano, es necesario, pero no tanto por sí mismo, sino como base para la aplicación de las reglas aritméticas en una situación de la vida real, para el uso de los conocimientos históricos en la resolución de problemas de convivencia, o para aplicar los conocimientos sobre el cuerpo humano en el desarrollo de hábitos más saludables. No se trata de contraponer, sino de integrar el ‘saber’ y el ‘saber hacer’, el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica. Para ser competente se precisa hacer uso de forma conjunta y coordinada de conocimientos o saberes conceptuales, de procedimientos, reglas o pautas para actuar y de actitudes o disposiciones motivacionales que permiten llevar a cabo una tarea.

Las situaciones juegan un papel esencial en el planteamiento por competencias. Primero, porque sin las situaciones concretas las competencias serían sólo virtuales y no podría darse el paso desde la potencia al acto. Segundo, porque las situaciones concretas son la ocasión para ejercer las competencias, para comprobar y evaluar las competencias del alumno. Tercero, porque en el desempeño se desarrollan a su vez las competencias potenciales. Cuarto, porque los alumnos pueden dar funcionalidad y sentido a lo que aprenden a partir de las situaciones.



La elección de las situaciones y del contexto que sean representativos de la competencia que se quiere lograr es una decisión clave, estratégicamente la más importante, en el planteamiento de la educación por competencias. Es el banco de pruebas de la competencia, que focaliza la selección y la articulación ajustada de los recursos de acuerdo con las características de la situación y posibilita disponer de criterios para verificar la eficacia en el logro de la competencia. Se trata de plantear aquellas situaciones (familias de situaciones) que son pertinentes para el logro de la competencia y que precisan la movilización conjunta y ajustada de todos los recursos (genéricos y específicos).

La referencia a las situaciones no es tampoco del todo novedosa, sobre todo en la Educación Infantil y Primaria, donde la metodología por proyectos, la resolución de problemas o el estudio de casos, por ejemplo, son formas de enseñanza que son familiares en nuestra cultura pedagógica y que están en la misma onda que el planteamiento por situaciones. Lo anterior no impide que la inclusión de las situaciones como elemento nuclear y aglutinador del proceso de aprendizaje puede ser el elemento de mayor

potencialidad de mejora con respecto a nuestra cultura pedagógica, sobre todo en la Educación Secundaria.

1.7. Competencias y términos afines

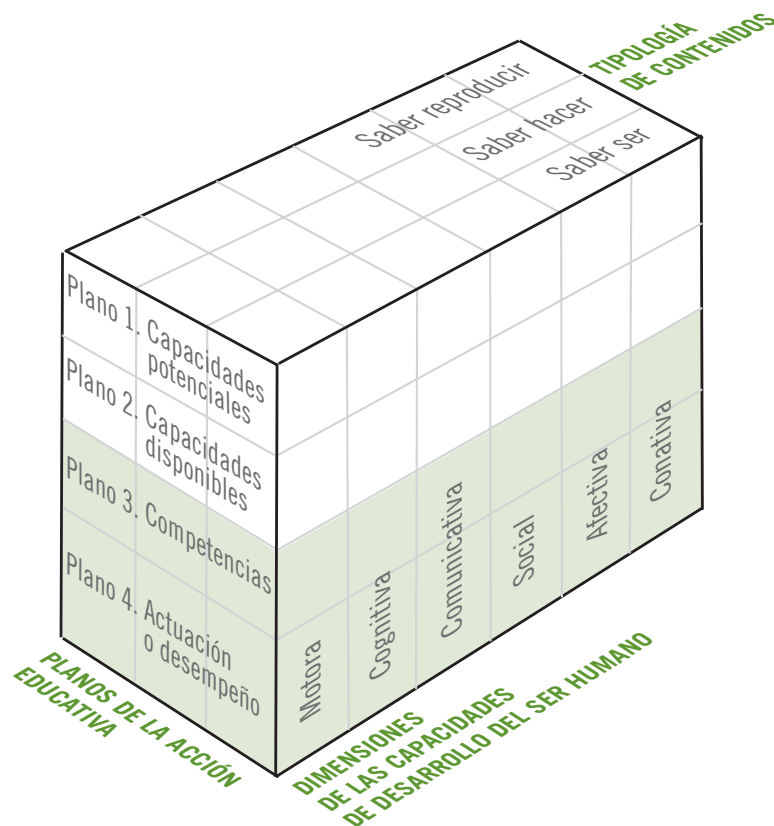
Los términos de competencia, capacidad, aptitud, habilidad, destreza... se solapan entre sí. Se han hecho intentos de hacer propuestas integradoras, pero sin mucho éxito. Nadie en estas cuestiones se puede arrojar tener la verdad terminológica, por lo que tampoco la propuesta que se presenta a continuación pretende concluir ninguna verdad. Se trata de un intento de búsqueda de coherencia, tratando de relacionar y diferenciar distintos términos que se solapan entre sí para que sean, como dice J.A. Marina, «más transitables y menos borrosas».

