

UN NUEVO DESAFÍO A LA EDUCACIÓN ACTUAL: LAS COMPETENCIAS COMO METAS CURRICULARES

*A new challenge for current education:
Competencies as curricular goals*

JAUME SARRAMONA*

Resumen

Aunque los cambios en los sistemas educativos son constantes y no siempre justificados, periódicamente también se producen propuestas que suponen un auténtico revulsivo pedagógico. Tal es el caso de las competencias entendidas como metas curriculares, cuya consecución para todos los alumnos se vincula con la equidad como meta social y también con la calidad de los sistemas educativos puesto que suponen la preparación para comprender y resolver los problemas propios de la vida cotidiana actual, al tiempo que se sientan las bases para la continuación del aprendizaje a lo largo de la vida. En el artículo se cita la propuesta de competencias para la educación obligatoria que el autor ha trabajado en Cataluña como una alternativa avanzada en su forma de identificación y de evaluación.

Abstract

Even though changes in educational systems are constant and not always justified, proposals that assume an authentic teaching revolution take place periodically. Such is the case of competencies understood as curricular goals, whose achievement by all students is linked both to equity as a social goal, and to the quality of educational systems, since they assume the knowledge to understand and resolve current everyday life problems, while laying the foundations for further learning during the course of their lives. The article quotes the proposal of competencies for compulsory education that the author has been working on in Catalonia, as an advanced alternative in its manner of identification and evaluation.

* Doctor en Pedagogía. Catedrático emérito de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha sido Presidente del “Consell Superior d’Avaluació del sistema educatiu de Catalunya” y del “Consell Escolar de Catalunya”. Actualmente es miembro del Comité científico de la FREREF (Fundación Regional Europea de Investigación Educativa), presidente del Consejo Social del Colegio Oficial de Pedagogos de Catalunya, miembro evaluador de la investigación en la Agencia Catalana de la Calidad Universitaria y miembro del consejo editorial o científico de varias revistas especializadas nacionales e internacionales.

¿Un cambio más?

El sistema educativo no resta al margen de los procesos de cambio que son propios de nuestro tiempo. Cierto que no todos los cambios que periódicamente se producen en los sistemas educativos de todo el mundo obedecen a razones de avance del conocimiento científico sobre el quehacer educativo, sino que en numerosas ocasiones se deben exclusivamente a la proyección sobre la educación de la ideología política dominante, lo que provoca que cada cambio de política gubernamental lleve modificaciones en el sistema educativo; así ocurre en España, por ejemplo. También es cierto que en educación, como en otros ámbitos, surgen “modas”, que suponen adhesiones, a veces precipitadas, a cambios que no han sido suficientemente ponderados. Pero sin duda hay otros cambios que vienen determinados por la misma dinámica de los tiempos, que plantean nuevas exigencias, mientras dejan obsoletas otras anteriores. En esta dinámica del cambio social se incluyen el avance científico general y también el específicamente pedagógico.

Con todo, cada movimiento deja su impronta y así se avanza a partir de la reflexión sobre aquellos caminos que se cierran y sobre aquellos que tienen continuidad. En todo caso, un análisis atento de las corrientes internacionales puede ser una buena garantía para cometer menos errores que si sólo nos cerramos en nuestro contexto, más cuando el mundo se nos queda cada vez más pequeño.

Ahora, por ejemplo, nos encontramos ante la propuesta surgida en diversos países, organismos internacionales y sectores no estrictamente escolares de introducir el concepto de *competencia* para referirse al tipo de metas que es preciso exigir a la acción educativa y formativa. ¿Se trata simplemente de una nueva moda, como algunos pueden pensar? Creo sinceramente que no. Se trata de una nueva perspectiva de los aprendizajes que responde perfectamente en las exigencias actuales, que recoge la mejor tradición pedagógica de los resultados integrados y vinculados con la realidad. Buena prueba de eso es el hecho de que las nuevas titulaciones universitarias que han de tener reconocimiento en toda la Unión Europea se deberán fundamentar en las competencias profesionales de cada titulación propuesta.

La generalización del concepto de *competencia* a todos los niveles del sistema educativo es un fenómeno relativamente reciente, pero ha penetrado con fuerza y actualmente lo utilizan tanto los políticos como los administradores, evaluadores, programadores, supervisores y docentes. Su identificación y evaluación se ha convertido en el núcleo central de reuniones técnicas y se puede afirmar que estamos delante una “corriente educativa”, como diría el comparatista Rosselló, que se abre con fuerza en el ámbito internacional, lo cual no excluye que haya una amplia diversidad de criterios por lo que se refiere a la inter-

pretación del qué son competencias; las mismas matizaciones lingüísticas son importantes al respeto.

