

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

DE CANTABRIA

1

## La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas

Ángel I. Pérez Gómez



**GOBIERNO  
de  
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

# PRESENTACIÓN

Es una satisfacción para la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria poder contar con la colaboración de una persona del prestigio profesional del profesor Ángel I. Pérez Gómez, con una trayectoria no sólo amplia sino, sobre todo, rica y profunda para todo el sistema educativo.

La Consejería de Educación no quiere desaprovechar la oportunidad que brinda este momento, de implantación y desarrollo de la LOE, para impulsar y dinamizar cambios relevantes en los centros educativos de nuestra región; en definitiva, en la ciudadanía de Cantabria.

Nos parece que la introducción en el currículo de las competencias básicas es una circunstancia que puede y debe servir para dotar de un sentido holístico y profundo al desarrollo del currículo y a la práctica educativa de manera que, enfocando aquéllas desde una perspectiva adecuada, el alumnado de Cantabria pueda desarrollar, a lo largo de su etapa de educación obligatoria, la formación que requiere la sociedad del siglo XXI; una formación integral, dotada de sentido crítico no sólo para comprender, sino también para actuar de manera adecuada en los problemas que, en el complejo mundo en que vivimos, se suscitan permanentemente.

Agradecemos, por tanto, muy sinceramente al profesor Pérez Gómez que haya querido aportar su pensamiento y visión profunda acerca de las competencias básicas para que el profesorado de Cantabria pueda estar mejor orientado respecto de este elemento nuclear que debe fundamentar e impregnar el currículo de la educación obligatoria. Con ello, estamos convencidos de que saldremos ganando todos, de manera especial el alumnado de Cantabria.

**ROSA EVA DÍAZ TEZANOS**

Consejera de Educación del Gobierno de Cantabria

1

# CUADERNOS DE EDUCACIÓN

DE CANTABRIA

La naturaleza de las competencias básicas  
y sus implicaciones pedagógicas

Ángel I. Pérez Gómez

Edita: Consejería de Educación de Cantabria  
© de la presente edición: Consejería de Educación de Cantabria  
© del texto: Ángel I. Pérez Gómez  
D. Legal: SA-360-2007  
ISBN: 978-84-95302-46-2

# ÍNDICE

1	Introducción	5
2	Los desafíos de la sociedad de la información	7
3	El sentido de las competencias básicas como referente de la educación del ciudadano	9
4	Características principales de las competencias básicas	13
5	Selección de competencias fundamentales. Las prioridades educativas	19
6	Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias básicas	23



# 1

## LA NATURALEZA DE LAS “COMPETENCIAS BÁSICAS” Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

# Introducción

El presente documento pretende contribuir al debate abierto por la introducción del concepto de “competencias básicas” en el currículo escolar español, así como en el de la mayoría de los países de la OCDE. El término competencias tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas que poco han contribuido a hacer comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos.

En la actualidad, y a partir del documento de DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales) elaborado por la OCDE, el concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva claramente distinta, y se identifican tres ejes de competencias fundamentales, con los que difícilmente se puede estar en desacuerdo, como las finalidades básicas que debe proponerse la escuela contemporánea si pretende responder a las exigencias de las complejas sociedades actuales.

Es cierto, sin embargo, que la interpretación y concreción de las competencias fundamentales en el currículo español difiere en gran medida de las propuestas en DeSeCo. En el contexto de un largo proceso de debate promovido por la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, surge este documento en el que pretendo indagar las peculiaridades constitutivas de este concepto en su interpretación abierta y comprensiva y las implicaciones pedagógicas que a mi entender pueden derivarse de su utilización para definir las finalidades fundamentales del currículo escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela contemporánea.



# 2

## Los desafíos de la escuela en la sociedad de la información

LA NATURALEZA DE LAS “COMPETENCIAS BÁSICAS” Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Los cambios sustantivos en las relaciones de poder, de producción y en las formas de vivir así como los importantes movimientos demográficos y los espectaculares logros tecnológicos en las últimas décadas han producido una alteración radical en nuestra forma de comunicarnos, de actuar, de pensar y de expresar.

Vivimos saturados de información accesible, abundante, diversa, fragmentaria, sesgada, frágil y cambiante. La información que rodea la vida de los individuos se produce, se distribuye, se consume y se abandona a una velocidad cada vez más acelerada, por lo que las exigencias y desafíos a las personas y grupos sociales es cada vez más intensa. Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y por tanto plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes. Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes.

La sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dicho de otro modo, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales o sociales.

Los sistemas educativos afrontan, en las democracias actuales, dos grandes retos que están íntimamente relacionados: por un lado, consolidar una escuela comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad y asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades; por otro, favorecer la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social.



# 3 El sentido de las competencias básicas como referente de la educación del ciudadano

LA NATURALEZA DE LAS "COMPETENCIAS BÁSICAS" Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Como consecuencia de tales desafíos, a lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de este se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y en definitiva nuevos modelos de escolarización, como puede comprobarse en los múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE (CERI).<sup>1</sup> Uno de estos documentos germinales es el denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) cuya primera versión aparece en el año 2000 y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. A partir de éste, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea y España, han comenzado a reformular el currículo escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias. Convertir el desarrollo de competencias personales en el eje vertebrador del currículo escolar implica modificaciones sustantivas en todos los componentes de la escuela actual e incluso en la misma concepción del escenario escolar: obviamente, en el diseño y desarrollo del currículo de todas las etapas, y en consecuencia, en la organización del espacio y del tiempo, las relaciones sociales y la función y actividad de todos los agentes implicados.

Para hacer operativo este cambio tan sustantivo parece imprescindible entender la complejidad del concepto de competencias en torno al cual gira la transformación del currículo y de la escuela.

El concepto de competencias fundamentales ("Key competencies"), en España denominadas "básicas", como eje de la configuración del currículo escolar se consolida de forma definitiva en el documento DeSeCo.

<sup>1</sup> Conviene consultar los múltiples documentos elaborados en este periodo, publicados en la página web de la OCDE: [www.OECD.org/publications](http://www.OECD.org/publications)

**El proyecto de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) 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”.**

Con el propósito de estimular políticas educativas y prácticas escolares que respondan a las exigencias de los complejos, inciertos y cambiantes escenarios contemporáneos, la OCDE hace una apuesta decidida por acercar el aprendizaje escolar a los problemas y exigencias de la vida contemporánea: al entender el conocimiento disciplinar o interdisciplinar que se trabaja en la escuela no como un fin en sí mismo sino como un instrumento, el instrumento privilegiado, al servicio de las **competencias fundamentales** que requiere la ciudadanía del mundo contemporáneo; al insistir en el valor de uso del conocimiento académico para entender las características complejas de la vida contemporánea y para desarrollar en cada individuo las competencias que les permitan conocerse y gobernarse a sí mismos, relacionarse con los demás en contextos heterogéneos y elaborar los propios proyectos de vida personal, social y profesional.

Es cierto que el término competencias es polémico y alude a un campo semántico brumoso. Se deriva de una tradición claramente escorada a la interpretación conductista del aprendizaje y comportamiento humanos, por lo que exigirá estar atentos y detectar los inevitables influjos mecanicistas que se infiltrarán en el desarrollo de esta propuesta a nivel nacional, regional y local.

