

El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior

The competences discourse in Spain: basic education and superior education

Antonio Bolívar
Universidad de Granada.
abolivar@ugr.es

Resumen

El discurso de las competencias ha entrado en España, casi al tiempo, para la Educación Básica y Superior, aún cuando los orígenes, el modo de plantearse y el papel que puedan jugar, en uno y otro nivel educativo, sean distintos. Sin embargo, confluyen en querer orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, más allá del aprendizaje de contenidos escolarizados, necesarias en la sociedad de la información. Pero también, en ambos casos, al igual que sucediera con aquel otro de la “planificación por objetivos”, la pedagogía por competencias puede quedarse en una nueva ortodoxia en los formatos de planificación que en poco altera la práctica. Por eso, estimo, puede ser de interés una reflexión al respecto, apuntando algunos elementos para un análisis crítico.

Palabras clave

Educación básica, educación superior, sociedad de la información, competencias, planes de estudios.

Abstract

The discourse on competences has entered Spain, nearly at the time, for the Basic and Higher Education, even when the origins, the way of arising and the role they play in both educative levels, are different. Nevertheless, they converge in the wish of orienting the teaching to the development of more complex skills, beyond the learning of school contents, so needed in the information society. But also, in both cases, in the same way it happened to such of “planning by objectives”, the pedagogy of competences can stay as a new orthodoxy in the planning formats that hardly alters the practice. That is why I consider that a reflection concerning this topic would be interesting, pointing out some elements for a critic analysis.

Keys words

Basic education, Higher education, information society, competences, curriculum

Introducción.

El discurso de las competencias que, como *doxa* o eslogan del cambio educativo, recorre las políticas formativas occidentales, es preciso situarlo dentro del proceso de reestructuración de las sociedades contemporáneas occidentales, motivado por los cambios asociados a la globalización, las nuevas tecnologías de la sociedad de la información y la creciente multiculturalidad. Más específicamente se inscribe en el contexto actual de transición de nuestras sociedades de sistemas industriales basados en el trabajo, propios de la primera modernidad, a otros basados en el conocimiento, donde el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas, como hemos señalado en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006). A su vez, la procedencia originaria del término “competencia” del mundo empresarial y profesional hace sospechoso el modelo de formación basado en competencias, al vincularlo a las políticas neoliberales que

subordinan la educación a las demandas del mercado y a la gestión de los recursos humanos. Los currículos formulados en términos de competencias se están extendiendo, en parte promovidos por gobiernos conservadores, apoyados por organizaciones internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, desplegando su matriz originaria del mundo empresarial y de la formación profesional a la educación en general, incluida la universitaria. En un contexto neoliberal y mundializado, es lógico que haya suscitado todo tipo de sospechas y críticas.

La construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), como consecuencia de la Declaración de Bolonia, se ha presentado como una oportunidad para armonizar la Educación Superior europea, de modo que posibilite una movilidad de estudiantes y profesionales en un mercado laboral globalizado, al tiempo que para una renovación didáctica de la propia enseñanza universitaria. Los elementos principales que configuran el nuevo escenario del EEES (crédito europeo, currículos estructurados en dos niveles, acreditación para asegurar la calidad y transparencia mediante el suplemento europeo al título) se subordinan al objetivo más general de promover la movilidad, el reconocimiento mutuo de los estudios entre instituciones y países y la propia competitividad. Como es conocido, en España el proceso ha presentado paralizaciones, como consecuencia de los sucesivos cambios de Gobierno, de ministras y de legislación, siendo uno de los últimos países en cumplir, ahora de modo acelerado, los acuerdos; por lo que en los próximos dos años habrá que hacer el diseño de todas las nuevas titulaciones universitarias, adecuar los postgrados e iniciar su implementación de modo generalizado en todas las Universidades.