Competencia y competitividad

En el mismo lenguaje cotidiano apliquemos el calificativo de *competente* al profesional que en su ámbito de especialización es capaz de resolver los problemas que se le plantean con eficacia y eficiencia. Una actividad competente incluye un *saber* al lado de un *saber hacer*, formando un conjunto racional que tiene referentes de calidad compartidos entre el colectivo que comparte el ámbito de actuación que se trate, por ello mismo resulta transmisible de unos a otros y, consecuentemente, se puede enseñar.

Una dimensión más es preciso añadir a ese saber y al saber hacer en el campo competencial, la de saber *movilizar* los conocimientos y las habilidades en una situación donada (Perret, 1996), lo que implica dirigir la atención hacia las situaciones concretas y su contexto, y así para poder llevar a cabo una actuación de carácter “situado”. Esta tercera dimensión del quehacer competente se podría vincular con el terreno habitualmente considerado como actitudinal, en el sentido de la implicación del sujeto con respecto a la situación o problema que debe resolver. Este componente actitudinal conducirá tanto al compromiso situacional como a la constatación de la necesidad de aprender, lo cual conlleva implícita la semilla de la mejora y la innovación.

Con arreglo a estos criterios, se diferencia la competencia de la simple habilidad práctica, aunque la primera incluye la segunda. En terminología inglesa se habla de *performance* para hacer referencia a una actividad concreta, de carácter observable y medible, mientras que la competencia sería más bien una capacidad (*capability*) o disposición que se manifiesta a través de las acciones, pero que incluye las tres dimensiones señaladas de saber, saber hacer y actitudes. Si se quiere utilizar una terminología aristotélica, diríamos que las *performances* son las competencias manifestadas en forma de actos, mientras que las competencias constituyen las potencialidades de la acción.

En cierto modo, podríamos decir que cuando la escuela ha insistido preferentemente en la adquisición de saberes académicos en detrimento de una mayor vinculación con la realidad cotidiana ha potenciado la perspectiva más “potencial” del saber, pero entonces no se podría hablar tampoco de adquisición de competencias en su pleno sentido, puesto que se marginaban las dimensiones del saber hacer y las actitudes. Al otro extremo se podría situar la formación en habilidades o *skills* desprovistas de interpretación justificativa y sólo útiles para realizar tareas específicas y repetitivas.

A esta noción de competencia se puede añadir otro término próximo, pero de sentido bien distinto: *competitividad*. Competir significa entrar en comparación con alguien, lo cual lleva implícito el deseo de superar o de vencer. La competición es inherente al deporte, por ejemplo, pero la tenemos instaurada en la inmensa mayoría de las actividades de nuestra sociedad, comenzando por la economía y siguiendo por los terrenos científicos, políticos, ideológicos, etc. Se sabe que una empresa u organismo no competitivos están condenados al fracaso; guste o no, es preciso competir con la “competencia” (el vocablo ya es bastante explícito) para sobrevivir en un mundo globalizado, de libre circulación de conocimientos, personas y bienes. Los países enteros se esfuerzan en ser competitivos para avanzar en el camino de las relaciones internacionales. Veamos sino qué dice la citada declaración de Bolonia: “Adopción de un sistema de titulación fácilmente legible y homologable, incluso mediante la implementación del *Diploma Supplement*, para favorecer *the employability* de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de la enseñanza superior”. El mismo documento que en octubre del 2004 el Ministerio de Educación español sometió a debate como antecedente de la formulación de una nueva Ley de Educación, dice que “la organización del trabajo en las empresas exige nuevas competencias, nuevas capacidades alrededor de lo que se nombra como ‘adaptación a los cambios’ socio-económicos, o sea, capacidades tales como la autoformación, la autogestión del puesto de trabajo, iniciativa y capacidad emprendedora, trabajo en equipo, respuesta de contingencias e imprevistos o utilización de lenguajes simbólicos” (MEC, 2004, p. 85).

No es exagerado afirmar que las personas que desean abrirse camino, personal y profesionalmente, en este mundo tendrán que competir con sus iguales para conseguir un puesto de trabajo, por mantenerlo y para progresar. Las simples experiencias personales de acudir a una entrevista de selección o de participar en un concurso público para consolidar una categoría profesional avalan esta realidad generalizada. Eso no excluye, ciertamente, que exista todo un mundo de colaboración, igualmente necesario para las exigencias de la competitividad institucional, una colaboración que se presenta como un requisito tanto para la realización de productos como de servicios de calidad, una colaboración o trabajo en equipo que está en la base del mundo laboral actual, además de significar la concreción de las cualidades más nobles de la persona, aquellas que permiten establecer relaciones positivas con los otros, materializando los principios de respeto, ayuda y solidaridad. Encontrar el punto de equilibrio y de confluencia de la perspectiva competitiva y colaboradora, inicialmente antitéticas, será responsabilidad de cada persona y de cada organización.