El enfoque de competencias se hizo popular en los Estados Unidos hacia 1970 en el movimiento de formación profesional de los docentes basado en competencias. Posteriormente y de la mano de la formación profesional vuelve a ponerse de moda en la década de 1990 con el sistema nacional de cualificaciones profesionales en el Reino Unido y otros movimientos similares en diferentes países del mundo anglosajón, preocupados por definir estándares de competencia y perfiles competenciales para facilitar el desarrollo y la formación de capital humano y profesional adecuado a la competitividad de la economía global.

Apegada a esta tradición se alimenta y mantiene la interpretación conductista del concepto de competencias y el movimiento de formación o, mejor, entrenamiento basado en competencias (CBTE). En esta acepción la formación basada en competencias es claramente reduccionista, estrecha, atomizada, rígida y lineal (Chapell, 1996 y Hyland, 1994). El planteamiento conductista divide el concepto de competencia en comportamientos y actuaciones que corresponden a discretas y simples tareas, cuya suma o agrupación yuxtapuesta constituyen una competencia personal o profesional. Del mismo modo, consideran que las competencias pueden fácilmente medirse con procedimientos estándar al ser la suma lineal de comportamientos simples y tareas discretas.

Por otra parte, la interpretación conductista considera que las competencias y habilidades tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del significado de sus aplicaciones concretas. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes. Enfatizan las conductas observables en detrimento de la comprensión. Esta tradición bien conocida en Educación al ser continuación o desarrollo de la pedagogía por objetivos, a pesar de su vigencia en la práctica, ya no tiene defensores reconocidos académicamente, por la debilidad de sus planteamientos teóricos y la inconsistencia de los resultados de las investigaciones a

que ha dado lugar<sup>2</sup>. Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y los efectos decisivos de los aspectos éticos e interpersonales (Kerka, 1998; Gonci, 1997).

Bien lejos de esta interpretación conductista, la propuesta de DeSeCo se sustenta en una interpretación más abierta, integrada, holística y relacional del concepto de competencias. Recogiendo las aportaciones de los estudios socioculturales y constructivistas sobre el desarrollo y los aprendizajes humanos, afirma que los individuos emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de la interacción social. Los estudios más recientes ponen de manifiesto que las habilidades individuales son construcciones sociales, son el reflejo de las prácticas culturales que dominan los contextos y las situaciones concretas que rodean la vida de los individuos.

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. Se consideran **competencias fundamentales**, aquellas competencias imprescindibles que necesitan **todos los seres humanos** para hacer frente a las exigencias de los **diferentes contextos** de su vida como ciudadanos. Las competencias fundamentales o “key competencias” son aquellas que son importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social.

El concepto de competencias aquí defendido, como habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones. Es un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987) como característico de los profesionales reflexivos: el **conocimiento práctico**, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción, y conocimiento sobre la acción. Así pues, bien distante de la orientación conductista el concepto de competencia aquí propuesto contempla la complejidad de la **estructura interna** de las competencias. El conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos.

<sup>2</sup> Puede consultarse al respecto la obra de José Gimeno Sacristán (1978): La pedagogía por objetivos, Madrid, Morata.



# 4 Características principales de las competencias básicas

LA NATURALEZA DE LAS “COMPETENCIAS BÁSICAS” Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Tomando en consideración los trabajos centrales que sustenta el documento de DeSeCo, y sus desarrollos críticos posteriores<sup>3</sup>, podemos destacar las siguientes características principales que conforman este concepto de competencias fundamentales:

## CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

- **CARÁCTER HOLÍSTICO E INTEGRADO.** Conocimientos, capacidades, actitudes valores y emociones no pueden entenderse de manera separada.
- **CARÁCTER CONTEXTUAL.** Las competencias se concretan y desarrollan vinculadas a los diferentes contextos de acción.
- **DIMENSIÓN ÉTICA.** Las competencias se nutren de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a la largo de la vida.
- **CARÁCTER CREATIVO DE LA TRANSFERENCIA.** La transferencia debe entenderse como un proceso de adaptación creativa en cada contexto
- **CARÁCTER REFLEXIVO.** Las competencias básicas suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar las intenciones con las posibilidades de cada contexto.
- **CARÁCTER EVOLUTIVO.** Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida

<sup>3</sup> A este respecto cabe destacar las aportaciones de Hipkins (2006), Brewerton (2004), Car (2004, 2006), Perreneoud (2001), Kegan (2001) y Rychen y Salganik (2003).

- *La primera característica que conviene destacar es el carácter holístico e integrado de las competencias*, en el sentido de que integran demandas externas, atributos individuales internos y externos (incluidos los afectos, las emociones, los valores y las actitudes, así como el conocimiento tácito y los territorios inconscientes) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación.

En esta concepción, no tienen cabida las interpretaciones restrictivas de las competencias como conductas o microconductas que se pueden entrenar con independencia del sentido de los conocimientos o emociones implicadas, y sin tener en cuenta los diferentes contextos, los cambios históricos y las intenciones de los agentes. Las concepciones holísticas, ecológicas, sistémicas u orgánicas<sup>4</sup> rechazan la pretensión sumativa y mecánica de los planteamientos conductistas. El todo nunca es igual a la suma de las partes, y las partes adquieren su sentido cuando se integran de una determinada manera activa en el funcionamiento del todo, dentro de un contexto. Las relaciones entre las partes y de éstas con el todo para funcionar en un escenario concreto componen la vida compleja e interactiva del conjunto de un sistema.

- *La segunda característica clave en el enfoque abierto y relacional de las competencias es la importancia de los contextos de aprendizaje*. Dentro de un marco teórico sociocultural, cuyos orígenes cabe situarlos en Vigotsky y sus desarrollos posteriores en Bruner, los contextos y las relaciones son aspectos determinantes de los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje, más que un acto puramente individual, es un proceso que se desarrolla en concretas situaciones sociales donde se utilizan las herramientas de la cultura de la comunidad. El individuo aprende, incorpora nuevos significados, desde que nace, en los escenarios cotidianos donde satisface sus necesidades, precisamente porque para satisfacer dichas necesidades en dicho contexto requiere aprender gestos, símbolos, códigos..., para interpretar correctamente las demandas y reaccionar adecuadamente a las posibilidades. El aprendizaje de los seres humanos se encuentra **situado**<sup>5</sup> en escenarios físicos y culturales que se configuran como redes simbólicas que cada sujeto debe aprender para poder manejarse de modo eficaz primero y de manera autónoma después. Estas redes simbólicas que evolucionan constantemente con el desarrollo social componen las herramientas de la cultura que cada persona debe aprender.

Los significados se encuentran situados en los objetos y artefactos, así como en las personas, sus comportamientos y sus interacciones. Los cachorros humanos de cada nueva generación han de *aprender tales significados para interpretar y actuar de modo competente en cada contexto social*. Así, los procesos de aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo y ancho de un abanico amplio que incluye los artefactos, las herramientas culturales, los intercambios, cara a cara o virtuales, con los demás seres humanos, cercanos o lejanos, los recursos propios previamente aprendidos (Carr, 2004a).