Se ordenan los conceptos en torno a tres ejes:

- Eje de los planos de la acción educativa.
- Eje de las dimensiones del desarrollo del ser humano.
- Eje de la tipología de contenidos.

EJE 1 PLANOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: DESDE LA POTENCIA AL ACTO	EJE 2 DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO	EJE 3 TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS
Plano 1: Capacidades potenciales	Motora	Saber reproducir: Hechos particulares, clases o conceptos, principios
Plano 2: Aptitudes o capacidades disponibles	Cognitiva	Saber hacer: Procedimientos, habilidades, destrezas
Plano 3: Competencias (integración de todas las aptitudes o competencias disponibles)	Comunicativa	Saber ser: Actitudes, motivación, disponibilidad...
Plano 4: Actuación o desempeño	Social	
	Afectiva	
	Conativa	

Tabla 2.



Plano 1: Cuando hablamos de ‘capacidad’, nos referimos al plano de la potencialidad y virtualidad humana de desarrollo en una serie de dimensiones. La persona humana tiene en principio un equipamiento de base, unas *capacidades potenciales* y virtuales de desarrollo en una serie de dimensiones (motoras, cognitivas, sociales, afectivas y conativas).

Plano 2: Estas capacidades potenciales puestas en interacción con el medio natural, social y cultural, se convierten a través del proceso educativo en *capacidades disponibles o aptitudes* que comprenden ‘saber reproducir’ (hechos, conceptos, principios), ‘saber hacer’ (procedimientos, habilidades, destrezas) y ‘saber ser’ (actitudes), con respecto a las dimensiones de desarrollo del ser humano.

Plano 3: Sobre la base de las capacidades disponibles o aptitudes se construyen las *competencias*, que más allá de la disponibilidad de los recursos adquiridos, supone la movilización de los mismos de forma conjunta e integrada, para poder resolver con eficacia una situación o familia de situaciones.

Plano 4: La prueba definitiva de la competencia es el *desempeño* o actuación idónea en la resolución de una situación o familia de situaciones en un contexto. Un médico, profesor, mecánico... puede disponer de competencias para ejercer su profesión, haber demostrado su competencia y ser reconocido como profesional competente, pero la única evidencia de su competencia será su actuación. La competencia es siempre



dinámica. Quien dispone de más competencias tiene mayor probabilidad de ser competente, pero no garantía. Las competencias, al igual que la inteligencia, es un constructo que sólo se puede deducir del desempeño.