La adaptación al EEES ha estado vinculada en España, en los primeros ensayos o experiencias de diseño de las titulaciones universitarias, al discurso de las “competencias”. De modo un tanto acrítico, se ha adoptado, en un primer momento, como modelo base de diseño curricular en la reforma de las titulaciones, el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), que sitúa las competencias en el centro de la delimitación de los denominados “perfiles profesionales”; así como en el llamado “nuevo” (sic) paradigma educativo de “educación centrada en el aprendizaje del estudiante”. Las competencias se convierten en los logros del aprendizaje, en lugar de la adquisición de conocimientos, afectando a los objetivos, al papel del profesor, a las actividades de enseñanza y a la propia evaluación. En España, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargada de orientar y supervisar el proceso, desde el primer momento, adoptó (e impone en sus respectivas convocatorias de elaboración de “Libros Blancos” de las titulaciones) un modelo único de Diseño basado en las competencias, de acuerdo con la formulación que había realizado Tuning. Así, en las tres convocatorias de la ANECA de 2003 y 2004 para el diseño de Planes de Estudios y Títulos de Grado se exigía adecuarse a unas líneas directrices y orientaciones¹ en este sentido.

¹ Sobre el asunto se puede ver en la web de la ANECA el apartado: “El Programa de Convergencia de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)”, disponible en Internet en <http://www.aneca.es/activin/activin_conver.asp>. Un resumen y resultados del Programa de la ANECA sobre el diseño de los Planes de Estudios y Títulos se puede ver en la publicación reciente *El Programa de Convergencia Europea de ANECA (2003-2006)*. Disponible en la propia web: <<http://www.aneca.es>> Por último uno de los frutos de

Por su parte, la introducción de las “competencias básicas” o “clave” (*Key competences*) en la Educación Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria) tiene un origen diferente, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea. En efecto, dentro del Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, derivado de los objetivos estratégicos establecidos en el Consejo de Lisboa de 2000, se establecen un área de cooperación sobre objetivos básicos compartidos, dentro de la diversidad de sistemas existentes. Se crea, así, un llamado “Grupo B” sobre “Key Competences”, cuyos trabajos servirán de base para que –primero– el Parlamento Europeo y el Consejo hagan una Propuesta de Recomendación sobre las *competencias clave para el aprendizaje permanente* (noviembre 2005) y –posteriormente– de manera más formal ambas instituciones formulen una Recomendación (18 de diciembre de 2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). En ambos documentos, la Comisión Europea ha establecido un marco de referencia europeo con *ocho competencias clave*², recomendando su adopción a los países miembros, lo que ha motivado su introducción progresiva en el currículum de los distintos países. Así, en la última década muchos procesos de reforma educativa tienen en su agenda el discurso de las competencias (Eurydice, 2002).

A su vez, de modo paralelo, la OCDE fue estableciendo un conjunto de evaluaciones a gran escala (como son TIMSS, PIRLS, ALL o PISA), centradas en distintas competencias, siendo la más conocida (por su repercusión mediática) Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA). En PISA los ámbitos iniciales (lectura, matemáticas, ciencias y resolución de problemas), progresivamente, han ampliado su ámbito de evaluación con la capacidad para analizar, razonar y comunicar, así como interpretar y resolver problemas en una variedad de áreas. En cualquier caso, progresivamente se ve la necesidad de ampliar la visión de los resultados educativos y competencias valiosas. De ahí que la propia OCDE promueva el Proyecto DeSeCo³ para fundamentar y delimitar de las *competencias clave para la vida y sociedad*, que posibilite –a más largo plazo– diseñar una estrategia coherente en la evaluación e indicadores de evaluación de los resultados del aprendizaje y de la educación.

dicha tarea planificadora, que pueden servir de casos ejemplares, han sido los llamados “*Libros Blanco*” de cada titulación universitaria.

² Se puede ver todo el proceso en el site dedicado a “Education and Training 2010”, en el apartado dedicado a “Key Competences”. Disponible en:
<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic>

³ Sobre el Proyecto DeSeCo (*Definition and selection of key competencies*), auspiciado por la OCDE y coordinado por Dominique S. Rychen y Laura H. Salganik, se puede ver, de entrada, el “Executive Summary” en la web del Proyecto <<http://www.deseco.admin.ch>>, así como los restantes documentos incluidos en dicha web. En español contamos con la edición del Primer Informe (2001) en: Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Trad. de Leticia O. García Cortés. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. El Informe Final por su parte ha sido editado por Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra con traducción de J. M. Pomares (Rychen y Salganik, 2006).