Así pues, *las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural distribuida en cada contexto físico y social*. De ahí la importancia de este aspecto en la concepción de una pedagogía centrada en el alumnado, pero particularmente preocupada por la riqueza cultural de los contextos que rodean la vida social y académica de cada individuo, ofreciéndole diferentes oportunidades de aprender. En este sentido, ya afirmábamos, en 1992, que el problema pedagógico no es tanto cómo aprender sino cómo construir la cultura de la escuela y del aula en virtud de su función social y de las oportunidades que ofrece para aprender en las interacciones, las herramientas que cada sujeto necesita para comprender y actuar en el complejo mundo de la comunidad social en la que le toca vivir. El aprendizaje debe entenderse como un proceso de enculturación, de incorporación progresiva y creativa, por parte del novato, a la cultura personal, social y profesional del experto.

“...los problemas *reales* pocas veces se resuelven por individuos aislados; por el contrario, son generalmente trabajados por un grupo que, aunque compartiendo un mismo propósito, tiene varios tipos y niveles de experiencia a la vez que distintos valores, motivos, intereses y estrategias preferidas para trabajar juntos.” (Wells, 2002, p. 199).

La importante contribución **del conocimiento y el aprendizaje situados** es mucho más relevante en el

<sup>4</sup> Conviene en este momento recordar las aportaciones de la teoría general de sistemas de Bertalanfy, los planteamientos ecológicos de Bronfenbrenner, e incluso las teorías del pensamiento complejo y las teorías del caos de E. Morin.

<sup>5</sup> Consultar a este respecto el interesante artículo de Brown Cillins y Duguid, (1989), donde se argumenta de manera exhaustiva y fundamentada que el conocimiento y el aprendizaje son fundamentalmente situacionales, ligados a los contextos en los que viven y experimentan los sujetos humanos, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura, el contexto y las relaciones.

momento actual de la denominada sociedad de la información, pues extiende el concepto de contexto de aprendizaje. Los escenarios de aprendizaje en los que se encuentra el conocimiento distribuido y al alcance de todos, ofreciendo oportunidades insospechadas de aprendizaje son las inabarcables redes telemáticas de acumulación, intercambio y creación permanente de información y conocimiento. A diferencia de otras épocas el problema no está en la escasez de información, sino en su abundancia, y en la necesidad de desarrollar competencias de selección, procesamiento, organización y aplicación crítica y creativa de la misma.

- El *tercer aspecto a destacar en esta concepción holística de las competencias es la importancia de las disposiciones o actitudes*. Estrechamente relacionado con las intenciones y emociones así como con el territorio de los valores. Destacar la importancia de las disposiciones diferencia las competencias de las habilidades al resaltar la necesidad de que los individuos **deseen proyectarse en la acción**, desarrollar los comportamientos requeridos. Entre el pensamiento y la acción, entre los discursos y las prácticas, entre el procesador y el ejecutor humano existe un hiato complejo, una constelación de factores, conscientes o no, que tienen que ver con las emociones, los deseos, los valores e intenciones del sujeto y los hábitos adquiridos en su biografía personal. El enfoque de competencias obliga a indagar este difuso territorio y a hacer conscientes a los aprendices y a los docentes de la complejidad ética y teleológica que se encuentra necesariamente implicada en todo proceso de intervención, de práctica, en todo proyecto personal, social o profesional. Necesidades, impulsos, valores e intenciones mueven la conducta y el quehacer humano pero sin duda mediatizado por las ideas e interpretaciones subjetivas así como por el efecto de las experiencias previas de cada individuo, grupo o comunidad.

Este énfasis en las disposiciones conecta directamente con el compromiso personal y social de cada individuo y grupo con los valores de su comunidad y con la idea del *aprendizaje a lo largo de la vida*, pues supone destacar y favorecer la convicción, la voluntad y el deseo de aprender de forma permanente para poder afrontar las exigencias de un contexto en cambio continuo y acelerado. Supone en definitiva reconocer la existencia de dos dimensiones indisociables en todo proceso de aprendizaje relevante: la dimensión técnica que garantiza una actuación eficaz, y la dimensión ética o teleológica, que garantiza la orientación y el sentido consciente y reflexivo de toda práctica así como el sentido de responsabilidad y compromiso con valores que orientan su vida personal, profesional y social. Coincidimos con Lynn Davis (2006), cuando afirma que el desarrollo de las actitudes y disposiciones es el desafío más importante que han de afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los ciudadanos contemporáneos.

- Otra característica importante en el enfoque holístico de competencias refiere a la **transferibilidad creativa, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas**. Como afirman Rychen y Salganik (2003) y Carr y Claxton (2002), la capacidad para transferir competencias aprendidas a diferentes escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación más o menos profundo o radical, es decir un proceso de nueva aplicación activa y reflexiva de conocimientos, habilidades y actitudes para comprender las peculiaridades de la nueva situación y la validez de las diferentes formas de intervención en ella. Del mismo modo, la transferencia adaptativa o recreadora, supone reconocer los elementos singulares de cada situación y evaluar las posibilidades de adecuación de nuestros conocimientos, habilidades y actitudes a las nuevas exigencias.

Por otra parte, en un mundo globalizado y en cambio constante y acelerado, los seres humanos necesitan el desarrollo de lo que Haskell (2001) denomina “espíritu de transferencia”, es decir la plasticidad y flexibilidad necesaria para adaptar sus competencias fundamentales a las peculiaridades cambiantes de cada escenario social y vital. El espíritu de transferencia, la flexibilidad y la plasticidad humanas, en un escenario económico, social y cultural de cambio cada vez más acelerado e imprevisible, debe ser un componente no sólo individual, sino social, apoyado en la convicción de que los significados humanos son contingentes a las condiciones históricas en las que se producen.

- En estrecha relación con las características anteriores, es conveniente destacar la **reflexividad como sustrato inexcusable del comportamiento competente**. Si las competencias se configuran en cada contexto, surgen de las peculiares interacciones que se producen en cada contexto y no pueden confundirse con las habilidades personales, la transferencia no sólo no puede ser automática, sino que será necesario reconocer que en cada actuación y en cada contexto los individuos y los grupos humanos desarrollan aspectos singulares de sus competencias difícilmente repetibles en otros contextos o en situaciones diferentes del mismo contexto. En las competencias podemos por tanto distinguir núcleos comunes relativamente estables

y extensiones singulares que se especifican en cada contexto. Podemos ser y actuar de manera competente en un contexto y no en otro, o en una situación y no en otra. Lo verdaderamente importante desde el punto de vista educativo es que cada individuo comprenda la pluralidad de aspectos o dimensiones que entran en juego en cada situación que afronta, para comprenderlos in situ y para adaptar la intervención, recrearla y no simplemente reproducir de forma mecánica rutinas aprendidas en situaciones previas.