Diferenciamos capacidad, aptitud, competencia y desempeño como cuatro planos de una misma realidad. Cada uno de los planos va integrando los componentes de los planos anteriores, de tal forma que para actuar de forma competente, se precisa disponer de competencias, que a su vez integran las aptitudes disponibles y las capacidades potenciales. De acuerdo con esta explicación, por una parte, hay relación entre capacidades y aptitudes con las competencias, ya que para ser competente se precisa disponer de las capacidades. Pero para ser competente no basta con disponer de capacidades, ya que las capacidades son posibilidad y tenerlas no implica que se va a actuar con idoneidad; las competencias, en cambio, sí implican la actuación idónea con un alto grado de probabilidad (no certeza). Hay asimismo relación entre los conocimientos, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes... con las competencias, ya que todos ellos son recursos necesarios para la competencia. Pero para ser competente no bastan los conocimientos, o las habilidades, cada una por su lado y por separado, sino que se precisa saber usarlos de forma conjunta y coordinada para resolver problemas dentro de una situación y contexto. Resumiendo, se puede decir que las competencias son las capacidades potenciales (motoras, cognitivas, comunicativas, sociales, afectivas,

emprendizaje) que traducidas en aptitudes disponibles (conocimientos conceptuales, procedimentales, habilidades, destrezas, actitudes, referidas a las capacidades) mediante procesos de aprendizaje, se aplican de forma conjunta y coordinada para resolver de forma adecuada (uso de estrategias) una tarea en un contexto determinado.

2. COMPETENCIAS EDUCATIVAS BÁSICAS

Entre los exponentes más significativos del planteamiento del currículo por competencias básicas por su influencia en nuestro entorno europeo en el período de la Educación Básica, se pueden señalar el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (2002)¹⁸, y la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006)¹⁹. En el ámbito universitario es reseñable el proyecto Tuning (2003)²⁰.

Son dos enfoques distintos de planteamiento de las competencias básicas. En la propuesta DeSeCo de la OCDE y en el proyecto Tuning se plantean como competencias básicas las competencias genéricas, que también se denominan generales, transversales o metadisciplinarias, ya que son comunes a todas las áreas de conocimiento, mientras que en la propuesta del Parlamento Europeo se plantean como competencias básicas tanto las competencias genéri-

¹⁸ OCDE (2002): *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Documents de stratégie*. DEELSA/ED/CERI/CD(2002).

¹⁹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

²⁰ TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. University of Deusto/University of Groningen. www.relint.deusto.es.



cas, que son comunes a todas las áreas de conocimiento, como aquellas competencias específicas de área que pueden tener uso interdisciplinar o disciplinar, pero que aunque específicas se consideran igualmente competencias básicas porque son imprescindibles para la vida.

2.1. Competencias básicas genéricas: enfoque generativo y procesual

La OCDE en su proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2002) estudió la sociedad del conocimiento en doce países e identificó tres grupos de competencias clave que son interdependientes y que de forma progresiva se irán integrando en el proyecto PISA de evaluación. En este proyecto se define la competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: constituye un ‘saber hacer’, esto es, un saber que se aplica,

es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes (ver tabla 3).

Las universidades están en estos momentos en proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el año 2010. Una de las líneas de acción es la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. El proyecto Tuning (2003), que está sirviendo de referencia para muchas universidades, propone el sistema de competencias como lenguaje común para describir los objetivos de los títulos y planes de estudio, así como referencia para la evaluación de los resultados de los alumnos. En concreto, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tomado como base de referencia la propuesta Tuning para la formulación de las competencias transversales de las nuevas titulaciones en las universidades españolas. Diferencian las competencias genéricas y las específicas. Competencias genéricas son aquellas que son compartidas y que pueden generarse en cualquier titulación. Competencias específicas son aquellas que están asociadas a áreas de conocimiento concretas (ver tabla 4).

USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA
1. Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos de manera interactiva.	4. Capacidad para relacionarse bien con los otros.	7. Capacidad para actuar en situaciones complejas.
2. Capacidad para usar el conocimiento y la información de manera interactiva.	5. Capacidad para cooperar.	8. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales.
3. Capacidad para utilizar las tecnologías de manera interactiva.	6. Capacidad para gestionar y resolver los conflictos.	9. Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades.

Tabla 3.



COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS
1. Capacidad de análisis y síntesis	11. Capacidad crítica y autocrítica	19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
2. Capacidad de organizar y planificar	12. Trabajo en equipo	20. Habilidades de investigación
3. Conocimientos generales básicos	13. Habilidades interpersonales	21. Capacidad de aprender
4. Conocimientos básicos de la profesión	14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	22. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
5. Comunicación oral y escrita en la lengua propia	15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	23. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
6. Conocimiento de una segunda lengua	16. Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad	24. Liderazgo
7. Habilidades básicas de manejo del ordenador	17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional	25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
8. Habilidades de gestión de la información	18. Compromiso ético	26. Habilidad para trabajar de forma autónoma
9. Resolución de problemas		27. Diseño y gestión de proyectos
10. Toma de decisiones		28. Iniciativa y espíritu emprendedor
		29. Preocupación por la calidad
		30. Motivación de logro

Tabla 4.

En esta misma línea se sitúan numerosos países europeos²¹, así como el Decreto de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma Vasca²², al que se hace referencia en la 2.^a parte de este documento. Estas competencias básicas genéricas se caracterizan por su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad tanto en las distintas áreas disciplinares como en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo. Estas competencias genéricas no se aprenden de forma aislada, sino integradas en los distintos escenarios de la vida (educativo, profesional-

laboral, comunitario y personal). En el escenario de la enseñanza formal, tienen sentido en la medida que se integran en los contenidos de todas las áreas curriculares. Usando la terminología de B. Rey (1996)²³ se les puede llamar 'generativas', en el sentido de que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje, engendrando una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas. Estas competencias genéricas no son directamente evaluables, sino mediante su transferencia en materias, contextos y situaciones concretas.

²¹ Cfr. CARRO, L. (2004): «Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea». En: *Título de grado de Magisterio*. Volumen 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

GARAGORRI, X. (2007): «Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 161.

²² Decreto 175 /2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

²³ *Op. cit.*



2.2. Competencias básicas genéricas y específicas: enfoque terminal

La recomendación europea de formulación de un Marco de Referencia Europeo (2006)²⁴ define la competencia clave o básica como una «combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida».

En este marco se definen las ocho competencias clave que se consideran necesarias para el

aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, que, en relación con el desarrollo que se hace de las mismas en España y Francia, son las siguientes (ver tabla 5).

Entre estas competencias básicas hay algunas que tienen carácter más transversal, tales como la competencia para aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y, autonomía e iniciativa personal. Otras están más directamente relacionadas con áreas o materias concretas del currículo, como la competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística. Hay competencias, como por ejemplo, la comunicación lingüística y la social y ciudadana que en parte son genéricas y en parte específicas. El clasificarlas como específicas no quiere decir que el uso, por ejemplo, de las competencias

UNIÓN EUROPEA	ESPAÑA/LOE	FRANCIA/SOCLE COMMUN ²⁵
1. Comunicación en lengua materna 2. Comunicación en lenguas extranjeras	1. Competencia en comunicación lingüística	1. Dominio de la lengua francesa 2. Práctica de una lengua viva extranjera
3. Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología	2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	3. Conocimiento de los principales elementos de la Matemática, y dominio de la cultura científica
4. Competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital	5. Dominio de las técnicas habituales de la información y comunicación
5. Aprender a aprender	7. Competencia para aprender a aprender	
6. Competencias sociales y cívicas	5. Competencia social y ciudadana	6. Adquisición de las competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	8. Autonomía e iniciativa personal	7. Adquisición de la autonomía y del espíritu emprendedor
8. Conciencia y expresión culturales	6. Competencia cultural y artística	4. Dominio de la cultura humanística

Tabla 5.

²⁴ *Op. cit.*

²⁵ MEN (2006): *École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences*. CNDP/XO Éditions, Paris.



matemáticas no sea relevante en otras áreas, sino que el aprendizaje básico de las competencias matemáticas corresponde al área de la Matemática.