Uno y otro caso, como hemos empezado a señalar, tienen un origen y finalidades distintas, por lo que las competencias pueden jugar un diferente papel. Sin embargo, confluyen en considerar que los conocimientos adquiridos (en la escuela, instituto o universidad) suelen ser poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas. El enfoque de *competencias* permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos.

No obstante, en uno y otro caso, desde un abordaje crítico se defiende que, si bien la Educación Obligatoria debe capacitar con un conjunto de competencias y la Universidad preparar para un buen ejercicio profesional, esto no puede suponer desdeñar otras dimensiones de la educación, más allá de las competencias, ni su subordinación al mercado laboral (Rué, 2007). Por su parte, el peligro que amenaza es quedarse a nivel formal de nueva retórica, sin penetrar en la “cultura”, modos heredados de hacer o mentalidad, tanto del profesorado y del alumnado; es decir, sin llegar a alterar cualitativamente los modos mismos de enseñar y aprender, como hace un cuarto de siglo ya señalaron Popkewitz *et al.* (2007) de todo proceso de cambio⁴.

La grave cuestión es si, como en otras ocasiones, la reforma en la Educación Superior se quede limitada a cambios estructurales, sin tomarla como una oportunidad institucional para mejorar la docencia en la Universidad, lo que requiere alterar la “cultura” establecida. Esto se puede ver acrecentado si, además, no se reestructuran determinadas formas organizativas y curriculares que apoyen los cambios deseados. La actual estructura departamental y la configuración misma de la profesionalidad universitaria no ayudan al enfoque integrado y renovación metodológica que debiera suponer el enfoque de competencias. Por el otro nivel (Educación Básica), la pervivencia de la misma estructura disciplinar, hace que las competencias queden, ahora mismo, como un aditamento que, para la mayoría, no altera los modos de enseñar y aprender.

1. Diseño de Planes de Estudio de Titulaciones Universitarias centrado en Competencias.

Toda una larga tradición desde Tyler, calificada de enfoque técnico-administrativista, ha puesto en la planificación o diseño del currículum la base de la mejora de la enseñanza. Más allá de una lógica propia de una racionalidad burocrática, interesada en cumplir con determinados “formatos”, se ha de poner el acento en el propio proceso de trabajo conjunto y la revisión continuada de la planificación realizada en función de su incidencia en el desarrollo práctico. Si bien no vamos a restar relevancia a la planificación, también en muchos casos la tarea del diseño se ha quedado

⁴ El tema lo hemos tratado en el capítulo I (“Las reformas educativas: discursos y prácticas”) del libro de A. Bolívar y J.L. Rodríguez Diéguez (*Reformas y retórica*. Archidona: Aljibe, 2002). Por lo demás, he realizado una reseña de este libro de Popkewitz, Tabachnik y Wehlage (*El mito de la reforma educativa*) en *Education Review*, 165, disponible en: <http://edrev.asu.edu/reviews/revs165.pdf>

en mera *formalidad*, al servicio de requerimientos administrativos. Tal y como está funcionando en España este peligro es real, al exigir y hacer creer al profesorado que el asunto se juega primariamente en rellenar bien determinados formatos.

El nuevo enfoque que se ha vinculado al proceso de Bolonia, en especial una formación basada en competencias y centrada en el aprendizaje, hace –como dice Concepción Yániz (2006, p. 20) – que “la planificación tenga como referencia el aprendizaje deseado y organice los elementos necesarios para adquirir las competencias que conforman un perfil previamente establecido”. El Real Decreto sobre Ordenación de las Enseñanzas Universitarias⁵ señala, por una parte, que “los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes”; por otra, especifica que los objetivos son: “Competencias generales y específicas que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios y que sean exigibles para otorgar el título. Las competencias propuestas deben ser evaluables”.