En definitiva, el desarrollo y utilización de las competencias fundamentales supone inevitablemente un proceso de reflexión, de comprensión de la situación y de redefinición de las pretensiones que nos proponemos en dicha situación concreta. Volvemos a la postre a recalcar la importancia sustancial de la reflexividad como componente básico de las competencias fundamentales, un prerrequisito mental, un aspecto crítico de la estructura interna de las competencias fundamentales, el componente más característico del conocimiento libre. El conocimiento es revisado de forma constante en virtud de nuevas informaciones y nuevas prácticas. La ética del conocimiento todo lo cuestiona, lo critica, lo contrasta, lo somete a experimentación y falsación (Guidens, 1997, p. 46); sin embargo, mayor y mejor conocimiento no lleva a mayores niveles de certeza, a afirmaciones incuestionables, sino, por el contrario a nuevos interrogantes y espacios más amplios de incertidumbre, fabricados por la actuación de la especie humana.

### EN SÍNTESIS ...

**los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales serían los siguientes: constituye un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida. Además, para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo 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, y se pueden aplicar a múltiples contextos.**





# 5 Selección de competencias fundamentales. Las prioridades educativas

LA NATURALEZA DE LAS “COMPETENCIAS BÁSICAS” Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La selección de competencias fundamentales o básicas es un ejercicio social y político estrechamente vinculado a los valores que cada comunidad social considera imprescindibles para el desarrollo de su ciudadanía. En las sociedades democráticas ha de ser una tarea claramente vinculada a la declaración universal de los derechos humanos que han suscrito y de las concreciones de dichos derechos en sus propias constituciones. La selección de dichas competencias supone un acto político de definición de prioridades en función del análisis de necesidades y de posibilidades en cada escenario social.

DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves (Key competencies):

**A. Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz.** La sociedad de la información requiere el uso de gran variedad de herramientas e instrumentos, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnológicas...) para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Utilizar una herramienta de forma interactiva y eficaz supone no sólo la familiaridad y el dominio de la misma, sino comprender su carácter instrumental y entender cómo las herramientas, las mediaciones, cambian la manera como nos relacionamos con el mundo y la perspectiva desde la que lo contemplamos. Los instrumentos y las mediaciones simbólicas componen la cultura humana.

**B. Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos.** El foco se sitúa en la interacción con “el otro”, con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos desde siempre de los lazos sociales que establecemos con los demás. En la época actual caracterizada por la globalización, los poderosísimos movimientos migratorios y la constitución multicultural de las sociedades, se incrementa la diversidad social e individual y se requiere el desarrollo también individual y grupal de competencias que impliquen saber y querer convivir y funcionar en diferentes grupos humanos con mayor o menor grado de heterogeneidad. Ello implica relacionarse bien con los demás, saber y querer comprender y cooperar así como competencia para resolver con empatía y de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social. “Fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del otro, del diferente se ha convertido en el objetivo principal de la escuela” (Tedesco, 2000, p. 35)

**C. Competencia para actuar de forma autónoma.** Lo que significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal como el ejercicio de la autonomía relativa y con criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto. Esta compleja competencia requiere:

- capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades y compromisos que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer;
- capacidad y voluntad para formar y desarrollar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional, comprendiendo la ubicación y el rol de cada uno en su escenario vital cercano y sus relaciones con el macroescenario del contexto globalizado que nos envuelve, así como comprender y repensar la propia y compleja identidad personal.

Cabe destacar, por la potencialidad implícita en la propuesta de DeSeCo, el cambio sustantivo en las prioridades y en la proporción de los componentes del currículo. De los tres ejes de competencias que componen esta propuesta dos de ellos se encontraban prácticamente ausentes del currículo convencional del sistema educativo español, hasta el punto que se consideraba, por gran parte de la opinión pública e incluso por una parte importante de los docentes, que el desarrollo de tales componentes corresponde a la responsabilidad exclusiva de la familia. Para estos sectores la función de la escuela es instruir, enseñar, los contenidos convencionales de las disciplinas, recogidos aquí en el eje primero; el resto, educar, no le corresponde a la escuela y en particular a los docentes.

Sobre esta propuesta seminal y asumiendo en mayor o menor medida el carácter holístico, complejo, multidimensional y contextual del concepto de competencia aquí defendido<sup>6</sup>, los diferentes países o instancias multinacionales han empezado a concretar para sus propios contextos territoriales la definición y selección de competencias clave que cada gobierno interpreta en función de los valores que consideran prioritarios. La propuesta se considera un ideal a alcanzar, tan distante de la situación actual de los sistemas educativos que en cada contexto se concreta en función de la posición y voluntad política de los gobernantes, así como de su interpretación sobre las posibilidades y condiciones reales de cambio y transformación en cada estado.

No es objeto del presente documento un análisis pormenorizado del decalage, del deterioro en cascada de la definición y selección de competencias fundamentales en los diferentes contextos y escenarios nacionales, pero sí es curioso y triste constatar la pérdida del poder innovador del mismo concepto de competencia fundamental, así como de la proporción y equilibrio entre las competencias clave que se pone de manifiesto en la concreción de las mismas que hace la Comisión Europea y el gobierno español en el desarrollo de la LOE.(Pérez Gómez, 2007). Como cabía esperar, la interpretación que hacen ambas instancias en aras de una “política realista”, camina en el sentido de limar la potencialidad de cambio radical de la propuesta de DeSeCo, recuperando el clásico sesgo disciplinar.

<sup>6</sup> Un análisis más exhaustivo de las posibilidades del documento DeSeCo, sus fundamentos teóricos y sus implicaciones pedagógicas puede consultarse en los siguientes documentos:

- Hipkins, R. (2006) The nature of Key Competencies. A background paper. New Zealand Council of Educational Research.  
- Pérez Gómez, A. (en prensa) Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*.  
- CERI (2002) Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies. OCDE





# 6 Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias básicas

LA NATURALEZA DE LAS “COMPETENCIAS BÁSICAS” Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Como ya anunciamos en el apartado anterior definir las finalidades educativas de la escuela en términos de competencias básicas implica cambios sustantivos en la forma de entender y actuar en la escuela. Entre las múltiples implicaciones pedagógicas de esta cambio curricular cabe destacar las siguientes:

## PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUBYACEN AL ENFOQUE BASADO EN LAS COMPETENCIAS

- La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
- El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
- Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
- El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
- La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
- Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
- La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
- El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
- La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
- El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
- La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
- La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes, lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

Desarrollaremos a continuación estos principios e implicaciones (algunos de estos principios, por considerarlos transversales, aparecen en el desarrollo de los restantes):

- *La pretensión central del dispositivo escolar no puede restringirse ya a la transmisión de informaciones y conocimientos, sino que ha de provocar el desarrollo de competencias básicas*, mediante el aprendizaje significativo y relevante. Ello supone estimular, orientar y acompañar de manera personalizada el aprendizaje de los estudiantes. La enseñanza no es el fin del sistema educativo, sino un instrumento complejo y privilegiado para provocar el aprendizaje. Por tanto, la enseñanza que no provoca aprendizaje no ha cumplido con su objetivo. Todos los esfuerzos que desde la administración, los organismos intermedios como los CEP, Las editoriales de libros de texto, los centros escolares o los propios docentes en el aula se hagan para organizar y desarrollar los procesos de enseñanza alcanzan su propósito cuando contribuyen al aprendizaje deseado, al desarrollo de las competencias básicas en los futuros ciudadanos.