¿Afecta a la competitividad el mismo sistema educativo? En caso afirmativo, ¿de qué modo lo hace? Y aún una pregunta más “dura” y directa: ¿tiene que preparar la escuela para competir?

Inicialmente parece lógico afirmar que la educación escolar no puede cerrar los ojos a la realidad social de la competitividad, porque si lo hace no cumple con su meta general de preparar para la vida cotidiana en todas sus facetas, pero es igualmente cierto que la escuela no es una institución puesta al servicio de los intereses del mercado, ni su funcionamiento tiene que responder a los mismos criterios que los organismos sociales que están en situación de competencia en este mercado.

Esto no excluye, sin embargo, que en los países donde ya se ha alcanzado la escolarización para todos sus ciudadanos las escuelas se vean abocadas a competir total o parcialmente entre ellas para captar alumnos, profesores y para ganarse la confianza de las familias. Esta situación se podría considerar típica del sector privado, donde ciertos criterios de mercado y de competitividad entre instituciones entran en juego, pero en algunos territorios y países la competencia también ha llegado al sector público, sea porque ha bajado el número de alumnos y los centros educativos precisan un mínimo de ellos para su supervivencia, sea porque se han establecido parámetros de comparación –indicadores– que permiten a la administración plantear criterios de exigencias mínimos de calidad para la supervivencia de los centros, tal como ocurre en el Reino Unido, por ejemplo. Por tanto, de una u otra forma, la tendencia es que las instituciones escolares de modo individual y el sistema educativo en su conjunto se vean obligados a desarrollarse entre criterios de competitividad. ¿Se deriva de esta situación que la escuela debe hacer alumnos competitivos? La respuesta que se dé a la pregunta anterior estará directamente vinculada con la ideología desde la cual se contempla la educación.

Tradicionalmente la escuela ha considerado la competencia entre sujetos como una dimensión de la necesaria emulación por superarse. La competición individual o en equipo se ha aplicado en la denominada “escuela tradicional” como una forma habitual de motivación, no tanto fundamentada en la existencia de una sociedad competitiva cuanto en la concepción de la misma competencia como algo positivo para el desarrollo personal. En algunos centros y aulas donde esta competición aún se mantiene se justificará tanto por razones psicológicas de motivación personal como para considerar que se trata de una estrategia que prepara para vivir en una sociedad competitiva. No es ésta, por suerte, la situación más generalizada.

Podemos afirmar que en la vida escolar han calado bastante ampliamente los principios de colaboración, de ayuda a los demás, de manera que se plantea el trabajo en equipo como materialización de estas metas educativas y no como una forma de organización para competir. Como ya se ha indicado anteriormente, aunque la escuela es una organización social que se ve afectada por criterios dominantes del contexto, tiene una misión específica bien diferente a la estrictamente económica, e incluso ha de sentar las bases para desarrollar una actitud crítica respecto

a la competitividad salvaje y sus equivalentes de “todo por la venta” (no muy diferente, por ejemplo, el conocido “todo por la audiencia” que practica la mayoría de los medios de comunicación). En síntesis, entiendo que la escuela no tiene que preparar para competir en la vida social, sino que tiene que fomentar los más nobles valores sociales de la ayuda y la colaboración; en todo caso ya será el mundo laboral lo que preparará a los sujetos que entren en él para la supervivencia y el progreso con arreglo a los parámetros que en él rigen.

¿Significa esto que en la escuela no puede utilizarse la emulación para fomentar el aprendizaje y la mejora personal? Por supuesto que se puede utilizar. Pero la emulación o espíritu de superación debe centrarse en uno mismo, en un legítimo deseo de mejora constante, y no necesariamente mediante la comparación con los otros. Competir con uno mismo constituye un sano principio de estímulo personal, básico para seguir aprendiendo y mejorando, sin que por ello se llegue a perder el sentido de realidad en las propias posibilidades ni se rompan las loables metas de carácter social antes indicadas para la escuela.

Parto, pues, del criterio que es función de la escuela formar personas competentes no en el estricto sentido profesional, sino en el sentido amplio de ser capaces de resolver los problemas que plantea la vida cotidiana en sus múltiples facetas de información, relación y compromiso. Y una forma de conseguir esta competencia es mediante la actividad colaboradora con los otros, al tiempo que se consolida el hábito de superación de uno mismo.

