

Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio

Las competencias en la educación escolar

El concepto de *competencia* y las propuestas pedagógicas y didácticas basadas en competencias han irrumpido con fuerza en el panorama de la educación escolar en el transcurso de los últimos años.

Circunscrito prácticamente al ámbito de la formación profesional, ocupacional y laboral hasta bien entrada la década de 1990, el discurso de las competencias ha ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante. Su adopción por muchas Administraciones educativas y por instituciones e instancias internacionales orientadas a formular recomendaciones curriculares y a promover evaluaciones de rendimiento en una perspectiva comparada es, sin duda, un factor importante para entender esta rápida difusión y penetración del concepto de *competencia* y de las propuestas y planteamientos educativos acordes con él.

Sin negar la especificidad del fenómeno ni la importancia que pueden tener en este caso otros factores –como, por ejemplo, el énfasis en los resultados y en la rendición de cuentas de los servicios públicos, incluidos los educativos; o en la calidad entendida no tanto en términos de «inversiones» y de «recursos» como de «resultados»–, la rapidez y la amplitud con las que se han extendido los enfoques basados en competencias no son una excepción en la evolución de las ideas y de los planteamientos pedagógicos. La educación es un campo de conocimiento y de actividad profesional especialmente proclive a la aparición y difusión de conceptos y enfoques presentados a menudo como «novedosos» y portadores de soluciones a todos los problemas y carencias existentes, que pueden llegar a alcanzar un grado considerable de aceptación en periodos de tiempo relativamente breves. Su vigencia, sin embargo, suele ser también breve, ya que sucumben con relativa rapidez y escasa resistencia ante nuevas oleadas de conceptos y enfoques, supuestamente más «novedosos» y

portadores de mejores soluciones, que vienen a sustituirlos. A menudo la historia de las ideas y del pensamiento educativo parece adoptar más bien la forma de un proceso de refundaciones sin fin que la de una evolución de ideas y planteamientos que se van enriqueciendo, afinando y diversificando de manera progresiva.

Con estos antecedentes, parece lógico preguntarse si los enfoques basados en competencias no constituyen un eslabón más de esta cadena de propuestas y planteamientos educativos que se suceden con relativa rapidez, pero que, mientras están vigentes, se erigen en fuente de solución de todos los problemas educativos. Así parecen sugerirlo, en efecto, la rapidez con que se han difundido estos enfoques, el entusiasmo un tanto acrítico con que se presentan en ocasiones y las virtudes maravillosas que se les atribuyen. Hay, sin duda, ingredientes en este fenómeno que pueden llevarnos a pensar que estamos ante otra «moda educativa». Sin embargo, más allá de este componente de moda, el concepto de *competencia* y los enfoques basados en competencias tienen elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a algunos de los problemas y de las dificultades más acuciantes con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad. Por supuesto, y contrariamente a lo que parecen sugerir a veces algunos discursos entusiastas y ciertamente acríticos sobre el alcance y las ventajas de estos enfoques, tampoco en esta ocasión parece que hayamos encontrado el remedio maravilloso susceptible de curar, cual bálsamo de Fierabrás, todos los problemas de la educación. Los enfoques basados en competencias suponen –a mi juicio– un progreso respecto a enfoques y planteamientos precedentes, pero siguen presentando, como no puede ser de otra manera, limitaciones importantes, al tiempo que comportan riesgos y peligros en su puesta en práctica a los que conviene prestar especial atención. En lo que sigue, y con el fin de argumentar y concretar esta valoración, comentaré brevemente en primer lugar algunos

aspectos de los enfoques basados en competencias que suponen un avance, para señalar a continuación y de forma también sintética algunas de las limitaciones y riesgos que comportan igualmente estos enfoques.

Algo más que una moda...

El interés fundamental del concepto de *competencia* reside –a mi juicio– en el hecho de que proporciona una mirada original y muy sugerente para abordar un aspecto a la vez nuclear y extremadamente complejo de la educación escolar: la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos. Sería incorrecto, sin embargo, limitar el interés del concepto de *competencia* a un componente puramente instrumental, de herramienta útil para concretar las intenciones educativas. En realidad, el interés del concepto reside sobre todo en los matices que aporta a la manera de entender los aprendizajes que se aspira a promover mediante la educación escolar. Veamos algunos ingredientes del concepto de competencia con el fin de precisar estos matices. De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002, p. 8):

«Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz.»

En la misma línea, apunta la siguiente consideración, extraída de un documento sobre *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* elaborado bajo los auspicios de la

Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004, p. 4 y 7):

«Se considera que el término "competencia" se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para 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 definiciones reflejan con claridad los matices principales que introduce el concepto de *competencia* en lo que concierne al tipo de aprendizaje escolar que se desea promover. El primero se refiere a la *movilización de los conocimientos* (Perrenoud, 1998). Ser competente en un ámbito de actividad o de práctica significa, desde este enfoque, ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas relacionados con dicho ámbito. Así, por ejemplo, ser competente para comunicarse en la lengua materna significa, de acuerdo con la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Parlamento Europeo, 2006), ser capaz de:

«expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) [y de] interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.»