La valoración de la calidad del sistema educativo tendrá, pues, como eje de referencia la calidad del aprendizaje de las competencias básicas que es capaz de estimular y producir.

- *El conocimiento disciplinar o interdisciplinar que compone los contenidos del currículo escolar tampoco puede concebirse*, por tanto, como la finalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es más bien el medio, el instrumento privilegiado al servicio del desarrollo de las competencias básicas que conforman la personalidad del ciudadano. Desde el punto de vista cognitivo, el propósito de la enseñanza es provocar el desarrollo en cada estudiante de las estructuras de comprensión, expresión, comunicación y actuación que requiere la participación activa y autónoma en los escenarios complejos de las sociedades actuales.

Lo realmente decisivo es que los problemas, los contenidos y las actividades de enseñanza logren provocar el desarrollo del pensamiento del estudiante en cada uno de los campos del saber que ayudan a comprender la complejidad de los problemas reales. Aprender hechos, conceptos y procedimientos de una asignatura es un medio para formar el pensamiento del estudiante en ese ámbito, de modo que pueda entender los problemas de la vida cotidiana.

Este principio requiere un cambio radical en la mirada del docente para comprender que el conocimiento es una construcción subjetiva individual y social, que los estudiantes llegan ya a la escuela con modelos mentales sobre los diferentes ámbitos de la realidad, obviamente cargados de lagunas, contradicciones, prejuicios, simplificaciones, pero que tales modelos mentales son relevantes para el sujeto, porque los ha adquirido mientras vive y satisface necesidades y porque los utiliza y le sirven para sus interacciones cotidianas. El propósito de la enseñanza es que el sujeto reconstruya sus modelos mentales al comprobar su debilidad y la riqueza de otros esquemas y modelos que le ofrece el conocimiento científico.

Por tanto, *el objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus siempre provisionales y contingentes esquemas de pensamiento*. El simple aprendizaje memorístico de datos, hechos y conceptos para devolver en un examen, si no logra interesar al aprendiz no es suficiente para modificar sus modelos mentales como ya han demostrado tantos experimentos e investigaciones en todos los campos de las didácticas especiales. Y si el aprendizaje de contenidos disciplinares que no llegan a tener sentido para los estudiantes, no logra reconstruir sus teorías cotidianas, sus modos habituales de pensar, sentir y actuar, podrá haber éxito escolar, academicista, pero se está produciendo un grave fracaso educativo, personal y social. (Pérez Gómez, 2007)

Si los docentes seguimos manejando consciente o inconscientemente el “modelo bancario” (Freire) o el “modelo del camello” (Merieu) según los cuales, los docentes hacen depósitos de respuestas correctas en la mente de los estudiantes, que una vez almacenados en la memoria, el individuo las utilizará cuando sea conveniente. Si los docentes no llegan a comprender que el conocimiento se construye progresivamente en cada individuo mediante la formación, corrección y reformulación de sus modelos mentales, sus patrones de interpretación, sus teorías explicativas..., no hay posibilidad de responder a las exigencias educativas de las sociedades contemporáneas. En otras palabras, se requiere un cambio de mirada en el profesorado para que entiendan el aprendizaje más como participación de un aprendiz activo en un contexto educativo que como la adquisición de conocimientos y habilidades concretas independientes y aisladas del contexto. En este enfoque participativo se destaca que el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes se encuentran distribuidas en el escenario social que rodea al individuo y que es la interacción con un escenario social educativamente rico el que permite, induce y a veces exige al aprendiz

la construcción de las competencias que requiere participar de manera eficaz, autónoma y creativa en dicho contexto (Carr, 2006).

*- Provocar aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.*

La construcción y reconstrucción de esquemas, modelos y teorías mentales relevantes, que el individuo utilice en su vida escolar y cotidiana, requiere la actividad, la implicación activa manual, física y mental del aprendiz. Como tantas veces insistieron docentes y pedagogos tan ilustres como Dewey, Freinet, o Tagore, La implicación activa del sujeto es condición necesaria del aprendizaje relevante. Sólo cuando el aprendiz moviliza sus modelos mentales, sus esquemas de pensamiento para intentar entender los problemas, situarse en su contexto e intervenir en él es cuando puede descubrir sus insuficiencias y lagunas y apropiarse de herramientas más adecuadas y poderosas para mejorar sus interpretaciones y actuaciones. El conocimiento no llega con la memorización de hechos aislados, sino con la capacidad de razonar, de extraer conclusiones de los razonamientos. "Mientras unos profesores consideran que los estudiantes tienen que aprender (memorizar) primero las informaciones y sólo después utilizar el razonamiento, los mejores docentes asumen que el aprendizaje de los hechos ocurre sólo cuando los estudiantes están a la vez dedicados a razonar sobre tales hechos." (Bain, 2006).

La relación entre la teoría y la práctica es otra de las asignaturas pendientes en la enseñanza escolar. El academicismo y la orientación enciclopédica de la escuela premoderna ha enfatizado la importancia de la teoría y de la abstracción, distanciando la adquisición de informaciones y conceptos de sus referentes reales, de modo que frecuentemente el conocimiento escolar es una pura abstracción retórica o nominalista que no capacita para entender las situaciones de la realidad, ni menos para actuar en ellas. La reflexión y la acción, la práctica y la reflexión sobre ella son elementos inseparables del pensamiento práctico, de las competencias fundamentales. La práctica sin reflexión puede convertirse en pura rutina mecánica y la reflexión sin la práctica en pura especulación o movimiento circular vacío o delirante.

La reflexión sobre la práctica, o la indagación tutorizada, el desarrollo de proyectos de trabajo puede convertirse en una estrategia privilegiada para fomentar el desarrollo de las competencias. Requiere partir de problemas e interrogantes, planificar y diseñar procesos y actividades de recogida, selección, organización y contraste de la información adecuada al problema o a los interrogantes planteados, generación de hipótesis explicativas o interpretativas y desarrollo de capacidades expresivas de comunicación, redacción de informes y relato de experiencias, en las más diferentes y complementarias plataformas de comunicación: oral, escrita, y audiovisual. Implicado en proyectos de trabajo y rodeado de un contexto de cultura intelectual con sus recursos y procedimientos, el aprendiz incorpora y construye códigos, contenidos, procedimientos, habilidades y disposiciones mientras vive, disfruta, satisface necesidades, asume frustraciones y limitaciones y propone y experimenta alternativas, principalmente para construir su propia identidad.

*- Para que la actividad escolar implique realmente al aprendiz en la aventura del conocimiento, debe tener sentido, vincularse a los problemas cotidianos que afectan la vida de los estudiantes y plantearse de modo atractivo, como desafío intelectual.* La aplicación del conocimiento a los problemas de la vida cotidiana en cada ámbito del saber es la clave para provocar la motivación y para garantizar la permanencia y transferencia de lo aprendido. *El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas.* Problemas actuales en contextos reales. El valor educativo de los contenidos se aprecia cuando los saberes surgen como respuestas aún provisionales, parciales y tentativas a preguntas verdaderas, a problemas sentidos.