2.3. Integración de ambos enfoques: las competencias genéricas y las específicas

Cada uno de los enfoques señalados tiene sus ventajas e inconvenientes. En el enfoque por

competencias básicas genéricas, siguiendo el modelo de DeSeCo de la OCDE y el modelo Tuning, se identifican las competencias básicas comunes a todas las áreas que a su vez son generadoras de competencias básicas, ya que se han de integrar de forma constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas y cada una de las áreas de conocimiento, así como en las experiencias de la vida cotidiana. A diferencia de las competencias básicas genéricas que son grandes ejes referenciales que funcionan a modo de constantes en todo el proceso educativo y en





todas las áreas, las competencias básicas específicas indican los objetivos de logro que se consideran claves y necesarios para el alumnado, y que por tanto constituyen el referente de evaluación.

La inclusión de las competencias básicas genéricas o transversales como referentes comunes a todas las áreas disciplinares, rompe la organización compartimentalizada del currículo por áreas. Desde este enfoque la función del docente no se limita a enseñar «su» materia, sino que conjuntamente con el resto del profesorado es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias básicas transversales comunes a las distintas áreas. Y la corresponsabilidad se extiende no sólo al equipo docente, sino también a otras instancias entre las que destacamos por su relevancia a los padres y madres, quienes tienen mayor incidencia potencial educativa que el profesorado en algunas competencias básicas, tales como la inserción social y ciudadana, y la autonomía e iniciativa personal.

Este planteamiento integrado constituye, posiblemente, la innovación de mayor calado entre las que se derivan del planteamiento del currículo por competencias, y es el más complejo y difícil de ponerlo en práctica. Las consecuencias de la aplicación de este enfoque concreto son indudables en el estamento docente, por ejemplo, en lo que se refiere a la necesidad de replanteamiento de la función docente y su formación, en la organización y coordinación entre los profesores de las distintas etapas educativas de la Educación Básica, así como en la necesidad de coordinación entre profesorado y familias para colaborar en sintonía en aquellos procesos de enseñanza y en la evaluación de los alumnos, de responsabilidad compartida.

El enfoque del planteamiento conjunto de las competencias básicas genéricas y específicas, tal como se propone por parte de la Unión Europea y la LOE, tiene la virtud de hacer una propuesta completa de todas las competencias básicas que el alumnado ha de lograr al finalizar la educación obligatoria. Clarifica las metas y sirve para orientar y dar sentido a todo el proceso y a la evaluación de la educación obligatoria. Todas ellas son importantes y necesarias para la vida, pero no todas se adquieren de la misma manera. Las competencias específicas se adquieren básicamente a través de las áreas y las genéricas integrándolas en todas las áreas y en situaciones de la vida cotidiana. Tampoco tienen la misma capacidad de transferencia y multifuncionalidad. Las competencias genéricas se pueden usar en todas las situaciones y contextos, mientras que las específicas en determinadas situaciones y contextos. El hacer intervenir todas las competencias básicas en todas las áreas curriculares es forzar artificialmente la situación. Las competencias específicas tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales, pero no en la misma medida que las genéricas. Es cierto que el uso de las competencias específicas no se ha de limitar a su materia: por ejemplo: las competencias matemáticas, las del conocimiento e interacción con el mundo físico y la cultural y artística, tienen aplicaciones en otras áreas de conocimiento y hay que tratar de integrarlas en cuantas situaciones de aprendizaje den ocasión para ello, pero no forzosamente en todas.

Procede diferenciar las competencias genéricas y específicas por razones conceptuales, pero sobre todo prácticas. Las consecuencias de esta diferenciación son claras tanto en la elaboración del diseño como en el desarrollo curricular, así como en las estrategias para la formación del profesorado.



2.4. Las competencias básicas en el currículo español

La Ley Orgánica de Educación incorpora las competencias básicas como uno de los elementos del currículo (artículo 6) y de la evaluación. Se establecen como referencia de promoción de ciclo en Primaria, de la titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria así como de las evaluaciones de diagnóstico en 4.º de Educación Primaria y en 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Para identificar las competencias básicas del currículo español se ha partido fundamentalmente de las recomendaciones de la UE, adaptándolas a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español. Desde esa perspectiva, la incorporación de las competencias básicas al currículo obliga, por un lado, a plantearse cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado y, por otro, a establecer prioridades entre ellos.