Sin duda esta dimensión del aprendizaje escolar es fundamental y el hecho de subrayarla constituye una aportación indudable de los enfoques basados en competencias. Sin embargo, no puede decirse que sea totalmente novedosa. En efecto, la importancia de la funcionalidad del aprendizaje como uno de los rasgos distintivos del aprendizaje significativo ha sido su-



brayada en numerosas ocasiones por las teorías constructivistas del aprendizaje escolar (ver, por ejemplo, Ausubel y otros, 1978; Ausubel, 2002). Así mismo, la insistencia en impulsar desde la educación escolar la realización de aprendizajes significativos y funcionales está presente en los enfoques constructivistas en educación que han orientado las reformas educativas en numerosos países en las últimas décadas del siglo xx. La novedad y la originalidad de los enfoques basados en competencias no residen, pues, tanto en la toma en consideración de la funcionalidad como una dimensión importante del aprendizaje, como en el hecho de situarla en el primer plano del tipo de aprendizaje que se desea promover mediante la educación escolar, lo que ciertamente no es un aspecto menor.

La puesta en relieve de la necesaria *integración de distintos tipos de conocimientos* (habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos factuales y conceptuales, motivación, valores, actitudes, emociones, etc.) es otro aspecto esencial de los enfoques basados en competencias. Se asume, por tanto, la distinta naturaleza psicológica del conocimiento humano; y se asume también de alguna manera, en consecuencia, que hay que tener en cuenta esta especificidad a la hora de promover y evaluar el aprendizaje de los diferentes tipos de conocimientos que requiere la adquisición de cualquier competencia. Una vez más la idea no es totalmente novedosa; sí que lo es, en cambio, el hecho de que, al identificar y definir los aprendizajes escolares en términos de «competencias», estamos poniendo el acento de entrada en la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos, con todo lo que ello supone.

Un tercer aspecto del concepto de *competencia* que merece ser destacado es el relativo a *la importancia del contexto* en el que se adquieren las competencias y en el que se aplicarán posteriormente. De ahí, por ejemplo, la referencia a «todos los posibles contextos so-

Los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en la definición de políticas curriculares en muchos países durante las dos últimas décadas del siglo xx

ciales y culturales» en la definición de la competencia para comunicarse en la lengua materna que hemos reproducido antes. Las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican. Un enfoque basado en la adquisición y desarrollo de competencias generales destacará probablemente la necesidad de enseñar a los alumnos y alumnas a transferir lo aprendido en una situación concreta a otras situaciones distintas. Los enfoques basados en competencias –o en capacidades situadas, es decir, en capacidades que incluyen en su caracterización la referencia a unos conocimientos y unas situaciones determinadas– pondrán más bien el acento en la necesidad de trabajar las competencias cuyo aprendizaje se quiere promover en contextos distintos.

Un último aspecto de esta breve, y por supuesto incompleta, relación de aportaciones valiosas de los enfoques basados en competencias es –a mi juicio– la prioridad otorgada en la educación básica a la adquisición de un tipo especial de competencias: *las que convierten a un aprendiz en un aprendiz competente*, las que están en la base de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, las que permiten desarrollar las capacidades metacognitivas que hacen posible un aprendizaje autónomo y autodirigido. Un aprendiz competente es el que conoce y regula sus propios procesos de aprendizaje, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer un uso estratégico de sus conocimientos, ajustándolos a las exigencias del contenido o tarea de aprendizaje y a las características de la situación (Bruer, 1995).

Los comentarios precedentes bastan para apoyar la afirmación de que los enfoques basados en competencias han supuesto un avance en muchos aspectos, especialmente en lo que concierne al tipo de aprendizajes que hemos de promover desde la educación escolar y, por extensión, a la iden-

tificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares que deben formar parte del currículo escolar. Es un avance en el sentido de que, al menos en lo que respecta a la

concreción de las intenciones educativas en términos de aprendizajes escolares, los enfoques basados en competencias matizan y enriquecen los enfoques basados en capacidades que han sido dominantes en el discurso pedagógico y en la definición de políticas curriculares en muchos países durante las dos últimas décadas del siglo xx. Pero es también un avance en el sentido de que algunas de sus aportaciones, como las anteriormente mencionadas, abren perspectivas novedosas y plantean importantes desafíos teóricos, prácticos y de política y gestión educativa a los profesionales de la educación y a las Administraciones educativas.

... y mucho menos que un remedio

Sin embargo, como ya hemos señalado, deberíamos evitar caer de nuevo en el error, tantas veces cometido en la historia de las ideas y los enfoques pedagógicos, psicopedagógicos y didácticos, de atribuir a un planteamiento determinado, cualquiera que sea, la capacidad de generar más propuestas y soluciones de las que razonablemente puede proporcionar. En el caso concreto que nos ocupa, y sin abandonar el plano de la concreción de las intenciones educativas en el que nos hemos situado, es evidente que, por una parte, el concepto de *competencia* sigue enfrentando algunas limitaciones teóricas y prácticas de difícil solución; y por otra, que su uso –o al menos algunos de sus usos– comporta riesgos, tiene implicaciones negativas y genera prácticas discutibles. Veamos brevemente algunos de estos aspectos con el fin de completar los argumentos presentados hasta aquí.