La escuela y el aprendizaje escolar del currículo orientado al desarrollo de competencias básicas no puede estar al margen de los intereses, preocupaciones y problemas de la vida cotidiana. Por el contrario el aprendizaje escolar debe suponer una forma nueva, reflexiva, crítica y creativa de afrontar tales preocupaciones y problemas no con las herramientas del conocimiento vulgar que difunden los medios de comunicación y la cultura de masas, sino con los conceptos, actitudes y procedimientos que se derivan del conocimiento más elaborado y contrastado que se aloja en los saberes académicos, en las ciencias, las tecnologías, las humanidades y las artes. El reto pedagógico de esta nueva orientación sobre el currículo supone ir desarrollando proyectos de indagación donde el aprendiz, individualmente y en grupo se implica en actividades que tienen sentido, que tocan los problemas y las situaciones reales que afectan a la naturaleza, a los artefactos, a las personas y a las instituciones sociales. Los proyectos y

actividades auténticas deben ser de tal naturaleza que los implicados en ellas asumen la responsabilidad de exhibir públicamente, cada uno a su manera, los resultados y productos de las mismas. Romper la distancia artificial entre la escuela y la vida y demostrar que el conocimiento crítico y reflexivo es la mejor herramienta para entender e intervenir de manera sensata en los escenarios naturales y sociales es el procedimiento pedagógico más adecuado para contribuir al desarrollo de las competencias fundamentales del ciudadano.

Como los escenarios actuales son cada vez más complejos, cambiantes e inciertos, es imprescindible el desarrollo de vivencias e intercambios que ayuden al sujeto a sobrevivir y convivir con y en la incertidumbre. Parece por tanto inevitable que la conquista de la autonomía lleva aparejada no sólo la responsabilidad de asumir la orientación del propio destino, sino también la exigencia de tomar decisiones desde el territorio donde habita la duda y la incertidumbre, siempre en cierta medida insuperable.

- El desarrollo de proyectos y actividades auténticas conduce a la configuración de entornos culturales para el aprendizaje crítico. Aprender y desarrollar competencias fundamentales requiere un espacio de libertad y confianza para vivir la cultura más elaborada. El equipo de docentes, la comunidad escolar y los propios alumnos han de traer al aula las preocupaciones, los intereses y las manifestaciones más significativas de la cultura más elaborada en todos los ámbitos. El centro escolar debe convertirse en el núcleo de una red de vivencia, creación y difusión de la cultura más elaborada de la comunidad social. Los descubrimientos científicos y tecnológicos actuales y las manifestaciones artísticas, literarias, musicales o deportivas más relevantes deben incorporarse a la escuela como la atmósfera cultural del escenario educativo que rodea la vida de todos y cada uno de los ciudadanos, al menos mientras se encuentran en la escuela. La escuela *debe saturarse de personajes, contenidos, códigos, actividades y productos de la vida intelectual más rica de la comunidad humana*. Artistas, científicos, literatos, filósofos, artesanos, profesionales, agentes sociales y culturales, deben estar presentes en la escuela como el patrimonio más valioso de la cultura crítica de la comunidad que se trabaja e intercambia en la escuela. (Pérez Gómez, 2003)

El escenario escolar contemporáneo debe convertirse en el ágora de intercambio de los saberes y la cultura más creativa al servicio de la formación de las nuevas generaciones. La creación de este espacio de vivencia de la cultura, de este entorno natural de aprendizaje es tal vez la principal responsabilidad del docente individual y del equipo de docentes, y ha de constituir una de sus principales competencias profesionales: aprender a diseñar y desarrollar escenarios atractivos de aprendizaje relevante. “Los mejores docentes pensaban en la creación de ese entorno de aprendizaje exitoso como un acto intelectual (o artístico).. que requiere la participación de las mejores mentes de la academia” (Bain, 2006).

A este respecto, me parece interesante recordar la sugerente relación que establece Bernstein (1993) entre la motivación para aprender y los contextos del conocimiento.

En los contextos de **producción** del conocimiento y la cultura críticos (la investigación científica, la reflexión filosófica, la creación artística...) la motivación para aprender viene provocada por la fascinación de participar en la aventura de descubrir nuevos horizontes, crear nuevas formas y realidades, ampliar la experiencia humana en los ámbitos de la verdad, la bondad y la belleza. El conocimiento tiene aquí un claro valor de uso y de invención por sí mismo, la motivación para aprender es intrínseca y el sujeto se encuentra atrapado y subyugado en el propio proceso de producción y creación.

En los contextos de **aplicación** del conocimiento (las intervenciones técnicas, la producción artesanal...) la motivación para aprender también puede considerarse intrínseca, pues el individuo se encuentra inmerso en el valor del conocimiento que usa para resolver problemas, solucionar situaciones, cambiar realidades, interactuar con eficacia en la vida cotidiana. El objetivo no es descubrir y crear, sino actuar pragmáticamente con eficacia en los escenarios problemáticos de la vida cotidiana, lograr una base estable de conocimientos y rutinas para la toma de decisiones sensata y para la acción eficaz. El conocimiento tiene en estos contextos un claro valor de uso y la motivación para aprender es también intrínseca y se deriva de aquel valor de uso.

Por el contrario, en los contextos prioritariamente dedicados a la **reproducción** del conocimiento, (la escuela y la mayoría de las instancias que constituyen los sistemas educativos) es muy difícil provocar la motivación intrínseca por aprender. En la mayoría de las experiencias académicas de nuestras escuelas burocráticas, las experiencias de aprendizaje se concretan en la reproducción de conocimiento enciclopédico, expuesto de manera abstracta e independientemente de los procesos de investigación o creación y de las situaciones



en las que puede ser aplicado para resolver problemas o modificar realidades. La ausencia o dificultad para provocar motivación auténtica para aprender en estos contextos escolares de reproducción, conduce a la elaboración de complejas ingenierías didácticas de motivación extrínseca, donde el conocimiento no tienen un valor de uso sino un valor de cambio por notas, premios y castigos, acreditaciones o títulos.

Si las competencias se aprenden ligadas a las situaciones y a los contextos, es fácil comprender que el conocimiento escolar aprendido en contextos académicos, exclusivamente de reproducción, cueste mucho aprenderlo y muy poco olvidarlo. Es un conocimiento con valor de cambio, que como las monedas, duran hasta que se produce la transacción comercial en el examen correspondiente. El propósito pedagógico ante esta situación, no debería ser complicar más las ingenierías didácticas para provocar la motivación extrínseca, sino modificar los contextos escolares de modo que se convirtiesen en escenarios culturales más ricos y cercanos a la vida real de la comunidad social, donde se produce y aplica el conocimiento, y se reproduce solamente como medio para facilitar la producción o la aplicación del mismo.