La escuela ante la adquisición de competencias

Como se afirmó anteriormente, asignar ahora a la escuela la tarea de procurar la adquisición de competencias no es una simple cuestión de cambio terminológico en cuanto a lo que tradicionalmente ha estado haciendo, sino una forma diferente de entender su función educativa. Existen razones de fondo para pedir un cambio en las metas escolares, tradicionalmente vinculadas a la adquisición de conocimientos estrictamente académicos y a la adquisición de habilidades que se agotan en el mismo ámbito escolar. Veamos estas razones sociológicas y estructurales (Sarramona, 2004)

- Un primer factor a considerar es el constante aumento de los conocimientos, que desde hace prácticamente un siglo hace imposible que el sistema educativo pueda tratarlos todos. Este aumento se ha visto acompañado de una progresiva especialización dentro de la cual se produce la renovación más acelerada. La consecuencia directa para el sistema educativo, en cualquiera de sus niveles, es la exigencia de realizar la selección de los conocimientos que re-

sulten más necesarios para obtener la comprensión básica de cada ámbito y que permitan seguir aprendiendo.

El principio ya ampliamente consolidado de “aprendizaje a lo largo de la vida” constituye la expresión no sólo de la posibilidad y deseo de perfeccionamiento continuo de cada persona, sino la respuesta al constante aumento y modificación de los conocimientos vigentes. Como se ha reiterado, estamos “condenados” a aprender de por vida, como decía Illich; la formación permanente se nos muestra como una especie de “cadena perpetua”. Cuanto signifique formación inicial cobra, por tanto, especial relevancia y dentro de ella es notoria la tendencia a “volver a aquello que es básico”, lo cual no es sinónimo de volver a lo más elemental, sino de volver hacia lo *fundamental*.

Esta situación choca con la tradición escolar de acumular progresivamente contenidos para ser tratados en los diversos currículum y obliga a establecer prioridades ante la inmensa relación de aprendizajes posibles en cada etapa educativa. Supone determinar qué conocimientos resultan obsoletos y cuáles tienen un mayor poder funcional para seguir aprendiendo; supone también romper las estructuras estancas de las disciplinas académicas y los intereses corporativos a los que dan lugar, constituyendo uno “core currículum” o currículum integrado, tronco común, o como quiera denominarse, bajo este principio de necesidad integradora (Hutmacher, 1996).

- La revisión curricular no acaba con la selección de los contenidos, sino que incluye también la perspectiva didáctica que pone el énfasis en el lado del aprendiz y no tanto en la lógica de la docencia. La escuela tiene que centrarse en las capacidades y aprendizajes de los alumnos, siendo la planificación curricular por parte del docente la estrategia que los haga posible y no una actividad que se justifique por ella misma. Al hablar de currículum y de programas escolares, generalmente se hace referencia a las prescripciones legales y la actividad docente, mientras que al hablar de capacidades, de competencias que debe lograr el sistema educativo, se cambia el punto de vista en beneficio del alumno y sus posibilidades de aprendizaje.
- El crecimiento y la especialización de todos los conocimientos se han visto acompañados de una amplia diversidad de fuentes para su difusión y soporte; es lo que hemos convenido en denominar como “sociedad de la información”. Frente a esta realidad, la escuela ha perdido el monopolio del saber, que se encuentra depositado en múltiples fuentes informativas de cada vez más fácil acceso. Pero esta multiplicidad de fuentes no es garantía de aprendizaje sistemático, estructurado, porque la información resulta muy diversa y desorganizada. La escuela, por tanto, sigue siendo el único manantial que presenta las informaciones de forma estructurada y secuenciada. Pero hay algo más. El

conjunto de fuentes informativas ofrece en numerosas ocasiones contradicciones, además de finalidades no siempre acordes con los principios morales que rigen la educación escolar. A la escuela le corresponde no sólo preparar a los sujetos para la adecuada selección y organización de las informaciones accesibles a través de la multiplicidad de medios sociales existentes, sino también prepararlos para ejercer sobre ellas la crítica valorativa; en caso contrario, resulta evidente el peligro de ser víctima de la manipulación.

Los hábitos de acceso a fuentes diversas, el dominio de las tecnologías actuales de la información y la comunicación (TIC), el aforo para seleccionar y organizar los saberes, son nuevas metas que se le asignan a la escuela de nuestros días y que habrá de incorporar a la pléyade de las que ya le son tradicionales. Ser hoy un ciudadano competente incluye el dominio básico de las TIC en la misma medida que se exige el dominio del lenguaje oral y escrito.

—La inmensa cantidad de información disponible nos obliga a volver a poner el énfasis en los *objetivos* curriculares por encima de los contenidos, después de una etapa que habían sido un tanto depreciados por estar fuertemente ligados a la tradición conductista, que los había atomizado hasta un nivel que recordaba las operaciones laborales de naturaleza muy específica. Ahora se vuelve la mirada hacia los objetivos educativos, pero con unas características que los alejan de los objetivos conductuales específicos de carácter conductista, porque se trata de objetivos que no se agotan en sí mismos, sino que establecen las bases para un perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan, materializado en el principio del aprendizaje a lo largo de la vida. Serán precisamente los aprendizajes más específicos los que más rápidamente quedarán obsoletos con el paso del tiempo y los consiguientes cambios sociales y tecnológicos. Las habilidades específicas se agotan en ellas mismas y sólo pueden ser consideradas como objetivos de aprendizaje en la medida en que sirvan para concretar las competencias amplias en situaciones determinadas. En las propuestas curriculares habrán de aparecer objetivos específicos que signifiquen la concreción de determinadas competencias, pero siempre con un carácter subordinado a aquellas que los dan sentido y contexto.