El proceso de toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante, cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida en algunas variantes de los enfoques basados en competencias

En primer lugar, las propuestas consistentes en definir los aprendizajes escolares únicamente en términos de «competencias», prescindiendo de la identificación de los diferentes tipos de contenidos y co-

nocimientos que éstas movilizan, son engañosas y resultan contradictorias con el concepto mismo de *competencia*. Como ya hemos comentado, uno de los ingredientes fundamentales del concepto de *competencia* es la movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. Esto significa que la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.). El énfasis –justificado y oportuno, a mi juicio– en la *movilización* o *aplicación* de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes, pero lo cierto es que están siempre ahí, incluso cuando no se identifican y no se enuncian de forma explícita como sucede en ocasiones en los currículos por competencias. En suma, para adquirir o desarrollar una competencia –al igual que para adquirir o desarrollar una capacidad–, hay que asimilar y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella; y, además –no en lugar de–, aprender a movilizarlos y aplicarlos.

En segundo lugar, la definición de los aprendizajes escolares exclusivamente en términos de «competencias» desgajadas de los contextos socioculturales de adquisición y de uso puede dar lugar a un proceso de homogeneización curricular que acabe ahogando la diversidad cultural. En efecto, en un mundo caracterizado por la globalización los aprendizajes básicos definidos sólo en términos de competencias son muy similares en todos los países y en todas las sociedades. Ahora bien, la adquisición y utilización de estas competencias adquiere su verdadero sentido en el marco de actividades y prácticas socioculturales diversas, en el sentido vigotskyano de la expresión, que exigen a los participantes el dominio



de unos saberes específicos – conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.– no reductibles a un uso descontextualizado de las competencias implicadas.

En este sentido, la toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no es sólo una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una «ciudadanía universal» y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.

En tercer lugar, debido precisamente a la importancia que atribuyen a la aplicación y utilización del conocimiento, los enfoques basados en competencias pueden acabar generando la falsa ilusión de que la identificación y selección de los aprendizajes escolares es un proceso fácil que puede y debe ser abordado, además, desde la más estricta neutralidad ideológica. La idea ampliamente extendida de que es mucho más fácil identificar y alcanzar un consenso sobre los aprendizajes que ha de promover la educación escolar cuando se definen en términos de «competencias» es a mi juicio esencialmente errónea. Ciertamente, el hecho de disponer de referentes concretos de acción vinculados a la aplicación o despliegue de las competencias es una ayuda importante en el proceso de concreción de las intenciones educativas, pero no evita la reflexión previa necesaria sobre la relevancia cultural de los aprendizajes y la función social de la educación escolar. Esta reflexión resulta mucho más compleja y sus conclusiones, necesariamente más polémicas y conflictivas, que la definición de unos determinados aprendizajes recurriendo a los referentes de acción o de comportamiento de las competencias, pero es imprescindible e irrenunciable y no debe quedar relegada o excluida en favor de una entrada simplemente técnica y aparentemente al menos más sencilla. En síntesis, el proceso de

Las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar

toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante, cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida en algunas variantes de los enfoques basados en competencias.

Finalmente, el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. Como sucede también en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, hasta unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias. Las competencias son un referente para la acción educativa y nos informan sobre lo que debemos ayudar al alumnado a construir, a adquirir y desarrollar; y también, en consecuencia, un referente para la evaluación, útil para comprobar el nivel de logro alcanzado por los alumnos y alumnas. Sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice. La posibilidad de «perder el hilo» en este complejo recorrido es sin duda muy grande (Martín y Coll, 2003).

En definitiva, y para concluir, tal vez el riesgo principal del enfoque basado en competencias sea similar al que han tenido que afrontar en el pasado otros enfoques, con éxito casi siempre más bien escaso o moderado: el de presentarse y ser presentado como una solución a los males, problemas e incertidumbres que aquejan la educación escolar en la actualidad. Las aportaciones de los enfoques basados en competencias son muy valiosas, pero definitivamente tampoco son un remedio milagroso.

Nota

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1978): *Educational Psychology*. Nueva York. Holt, Rinehart & Wiston. (Trad. cast.: *Psicología educativa*. México. Trillas, 1983.)

AUSUBEL, D.O. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona. Paidós.

BRUER, J.T. (1995): *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona. Paidós.

COMISIÓN EUROPEA (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010. Grupo de trabajo B. Competencias clave. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 1 de mayo del 2006 en: <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf>.

MARTÍN, E.; COLL, C. (eds.) (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona. Edebé.

PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre del 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18. 30 de diciembre del 2006.

PERRENOUD, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. París. Éditions ESF.

HEMOS HABLADO DE:

- Diseño y desarrollo curricular.
- Psicología de la educación.
- Competencias.

César Coll
Universitat de Barcelona

ccoll@ub.edu