*-La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.*

La organización del espacio y la distribución del tiempo en la escuela debe considerarse claramente una variable flexible y dependiente de la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pretenden desarrollar. Los horarios y los espacios de la escuela actual responden a una configuración premoderna que no sólo no ayuda, sino que obstaculiza y restringe severamente las posibilidades de crear entornos culturales ricos y flexibles donde tengan cabida proyectos y actividades que vinculan a los aprendices con las realidades naturales, económicas y sociales y que pueden implicar intensamente a los grupos de alumnos durante varios días o semanas. Los horarios flexibles y las “aulas abiertas” son hoy más imprescindibles y más accesibles que nunca por el inabarcable y sorprendente horizonte que ofrecen las poderosas tecnologías de la información y de la comunicación<sup>7</sup> Es la poderosa imagen de la escuela premoderna con aulas distribuidas en filas y columnas frente a la tarima y la pizarra, en horarios estrictos de 50 minutos por disciplina, en grupos homogéneos de la misma edad, aprendiendo supuestamente las mismas cosas, con el mismo método y al mismo ritmo, la que debe derrumbarse para permitir la apertura a métodos de trabajo y formas organizativas plurales, flexibles y adaptadas a la naturaleza compleja de las actividades y proyectos de trabajo donde se forman y reforman de manera permanente las competencias fundamentales de los aprendices a lo largo de toda la vida. No hay un único lugar ni un único tiempo privilegiados para aprender. Las TICs han derribado las barreras temporales y espaciales para el intercambio del conocimiento.

*- El aprendizaje relevante de las competencias básicas requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.* El Informe Mundial de la UNESCO (2005): “Hacia las sociedades del conocimiento”

señala que en la situación actual la rapidez de los progresos técnicos y sociales provocan la obsolescencia de los conocimientos y de las competencias concretas. Por ello se impone fomentar la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles, en vez de imponer un conjunto de conocimientos o habilidades muy definidos. **Aprender a aprender significa aprender a reflexionar**, dudar, adaptarse con la mayor rapidez posible y saber cuestionar el legado cultural propio respetando los consensos. La capacidad reflexiva no sólo incluye la habilidad de saber aplicar una fórmula o un método para afrontar una situación sino también la habilidad de abordar el cambio, aprender de la experiencia y pensar y actuar desde una perspectiva crítica. Sin la conciencia de lo que uno sabe el conocimiento es relativamente inerte, el conocimiento analizado o la conciencia reflexiva confieren sentido al proceso de conocer. La verbalización oral o escrita parece ser el mejor medio para conseguir la reflexión sobre el conocimiento propio. El discurso, el diálogo y el contraste desempeñan un papel vital en la promoción de la conciencia reflexiva, en el conocimiento de uno mismo, sus esquemas, estrategias, procedimientos y disposiciones.

Las tareas y actividades académicas que se proponen en la escuela y los procedimientos de trabajo que sugieren los docentes deben considerar la importancia del desarrollo de estas capacidades de orden superior que van poniendo en manos del aprendiz los mecanismos y conocimientos para gobernar su propio aprendizaje y su propio proyecto vital, personal, profesional y social. En definitiva, los docentes deben asumir que tienen alguna responsabilidad profesional en ayudar a los estudiantes a ser mejores aprendices autoconscientes (BAIN, 2006) Han de estimular y orientar la posibilidad de que cada sujeto se conozca a sí mismo, sus fortalezas y debilidades y pueda desarrollar los proyectos de mejora que considere más apropiados.

<sup>7</sup> Puede consultarse a este respecto Echeverría, (2000) y Angel Pérez (2003)

- *La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden* no sólo para favorecer la motivación y evitar el sentimiento de soledad en el aprendizaje, sino también para estimular el contraste, la duda, la argumentación, la deliberación compartida (Elliot, 1997) claves en el desarrollo del conocimiento científico, y para aprender a aprender. Ya en el siglo XVII COMENIO en su *Didáctica Magna* describe un sistema de trabajo cooperativo señalando que el alumno que enseña a otro se enseña a sí mismo, no sólo porque consolida el conocimiento por repetición sino porque encuentra oportunidades para profundizar en lo que enseña.

La cooperación entre iguales es una estrategia clave en la enseñanza educativa, en primer lugar porque como nos enseñan las teorías constructivistas y la psicología sociocultural, desde VIGOTSKY hasta WERSTCH y GERGEN, el diálogo, el debate y el intercambio entre los sujetos humanos es un requisito imprescindible para la construcción, contraste, depuración y proyección del conocimiento individual, para construir superando el localismo y el egocentrismo “natural” de cada individuo.

En segundo lugar, porque *la cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo*, requiere también sentido del conjunto, organización de las tareas compartidas, argumentación y defensa de las propias ideas, búsqueda de alternativas y sentido de la síntesis, de la confluencia de aportaciones. El trabajo cooperativo es una competencia compleja que hay que aprender con la práctica, la constancia, el trabajo y la generosidad y un componente clave de la mayoría de las competencias fundamentales en el desarrollo del ciudadano autónomo y solidario.

- *Crear un espacio de comunicación ágil y comprensivo que favorezca la confianza y el interés por la interacción es fundamental para el buen desarrollo de las competencias.* Puesto que el conocimiento se construye siempre en la red de interacciones sociales, dado que las teorías personales y los significados de los grupos humanos se construyen para conseguir metas que afectan a los deseos y necesidades y puesto que cada individuo se resiste a modificar las teorías personales que ha construido en su biografía personal, los componentes afectivos, emotivos y valorativos son tan inseparables del desarrollo humano que no pueden obviarse impunemente en la práctica escolar. Al contrario, la creación de un escenario de intercambios culturales de alto nivel donde cada individuo se enfrenta a su proceso de crecimiento y transformación personal mediante la vivencia de nuevos significados y experiencias requiere la conquista previa de un clima de confianza, cooperación e interacciones humanas respetuosas y de cuidado afectivo que permitan al sujeto abrirse y desnudarse de su esqueleto de representaciones obsoletas y afrontar los conflictos cognitivos que requiere su desarrollo intelectual y social y su autonomía personal. Para todos en general pero en particular para los ambientes de marginación y exclusión social, las experiencias exitosas (MONTESORI, FREINET, MILANI, PLAN DALTON, PLAN WINETKA, WILT, NEIL, ESCUELAS ACCELERADAS, ESCUELA NUEVA) han demostrado de manera abrumadora que la creación de un clima afectivo de confianza y relajación de tensiones es la condición previa, *sine qua non*, de toda práctica pedagógica que pretende ser eficaz y relevante. En este sentido cabe recordar la sugerencia de Bain (2006) de proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, fallar, realimentar, y volver a probar.

- *Considerar la evaluación como ocasión para conocer la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y oportunidad para su reformulación y mejora.* Ampliar el concepto de evaluación del rendimiento para que abarque los diferentes componentes de las competencias personales, profesionales y sociales que se propone desarrollar la escuela: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y comportamientos. *La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa*, en el convencimiento de que los estudiantes logran los mejores aprendizajes cuando entienden lo que están aprendiendo, y el sentido de lo que aprenden, consiguen el feedback necesario para valorar cómo lo están haciendo y reciben el apoyo requerido para saber cómo deben hacerlo en el futuro.

Podemos decir que el salto cualitativo que ha de darse respecto al sentido educativo de la evaluación puede concretarse en el paso de la **evaluación de los aprendizajes** a la **evaluación para los aprendizajes** y a la **evaluación como aprendizaje**. De un mero requisito de control burocrático, mecánico y externo a un proceso complejo, cualitativo, de conocimiento de la realidad, reflexión sobre ella y planificación compartida de proyectos de mejora, donde al final la evaluación incorporada como una cultura en la

escuela se convierte en el mejor instrumento de aprendizaje mediante la reflexión en la acción y sobre la acción.