Por otra parte, competencias no directamente observables serán objetivos educativos sin ninguna objeción. Cuando llegue el momento de la evaluación ya se determinarán la técnica adecuada y la situación oportuna para constatar su dominio por parte de los alumnos, pero no se determinan los objetivos competenciales en razón de su facilidad de evaluación, tal y como proponían algunas taxonomías nacidas al amparo del movimiento docimológico que engendró el conductismo. Con ello no se pretende menospreciar la necesidad de evaluación de las competencias, bien al contrario, pero conviene no invertir el orden de las acciones y su importancia relativa en el proceso didáctico, para no acabar determinando compe-

tencias educativas sólo en función de su facilidad evaluadora y no de su intrínseco valor en el proceso de formación personal.

– Siendo consecuentes con su naturaleza compleja, cabe destacar el carácter *transversal* que tienen las competencias por lo que respecta a las tradicionales disciplinas académicas. Las competencias se han de conseguir mediante una actuación coordinada de todo el profesorado. Esta perspectiva tendrá su trascendencia en el momento de la evaluación, que también tendrá que ser de carácter interdisciplinario y erigirse en actividad institucional más que estrictamente disciplinar. Por ello un currículum a base de competencias tienen que ser forzosamente una propuesta institucional, que implique a todo el profesorado del centro.

Cuando a las competencias educativas le añadamos el calificativo de “*básicas*” se abre el camino a su consideración como un factor importante para conseguir la equidad en el sistema educativo, puesto que se trata de objetivos educativos que tienen que estar al alcance de todos los alumnos y que les han de permitir insertarse de modo consciente y responsable en la sociedad. Porque este calificativo de básicas incluye la referencia a la vida cotidiana en la sociedad actual. La síntesis de la equidad con la calidad se alcanzará si realmente las competencias identificadas como básicas son relevantes y cumplen la función asignada. Eso por lo que respecta a los individuos, pero además existe la perspectiva más general del conjunto del sistema educativo y, por tanto, del conjunto del país de que se trate. Así lo han visto en Portugal, por ejemplo, cuando la Secretaría de Estado de Educación defendía la necesidad de trabajar las competencias en su sistema educativo para permitir “una sociedad más justa y más competitiva” que pueda afrontar los desafíos del futuro, en investigación de un “desarrollo proactivo en el contexto europeo, cooperante, solidario, pero no dependiente” (Cascais, 2003). Portugal ya tiene confeccionado un currículum para la enseñanza obligatoria sobre la base de competencias. España puede tenerlo en un inmediato futuro, porque en el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, hecho público por el Ministerio en marzo de 2005 se define el currículo como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas” (art. 6.1).

Próximo al término de “básicas” se puede citar la expresión *competências essenciais*, que utilizan los citados portugueses, pero tal vez la más común es la que habla de “competencias clave” –*compétences clés*, en francés, o *key competencies*, en inglés– y que ha sido utilizada en documentos de carácter internacional. Se pueden considerar “claves” aquellas competencias de carácter instrumental que sirven de base para la adopción de todas las restantes, aunque no existe unanimidad de definición al respecto. La responsable del programa *DeSeCo* (*Definition and Selection Competencies*) de l’OCDE considera, por ejemplo, que “com-

petencias claves” es sinónimo de competencias “esenciales o importantes” (Rychen, 2003), lo cual no nos aclara mucho el tema, pero la denominación está en la línea indicada. Con todo, el propósito de la equidad talvez queda más claro con la terminología que se ha propuesto en estas páginas, o sea, competencias básicas.

Determinación de las competencias

Las amplias posibilidades que ofrece la formación humana pueden hacer caer fácilmente en la tentación de confeccionar una relación interminable de competencias, todas ellas consideradas importantes y necesarias, especialmente cuando se entra en ámbitos específicos de actuación o en las tradicionales disciplinas académicas. Por su parte, qué duda cabe que la vida moderna exige cada vez más de la educación, exigencia que se traduce en capacidad para actuar en situaciones muy diversas. Y, sin embargo, es preciso huir de una excesiva relación y atomización de las competencias que realmente se pretendan para todo el alumnado, tal como ha ocurrido en el contexto norteamericano, siguiendo su tradición neoconductista (Hutmacher, 1996).