De acuerdo con esas consideraciones se han identificado las ocho competencias básicas en el sistema educativo español, cuya descripción, finalidad y aspectos distintivos se incluyen en el desarrollo normativo de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria²⁶ y a la Educación Secundaria Obligatoria. La propuesta adoptada por el Ministerio de Educación y Ciencia, e incorporada a los decretos de enseñanzas mínimas y a las adaptaciones de las Comunidades Autónomas, no se corresponde completamente con la definición aportada por las autoridades europeas. Por ello, procede incorporar aquí una

somera descripción de la construcción del significado semántico de las mismas, tal y como se refleja en los Anexos de los Reales Decretos señalados.

Se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. El desarrollo de la competencia lingüística al final de la Educación Obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.

La competencia matemática consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados

²⁶ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (B.O.E. del 8) y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria (B.O.E. de 5 de enero de 2007).



con la vida cotidiana y con el mundo laboral. El desarrollo de la competencia matemática al final de la Educación Obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente —en los ámbitos personal y social— los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones.

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. Esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal; asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.

La competencia del tratamiento de la información y competencia digital consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. El dominio de esta competencia supone ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

La competencia social y ciudadana hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. El ejercicio de la ciudadanía significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás.

La competencia cultural y artística supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. El conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

La competencia para aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. Esta competencia implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un senti-



miento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

La competencia de autonomía e iniciativa personal se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocritica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales —en el marco de proyectos individuales o colectivos— responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.

Estas competencias básicas se recogen como Anexo de los Decretos, así como en la introducción de las áreas y materias señalados en el currículo, pero la actual propuesta de competencias básicas requiere mayor conexión y coherencia con los objetivos generales y específicos de las distintas áreas y materias, así como la definición más precisa de los niveles de logro que permitan una evaluación más ajustada de las mismas. Lo expuesto nos lleva a considerar la actual propuesta de competencias básicas como una propuesta abierta a la experimentación y mejora.

2.5. Características de un modelo educativo basado en competencias básicas

Se pueden señalar algunas características, sin afán de exhaustividad, del modelo de trabajo escolar derivado de la aplicación de las competencias educativas básicas en el currículo que, inspirado en el enfoque socioconstructivista, indican un horizonte hacia el que caminar.

a) De la enseñanza para ‘saber’, al saber para ‘actuar’

Una sociedad que quiere avanzar mirando al futuro, precisa, que todos y cada uno de sus miembros sean capaces de intervenir en ella de forma activa y comprometida desarrollando al máximo todas sus potencialidades. Es así como los fines de la educación deben estar dirigidos a formar personas competentes para actuar de forma eficaz en todos los ámbitos de desenvolvimiento de la persona en sus dimensiones como ser individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza. Consecuentemente con este enfoque, el eje organizador del currículo no deben ser los ‘saberes’ conceptuales, sino las ‘competencias’ que se precisan para actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona (no sólo en las laborales). Al resaltar el polo de las competencias se quiere subrayar que la acción educativa ha de orientarse a la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas y en contextos concretos, de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción. Desde este enfoque es necesario orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes,



poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

b) De la prioridad de la función propeudética de acceso a estudios superiores a la prioridad de la función propeudética para la vida