1.2. Las competencias (generales y específicas) en el diseño de la titulación

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*⁶, dedicado a la sintonización y armonización de estudios superiores entre países europeos, ha servido de modelo-base para el diseño de las titulaciones en el proceso de convergencia de Bolonia. Este proyecto propone que los créditos ECTS deberían ser formulados en términos de competencias para determinar los logros en el aprendizaje, al tiempo que las competencias pueden servir para expresar la comparabilidad y transparencia entre titulaciones (González y Wagenaar, 2005). De acuerdo con los “perfiles profesionales” se determinan las competencias vinculadas y, a su vez, la selección de conocimientos y contenidos se determinan en función de las competencias (objetivos) de cada perfil profesional. Los objetivos, a nivel general o específico, deben expresarse en términos de competencias que capacitan para un determinado ejercicio profesional (en el Primer Ciclo) o para la especialización e investigación (Segundo Ciclo o Postgrado).

De un modo discutible (Escudero, 2007; Díaz Barriga, 2006), se argumenta que las competencias determinadas en los perfiles académicos y profesionales representan un factor importante que puede guiar la selección de los conocimientos más apropiados para cada objetivo particular. Las competencias están formadas por una combinación dinámica de cualidades –con respecto al conocimiento, a su aplicación, a las actitudes y responsabilidades– y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de

⁵ *Real Decreto* 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE, 30 de octubre).

⁶ Cfr. González, Julia y Wagenaar, Robert (2003). Igualmente, más breve, el artículo de los mismos autores: *Quality and European Programme Design in Higher Education*. *European Journal of Education*, v. 38, n. 3, p. 241-251, 2003. Más recientemente (2006) se ha publicado el informe final Tuning fase 2 (*Universities' contribution to the Bologna Process*). La web del Proyecto se puede ver la Universidad de Deusto: <http://www.unideusto.org/tuning/> subdividida en Europa y América Latina.

estudios o, dicho de otra manera, en aquello que los alumnos deberán ser capaces de hacer al final de un proceso educativo. Además, permiten comparar la preparación de un alumno más fácilmente que si se hace con los estudios recibidos (éstos pueden nominalmente diferir y, sin embargo, pretender competencias similares).

Los objetivos educativos previstos para el Grado y para el Postgrado deben estar claramente diferenciados. Mientras el primero debe tener una orientación claramente profesionalizadora, el segundo se dirige a la especialización. En la práctica podemos distinguir dos tipos de objetivos educativos, que pueden ser definidos en términos de competencias:

- Competencias *generales* (transferibles y comunes a cualquier titulación), subdivididas en *competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas*.
- Competencias *específicas* ligadas a las áreas de estudio (conocimiento teórico, práctico y/o experimental y habilidades específicas del área)

Las *competencias generales* se refieren a cosas tales como la capacidad de análisis y síntesis, la cultura general, la capacidad para el trabajo independiente, la colaboración y la comunicación, la capacidad para el liderazgo, las habilidades de organización y planificación. En otras palabras, se entienden como capacidades y destrezas que pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta. Estas competencias, en su mayor parte, se desarrollan utilizando métodos y formas de enseñanza-aprendizaje adecuadas. Además de estas competencias generales, cada titulación intentará potenciar *competencias específicas*, ligadas al área de estudios (habilidades y conocimientos). Las habilidades relacionadas con el área de estudio hacen referencia a los métodos y técnicas propias y pertinentes del área; por ejemplo, análisis de manuscritos antiguos, análisis químico, técnicas de muestreo, etc., según el área de que se trate. El referido Real Decreto sobre Ordenación de las Enseñanzas Universitarias señala al respecto un conjunto de competencias básicas para el Grado y el Master.

De este modo, se ha extendido la idea de que el cambio metodológico en la formación universitaria, de acuerdo con dicho proceso de reforma de Bolonia, deberá centrarse en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Según el Proyecto *Tuning*, el crédito no es un indicador suficiente para determinar los logros en el aprendizaje, por lo que estos han de expresarse en niveles de competencia. Por tanto, se pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en aquello que los alumnos son capaces de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. Como discutiremos posteriormente, la construcción de un plan de estudios basado en un enfoque de competencias, como señala Diaz Barriga (2006: 29), permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la Educación Superior, al partir de una delimitación de competencias complejas o integradoras; pero, por otra parte, en contrapartida, “su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio”.