Al otro extremo está la tendencia en buscar competencias de amplio espectro, de cariz muy general y, por tanto, marcadamente interdisciplinario, desde el punto de vista académico, pero con el problema de su excesiva generalización. Por esta vía se puede llegar a reducir el número de competencias de modo tan considerable, que puede resultar poco útil para su tratamiento en el ámbito curricular, sin excluir los apuros que después surgen al pretender conocer su real grado de dominio por parte de los alumnos. Tenemos el caso típico de solicitar que las competencias básicas que debe lograr la escuela son las de leer, escribir, hablar y contar, o las que se enuncian con expresiones como: ser un buen ciudadano, saber comunicarse con los otros, entender los tiempo que vivimos, saber aprender, etc. No se trata de negar la importancia de estas competencias de amplio alcance, sino de considerar la necesidad de llegar a un mayor grado de concreción para hacerlas claramente identificables a los ojos de los docentes, así como la conveniencia de vincular muchas de ellas con un ámbito académico determinado, aunque tengan el citado carácter interdisciplinario. Por supuesto que el currículum siempre deberá atender competencias de naturaleza genérica y al margen de las disciplinas escolares.

Como ejemplo de estas opciones tenemos el symposium organizado en 1996 por el Consejo de la Cooperación Cultural Europea en Berna sobre el tema de las “*Competencias clave para Europa*” que se realizó sobre la base de los documentos presentados por John Coolahan, Gabor Halasz y Jean-François Perret. Tal reunión no concluyó con una relación de competencias aceptadas por todos los participantes, pero se les consultó sobre las competencias que consideraban más importantes para todos los jóvenes europeos y las que se consideraban más impor-

tantes para la construcción de Europa; en el documento final se mostraron las más señaladas, que a título ilustrativo se presentan en la tabla 1.

Como ejemplo de un amplio trabajo de investigación, podemos citar lo más reciente realizado en el marco de la OCDE y concluido en 2003 bajo la denominación de proyecto “DeSeCo” (*Definition and Selection Competencies*), dentro de su programa sobre los indicadores de los sistemas educativos (INES), materializado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza y apoyado por el *National Center for Education Statistics* de EE.UU. y Canadá (Rychen y Hersh, 2001). En el informe presentado después de los primeros cuatro años de estudio se definen las competencias básicas como “un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos” (Rychen y Hersh, 2002, p. 7), las cuales son adquiridas y desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida y resultan necesarias para participar eficazmente en múltiples contextos sociales. Para el proyecto DeSeCo las competencias básicas se pueden agrupar en tres categorías: actuar de modo autónomo, utilizar los recursos de modo interactivo y actuar en grupos socialmente heterogéneos (tabla 2); también propone que las competencias se agrupen por “constelaciones” y reconoce que su importancia relativa depende del contexto socioeconómico y cultural.

Otro caso que se puede citar son las ocho competencias clave de carácter general que ha identificado en el 2004 el Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea; concretamente se trata de las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en una lengua extranjera.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias interpersonales y cívicas.
7. Espíritu emprendedor.
8. Expresión cultural.

Sin duda, los profesionales de la educación tienen un papel prioritario en el proceso de definición e identificación de las competencias, sean éstas básicas, claves o profesionales. Con todo, parece también razonable que otros sectores de la sociedad puedan participar en esta tarea, especialmente cuando se trata de determinar las competencias que tienen que estar al alcance de todos los sujetos durante la escolarización obligatoria y más si las competencias en cuestión, como es el caso de las consideradas básicas, tienen que servir para la vida cotidiana. Bajo

Tabla 1

COMPETENCIAS CONSIDERADAS POR LOS PARTICIPANTES
EN EL SYMPOSIUM SOBRE “COMPETENCIAS CLAVES PARA EUROPA”
CONSEJO DE EUROPA (1996)

Competencias importantes para los jóvenes europeos	Competencias importantes para la construcción de Europa
<ul style="list-style-type: none"> – Cooperar: saber cooperar y trabajar en equipo – Adaptarse: saber utilizar las nuevas tecnologías de la información – Aprender: saber resolver los problemas – Comunicar: saber escuchar y tomar en cuenta los puntos de vista del otro – Investigar: Interrogar diferentes fuentes de datos – Comunicar: comprender y hablar diversas lenguas – Emprender: tomar responsabilidades – Aprender: poner en relación los conocimientos y organizarlos – Pensar: saber afrontar la incertidumbre y la complejidad – Pensar: poner en relación los acontecimientos pasados y presentes 	<ul style="list-style-type: none"> – Comunicar: comprender y hablar diversas lenguas – Cooperar: administrar las divergencias, los conflictos – Emprender: demostrar solidaridad – Pensar: ejercer el espíritu crítico sobre aspectos de la evolución de nuestras sociedades – Adaptarse: saber utilizar las nuevas tecnologías de la información – Pensar: poner en relación los acontecimientos pasados y presentes – Pensar: saber afrontar la incertidumbre y la complejidad – Cooperar: saber cooperar y trabajar en equipo – Adaptarse: dar pruebas de flexibilidad frente a los rápidos cambios – Comunicar: saber escuchar y tomar en cuenta los puntos de vista del otro