La introducción en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias en general y sobre todo de las transversales es un desafío y una oportunidad para repensar el sentido de la educación, incluyendo el período de la educación obligatoria dentro de la educación permanente para toda la vida. Cuando se mira la educación obligatoria como un periodo cuya función principal es preparar para que el alumno pueda iniciar el largo recorrido de la vida en las mejores condiciones, se amplía el sentido que habitualmente se da a este periodo. Ya no se trata sólo de prepararse para acceder al Bachillerato o a otros estudios superiores, sino de prepararse para tener una vida individual plena siendo miembro reflexivo y activo de la sociedad y de la naturaleza. Se trata de un cambio de mirada que induce a pensar en las dimensiones y expresiones de la 'vida plena' y consecuentemente a repensar el currículo. ¿Cuáles son las competencias básicas y relevantes que se precisan para estar preparado para la vida al finalizar la educación obligatoria y para el aprendizaje a lo largo de la vida? La respuesta a esta cuestión incluye sin duda las competencias para poder continuar los estudios y saber sobrevivir e integrarse en el mundo del trabajo, pero va mucho más allá. Las implicaciones de este enfoque son claras, tanto en la selección de los contenidos y la evaluación, así como en la metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno.

c) Del profesor de 'su' materia al coeducador

La inclusión de las competencias transversales y de contenidos metadisciplinarios como referentes comunes a todas las áreas disciplinares rompe la organización compartimentalizada del currículo por áreas. Desde este enfoque la función del docente no se limita a enseñar 'su' materia, sino que conjuntamente con el resto del profesorado es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicar, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo, aprender a hacer y a emprender) y aprendan aquellos contenidos sobre todo actitudinales y procedimentales comunes a distintas áreas. Las consecuencias de la aplicación de este planteamiento son indudables, tanto en lo que se refiere a la necesidad de organización y coordinación entre el profesorado, como en la necesidad de coordinación para la evaluación del alumnado.

d) De la escuela separada a la conectada en redes

El logro de las competencias que se precisan para estar preparado para la vida y para el aprendizaje a lo largo de la vida es responsabilidad de la escuela, pero no exclusivamente de ella, sino también de otros ámbitos (familia, trabajo, medios de comunicación, deporte, salud, ocio y tiempo libre, etc). Este hecho plantea al menos dos cuestiones. La primera tiene que ver con la necesaria delimitación de responsabilidades para saber cuáles son las obligaciones de cada sector en el aprendizaje y logro de las competencias. La segunda tiene que ver con coordinación entre los sectores implicados y de forma especial con la familia. Todo ello tiene consecuencias en el modelo de escuela y en el sistema de evaluación. Se precisa



un modelo de escuela abierto, dispuesto a crear sinergias y a colaborar con los sectores implicados. Por otra parte a implicar, sobre todo a los padres y madres, en el aprendizaje y la evaluación de aquellas competencias de responsabilidad compartida.

e) De la perspectiva del aprendizaje centrada en el individuo a la que incluye la interacción y el contexto

En los planteamientos pedagógicos suele ser habitual hacer referencia a los componentes del acto didáctico (docente, discente, contenido, metodología y contexto), diferenciando los distintos paradigmas de enseñanza de acuerdo con el énfasis y prioridad que se otorga a algunos componentes sobre los demás. Por ejemplo, dentro de la cultura pedagógica del constructivismo que nos es familiar por influencia de la LOGSE, el alumno se convierte en el centro de los componentes didácticos. En el enfoque basado en competencias el alumno no pierde protagonismo, pero el

contexto adquiere también una importancia relevante, ya que las competencias presuponen la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas en un contexto determinado. Desde este punto de vista el currículo basado en competencias es una oportunidad para hacer un planteamiento socioconstructivista e interactivo del aprendizaje, que de acuerdo con Ph. Jonnaert y C. Vander Borght (1999)²⁷ aglutina tres planos complementarios: *a)* el plano de la dimensión constructivista que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus conocimientos previos y de su actividad; *b)* el plano de las interacciones sociales, que presupone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con los otros; *c)* el plano de las interacciones con el medio que presupone que los aprendizajes son sin duda procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con los demás, pero también gracias a los intercambios que el sujeto establece con el medio. Esto quiere decir que los aprendizajes escolares requieren un contexto y situación determinados.

²⁷ JONNAERT, Ph.; VANDER BORGHT, C. (1999): *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck, Bruxelles.