1.2. Los objetivos como competencias

La Universidad tiene, entre sus funciones, formar profesionales capacitados para desempeñar un servicio social o profesión. El diseño de una titulación (y dentro de ella,

de modo coherente o integrado, de las diversas asignaturas) exige una reflexión para la determinación y concreción de los objetivos. Otro asunto, discutible, es que dentro del proceso abierto por la convergencia en un Espacio Europeo de Educación Superior, sean los *perfiles académicos y profesionales* los que, en primer lugar, determinen los objetivos, expresados en capacidades o competencias (generales y específicas), que –a su vez– deben condicionar la selección de los contenidos más apropiados para cada objetivo o competencia particular. Es discutible que los contenidos tengan que subordinarse a las competencias del perfil profesional determinado, expresados en objetivos que capaciten para el ejercicio profesional (en el Primer Ciclo) o para la especialización e investigación (Segundo Ciclo o Postgrado). Como señala Escudero (2007), con razón, en este mismo número, no sería aceptable “una perspectiva desde la que los contenidos fueran tan solo seleccionados en razón de su contribución instrumental al desarrollo de ciertas competencias”; ni ayudará a mejorar la formación ofrecida, “un esquema de planificación de las titulaciones y asignaturas en las que las competencias van por un lado y con su lógica y los contenidos por los suyos”.

Una competencia se caracteriza por la aptitud para movilizar recursos (saberes, capacidades, informaciones, etc.), de modo que se actúe con pertinencia y eficacia en un conjunto de situaciones similares, dando lugar al resultado deseado. Se pone de manifiesto actuando ante una actividad compleja con un determinado grado de dominio o maestría (Perrenoud, 2001). En este sentido significa la aplicación, de manera efectiva, de conocimiento utilizable y habilidades en un contexto específico. Una *competencia profesional* comprende, al menos, cuatro aspectos: integra, moviliza u orquesta recursos; dicha movilización es pertinente con las situaciones, suponen operaciones mentales para determinar acciones pertinentes a las situaciones, y se construyen tanto en la formación inicial como en el propio ejercicio profesional. Si la competencia se apoya en el conocimiento, no se reduce –sin embargo– a él. Como “gramática generadora de prácticas”, más que un saber dado, integran u orquestan determinados recursos, que son pertinentes en una determinada situación, y se construyen tanto en la formación como en la navegación cotidiana de la práctica.

El Proyecto Tuning entiende “competencia”, como “una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2003: 80). Posteriormente, especifica que es “una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades” (González y Wagenaar, 2005: 379). Entre estos atributos están conocimientos conceptuales (conocer y comprender), saber cómo actuar (aplicación del conocimiento a situaciones por medio de destrezas o habilidades) y saber cómo ser (valores y compromiso ético). Las competencias pueden ser verificadas y evaluadas en función del grado de desempeño. Además de distinguir competencias específicas (vinculadas a áreas de estudio de una Titulación) y competencias genéricas (comunes a cualquier titulación), clasifica estas últimas, de un modo discutible, en instrumentales, interpersonales y sistémicas. No se pueden establecer un “ranking” de competencias, a partir de cuestionarios a empleadores, graduados y académicos.

El *Proyecto Tuning* analizó las competencias básicas (y específicas de algunas áreas). Se entiende que las competencias básicas (generales o transversales) deben incluir *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocerlo y entenderlo), *conocer cómo actuar* (aplicación práctica y operativa del conocimiento a situaciones determinadas), y *conocer cómo ser* (valores

interpersonales en un contexto social). Junto a las competencias generales, necesarias para actuar profesional, social y cognitivamente en el mundo actual, existen las *específicas* o más propiamente profesionalizadoras en un área de estudio o asignatura.

Partir del perfil profesional, como base para la toma de decisiones siguientes, supone subordinar la enseñanza universitaria al mundo laboral “empleadores”, expresado ahora en términos de competencias. Como no ocultan sus mentores, en la sociedad globalizada, se quiere contar con un mercado laboral flexible: formar individuos que posean activos competenciales para adaptarse a un futuro laboral cambiante, en un aprendizaje a lo largo de la vida. Su procedencia del mundo empresarial y profesional lo hacen sospechoso al vincularlo a las políticas neoliberales que subordinan la educación a las demandas del mercado, como ha criticado Boaventura de Sousa (2005) desde una perspectiva crítica y general.