tales principios se desarrolló el proceso de identificación de competencias básicas de Cataluña en 1998 y que ha durado diversos años, hasta llegar a hacer una propuesta de competencias que abraza todos los ámbitos curriculares y que ha servido de base para las evaluaciones de carácter diagnóstico que desde 2001 se hacen a todos los alumnos catalanes de 10 y 14 años (Sarramona, 2004).

Peligros que es preciso afrontar

La propuesta de las competencias no está exenta de peligros, como cualquier otra propuesta pedagógica que se pueda hacer y que tenga dimensiones complejas. Veamos algunos de estos peligros.

- a) La propuesta de competencias en los diversos niveles de la enseñanza puede ser vista como un añadido a los currículum ya vigentes, hasta el punto de

Tabla 2

COMPETENCIAS BÁSICAS PARA EL ÉXITO EN LA VIDA
Y EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LA SOCIEDAD.
PROYECTO DESECO DE LA OCDE

Categorías	Competencias
Actuar de modo autónoma	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades – Capacidad de proyectar y realizar planes de vida y proyectos personales – Capacidad de actuar teniendo presente el conjunto de la situación
Utilizar recursos de modo interactiva	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de utilizar el lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactiva – Capacidad de utilizar el saber y la información de modo interactiva – Capacidad de utilizar la (nueva) tecnología de modo interactiva
Actuar en los grupos socialmente heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> – Capacidad de establecer buenas relaciones con los otros – Capacidad de cooperar – Capacidad de controlar y resolver conflictos

entrar en conflicto o de ser interpretadas de tal manera, que no obligue a cambiarlos realmente, aquello que tantas veces pasa de “cambiarlo todo para no cambiar nada” o “hacer lo de siempre con otro nombre”. Un currículum a base de competencias pide una orientación nueva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la perspectiva aplicada e interdisciplinar ya señalada. No es una coletilla más al currículum vigente, sino una remodelación organizativa y didáctica de lo que se hace habitualmente.

- b) Que se acabe imponiendo una aplicación de las competencias en los ámbitos más fácilmente evaluables, como ha hecho hasta ahora la OCDE con el Proyecto PISA, que sólo trata lengua, matemáticas y ciencias naturales, mientras el resto de ámbitos, que son más complejos de evaluar, no son contemplados. Podríamos acabar pensando sólo en las materias instrumentales, cuando la pers-

pectiva de las competencias es aplicable a cualquier ámbito. A título de ejemplo de las posibilidades de otros ámbitos en las tablas 3 y 4 se muestran, respectivamente, las competencias básicas identificadas en Cataluña en los ámbitos de ciencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

- c) En el caso de la enseñanza obligatoria se puede llegar a consolidar la idea de que las competencias básicas constituyen los únicos niveles, los niveles óptimos para todos los alumnos, bajo aquella idea que “rebajar niveles para llegar a todo el mundo”, cuando el hecho de determinar competencias básicas no supone eliminar los diversos niveles de dificultad o, si se prefiere, de profundización a qué se puede someter cada competencia, como ya se hace en el citado Proyecto PISA, que señala cinco niveles de dominio para cada competencia.

Tabla 3

COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁMBITO DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (BARDOLET, 2003)

Las competencias básicas en el ámbito artístico	
Dimensión: COMPRENSIÓN ARTÍSTICA	
1	Conocer aspectos básicos de la cultura musical a lo largo de la Historia.
2	Identificar aspectos musicales básicos: instrumentos, estilos, escritura musical.
3	Conocer los lenguajes visuales y sus características básicas a lo largo de la Historia.
4	Identificar los diferentes géneros y estilos teatrales, así como los elementos que intervienen en una producción dramática.
5	Reconocer diferentes estilos de danza.
Dimensión: EXPRESIÓN ARTÍSTICA	
6	Interpretar música y expresar sentimientos musicalmente.
7	Expresar plásticamente ideas y sentimientos empleando técnicas diversas.
8	Expresarse y comunicar a través de la dramatización.
9	Coordinar movimientos del cuerpo a través de la danza.
Dimensión: ACTITUD ANTE EL HECHO ARTÍSTICO	
10	Manifiestar una actitud de interés y respeto ante cualquier manifestación artística que se produzca en nuestra sociedad.
11	Apreciar la utilidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la creatividad artística.
12	Considerar i valorar el propio cuerpo como instrumento de manifestación artística.