- El *último aspecto que considero imprescindible considerar con el propósito de provocar el cambio de mirada, es precisamente la formación del agente más directamente implicado y responsable en la vida de la escuela: el docente*. La interacción permanente con el profesor como tutor es la clave de arco para garantizar el éxito del aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias en la enseñanza educativa. Proponer iniciativas, estimular el debate, organizar las secuencias de actividades, corregir errores, contrastar interpretaciones, revisar proyectos y evaluar procesos y resultados han de constituir las actividades básicas de la acción tutorial de todo docente. Al docente contemporáneo le corresponde una tarea profesional más compleja que la mera explicación de contenidos y evaluación de rendimientos, deberá *diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje* de los estudiantes en su larga trayectoria de formación como ciudadanos autónomos y responsables. Estas nuevas responsabilidades docentes requieren nuevas y más *complejas competencias profesionales*, es decir un conjunto integrado de *conocimientos, capacidades, actitudes y valores*. Los procesos de formación, selección y perfeccionamiento del profesorado deben abarcar tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de capacidades y la formación de actitudes. El amor por el conocimiento y por la cultura y el deseo y compromiso de estimular y orientar el aprendizaje de los estudiantes son las claves de su competencia profesional.

Un aspecto relevante en la función tutorial del docente tiene que ver con el concepto de modelización (Tedesco, 2000) que consiste en poner de manifiesto la forma en que un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los aprendices puedan observar primero y construir después un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos. En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de expertos, consiste en incorporar los conocimientos y las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y actuación. El docente ha de enseñar el complejo *oficio de aprender*.

¿Dónde aprender a enseñar y a trabajar para facilitar el desarrollo de las competencias fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo? ¿Dónde aprender a cambiar la mirada? Este es a mi entender el agujero negro que facilita la reproducción de la cultura escolar convencional, y por tanto el primer eslabón para iniciar el cambio.

La formación, la selección y el desarrollo profesional del docente y del resto de los agentes implicados, a lo largo de toda su vida escolar, para aprender a mirar el quehacer educativo de otra manera, para aprender a enseñar el oficio de aprender, a diseñar entornos educativos ricos y sugerentes, a estimular la implicación de los aprendices en actividades auténticas, y para aprender a convivir y trabajar en equipo, es, en mi opinión, la clave de todo proyecto de reinención de la escuela y a la vez, el talón de Aquiles y la tarea pendiente mas urgente de la política educativa en nuestro país.

Bienvenido sea el controvertido termino de las “competencias básicas”, si entendidas como capacidades holísticas e integrales, como conjuntos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, que permiten a todos los individuos comprender y actuar de manera eficaz y autónoma, remueven nuestro acomodado y academicista territorio escolar y ponen en cuestión el sentido y el valor educativo de lo que realmente hacemos y provocamos en el sistema escolar, desde la etapa infantil a la universidad.

## Referencias

- Bransford, J.D., Brown, A.L. y Cocking, R.R. (1999): *How people Learn: Brain, Mind, Experience and School*. Washington D.C., National academic Press.
- Brewerton, M, (2004a): *Thoughts on what students need to learn at school*. Miniter of Education. N.Zeland.
- Brewerton, M. (2004b). *Reframing the essential skills: Implications of the OECD defining and selecting key competencies project: a background paper*. Paper prepared for the Ministry of Education, February 2004.
- Brown, J.S., Collins, A y Duguid, (1989): "Situated cognition and the culture of learning" *Educational Researcher*. Enero-Febrero, p. 32-42.
- Carr, M y Claxton, G.,P. (2002): tracking the development of learning disposition. *Assesment in education*. P, (1), 9-37
- Carr, M. (2006) *Dimensions of strength for key competencies*. University of Waikato
- Carr, M. (2004): *Key Competencies/Skills and Attitudes: a Theoretical Framework: Background paper*, Unpublished paper held by the Ministry of Education.
- CERI (2002): *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies*. OCDE
- Chappell, C; Gonzi, A; and Hager, P (2000): 'Competency-based Education' in *Understanding Adult Education and Training*. NSW: Allen and Unwin.
- Chappell, C, (1996): "Quality and competence based education and training" in the Literacy Equation, pp. 71-79. Australia, Red Hill
- Claxton, Guy (2001): *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Claxton, Guy (2003): 'Building up young people's learning power: Is it possible? Is it desirable? And can we do it?' in *Educating for the 21<sup>st</sup> Century: Rethinking the Educational Outcomes we want for Young New Zealanders*. Wellington: NZCER Conference Proceedings, August 2003.
- Davis, L., (2006): Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational review*, 58 (1) 5-25
- Educación y Formación 2010" : grupo de trabajo B "Competencias clave" Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre de 2004.
- Echevarría,J. (2001): Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo elearning. *Revista de Educación*.
- Egan, Kieran (2001): 'Why is Education so Difficult and Contentious?'. *Teachers College Record* (103: 6) December 2001: 923-941, Columbia University.
- Elliot, J. (1996): Schools Effectiveness Research and its Critics: Alternative Visions of Schooling. *Cambridge Journal of Education*. 26,2, p. 199-224.
- Gimeno Sacristán, J. (1978): *La pedagogía por objetivos*, Madrid Morata
- Gonczi, A. (2002): *Teaching and Learning of the Key Competencies*. Presentation at DeSeCo's 2nd International Symposium. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Hargreaves, David H (2004): *Learning for Life: The foundations for lifelong learning*. Bristol: The Policy Press.
- Haskell, R. (2001): *Transfer of learning. Cognition, instruction and reasoning*. San Diego C.A.: Academic Press
- Hayland,T. (1994): *Competence, Education and NVQs: Dissenting perspectives*. London, Cassell.
- Hipkins, R. (2006): *The nature of Key Competencies. A background paper*. New Zealand Council of Educational Research. <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11071.htm>
- Kegan, R. (2001): Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 192–204).

- Kerka, S., (1998): *Competency-Based Education and Training*. Myths and Realities no. N/A
- Bain, B. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Downloaded from [http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)
- Pérez Gómez, A.I. (1993): El aprendizaje escolar, de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en aula. En J. Gimeno y A.I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (1999): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, A.I. (2003): *Mas allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga. SPICUM
- Pérez Gómez, A. I. (2007, en prensa): Reiventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*
- Perrenoud, P. (2001): The key to social fields: competencies of an autonomous actor. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds) *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen: Hogrefe & Huber. Chapter 6 pp.121-150
- Rychen, S.R. & Salganik, L.H. (2003): A holistic model of competence. In D.S. Rychen & L.H.Salganik (Eds) *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber. Chapter 2 pp.41-62
- Schön, D. (1983) : *The Reflective Practitioner* . New York : Basic Books.
- Schön, D. (1987) : *Educating the Reflective Practitioner* . San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Tedesco, J.C. (2000): *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina. Fondo de cultura académica.
- UNESCO (2005): "Hacia las sociedades del conocimiento". [www.OECD.org/publications](http://www.OECD.org/publications)