Tabla 4

COMPETENCIAS BÁSICAS EN EL ÁMBITO DE LAS TIC
(MARQUÉS, P. Y RUIZ, F. 2003)

Dimensión: LOS SISTEMAS INFORMÁTICOS (HARDWARE, REDES, SOFTWARE)	
1	Conocer los elementos básicos del ordenador y sus funciones.
2	Instalar programas (siguiendo las instrucciones de la pantalla o del manual).
Dimensión: EL SISTEMA OPERATIVO	
3	Conocer la terminología básica del sistema operativo (archivo, carpeta, programa...).
4	Guardar y recuperar la información en el ordenador y en diferentes soportes (disquete, cd, disco duro, carpetas...).
5	Realizar actividades básicas de mantenimiento del sistema (antivirus, copias de seguridad, eliminar información innecesaria...).
Dimensión: Uso de Internet	
6	Usar los navegadores de Internet (navegar, almacenar, recuperar, clasificar e imprimir información).
7	Utilizar los buscadores para localizar información específica en Internet.
8	Enviar y recibir mensajes de correo electrónico, organizar la libreta de direcciones y saber adjuntar archivos.
9	Usar responsablemente las TIC como medio de comunicación interpersonal en grupos (chats, foros...).
Dimensión: USO DE PROGRAMAS BÁSICOS	
10	Usar un procesador de textos para redactar documentos, almacenarlos e imprimirlos.
11	Usar un editor gráfico para hacer dibujos y gráficos sencillos y almacenar e imprimir el trabajo.
12	Usar una hoja de cálculo (hacer cálculos sencillos, ajustar el formato, almacenar e imprimir).
13	Usar una base de datos (hacer consultas e introducir datos).
Dimensión: ACTITUDES NECESARIAS CON LAS TIC	
14	Controlar el tiempo que se dedica al entretenimiento con las TIC y su poder de adicción.
15	Desarrollar una actitud abierta, responsable y crítica ante las aportaciones de las nuevas tecnologías (contenidos, entretenimiento...).

- d) Finalmente, es preciso mentar el peligro más ideológico. Dada la fuerza semántica del término y su origen profesional, se advierte que puede suponer un alejamiento del sistema educativo de las tareas que tradicionalmente ha hecho y que es necesario que siga haciendo: la culturalitzación en el sentido más amplio del término, imponiéndose las concepciones más funcionalistas de la escuela como institución al servicio de la formación de trabajadores eficientes y flexibles, tal y como pide el actual economía neoliberal (Laval, 2004). Ya hemos hecho mención a las precauciones que se tendrán que tomar al respecto.

Con todas las prevenciones posibles, todo parece indicar que la perspectiva de las competencias significa una renovación real de la organización curricular que tiene que llevar a reformular criterios y principios, lo cual siempre es bueno en un campo, el educativo, donde la rutina se impone con gran facilidad. Todos estamos llamados al cambio.

Bibliografía mencionada

- Bardolet, S.** (2003): “Les competències bàsiques en els ensenyaments artístics”, Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu: *Congrés de competències bàsiques*, Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya, edición electrónica.
- Cascais, M.** (2003): *Intervenção na Conferência Europeia realizada na Fundação Calouste Gulbenkian*, (www.min-edu.pt).
- Grupo de Trabajo B.** “Competencias clave” (2004): *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*, Comisión Europea.
- Hutmacher, W.** (1996): *Compétences clés pour l’Europe, Rapport Symposium*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, pp. 2-22.
- INCE/OCDE** (2002): *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*, Madrid, MEC.
- Laval, C.** (2004): *La escuela no es una empresa*, Barcelona, Paidós.
- Marqués, P. y Ruiz, F.** (2003): “Les TIC a l’ensenyament obligatori”, Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu: *Congrés de competències bàsiques*, Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya, edición electrónica.
- OCDE** (2002): *Education at a Glance*, Paris.
- Perret, J.F.** (1996): “Notes introductives”, *Compétences clés pour l’Europe, Rapport Ileva Symposium*, Strasbourg, Conseil de l’Europe, pp. 44-56.
- Rychen, D.S.** (2003): “La naturalesa de les competències clau. Una perspectiva interdisciplinària i internacional”, Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu: *Congrés de competències bàsiques*, Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya, edición electrónica.

Rychen, D.S. y Hersh, L. (2001): *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, Hogrefe & Huber Publishers.

Rychen, D.S. y Hersh, L. (2002): *Definitions et selection des compétences (DeSeCo): fondements theoriques et conceptuels. Document de strategie*, DEELSA/ED/CERI/CD, OCDE, Paris.

Sarramona, J. (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona, Ediciones CEAC.