2. Las competencias en la Educación Básica.

En la Educación Obligatoria nos encontramos con que el currículum escolar tiene necesidad de acoger nuevos contenidos, capacidades y valores que, hasta ahora, han estado ausentes por no tener cabida en las asignaturas o disciplinas habituales. De otro lado, como suele comentar el profesorado y alumnado, el currículum está sobrecargado, quejándose –con razón– de que no hay tiempo para enseñar muchos de los contenidos asignados. Frente a la lógica acumulativa de las últimas décadas, una vía de salida es revisar cuáles son los saberes fundamentales o, mejor, las competencias básicas, en las que conviene centrar prioritariamente los objetivos de la escolaridad obligatoria. Por eso, uno de los debates actuales en las políticas educativas es –por una parte– redefinir lo que es básico (Coll, 2007); por otra, cómo garantizar el éxito escolar a todos los alumnos (Thelot, 2004; Escudero, en prensa). Uniendo ambos extremos, cabe entender que son *aprendizajes básicos imprescindibles*

“aquellos que ponen a los alumnos que acaban el período de escolarización sin haberlos logrado en una situación de riesgo de exclusión social, aquellos aprendizajes cuya carencia compromete seriamente su proyecto de vida futuro, condiciona muy negativamente su desarrollo personal y social y les impiden acceder con garantías a los procesos educativos y formativos posteriores” (Coll, 2007, 241)

En primer lugar, la *Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional* (2002) otorga a las competencias, como les es más propio, un papel central en la configuración de las diferentes titulaciones profesionales, así como en los diseños curriculares correspondientes. Entiende las competencias como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (art. 7.3). El conjunto de competencias adquiridas por una persona le otorgarían una determinada cualificación profesional, que podrá ser reconocida, valorada y acreditada siempre y cuando esa cualificación esté incluida en el Catálogo de Cualificaciones. La configuración de cada titulación se formula en “unidades de competencia”, en función de las cuales se definen los objetivos didácticos y, sobre todo, se determinan los contenidos (De Asís Blas, 2007).

Dejando –como caso aparte– esta ley, ha sido la *Ley Orgánica de Educación* (2006) la que introduce, como novedad, el término de “competencias básicas” dentro de la definición del currículo. Como se resalta en la “Exposición de motivos” de la Ley, “especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes”. A su vez, se ve reforzado porque establece (arts. 21 y 29) que en todos los centros escolares se realizará una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por los alumnos en cuarto de Primaria y en segundo de Secundaria.

Las competencias básicas (o “clave”, en otra formulación) en la Educación Básica se dirigen –primariamente– como decía la Comisión Europea al desarrollo personal, el ejercicio de la ciudadanía activa o la inclusión social. Como se titulaba el Proyecto DeSeCo, se trata de competencias para el bienestar personal y el buen funcionamiento de una sociedad (*Key competencies for a successful life and well-functioning society*). Un sentido similar vienen a recoger los Decretos de enseñanzas mínimas⁷ cuando, al introducen las “competencias básicas” (término equivalente a “clave”, como otra posible versión) en todo el currículum español de la escolaridad obligatoria, las entienden como

“aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”.

Siguiendo la Recomendación de la Comisión y el Parlamento Europeo, adaptándolo y reelaborándolo a su modo, como también ha hecho Francia en julio de 2006, se han determinado igualmente ocho competencias (competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; y autonomía e iniciativa personal), cuya guía orientativa de cada una recogen los referidos anexos de los Reales Decretos.

La perspectiva de la Comisión y Parlamento europeo que origina las ocho competencias clave se puede “encajar” con las disciplinas o ámbitos escolares, aún cuando introduzca otras dimensiones actuales, no recogidas habitualmente en el currículum. Sin embargo, el Proyecto DeSeCo, al dirigirse a un aprendizaje para la vida, como señalábamos en otro lugar (Bolívar y Pereyra, 2006: 30), siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, en cierta medida, “desescolariza” las competencias al situarlas en el marco de una vida realizada a nivel individual y del buen funcionamiento social. Hace una fundamentación interdisciplinar de las competencias; por otra, las expande del marco escolar, al que hasta entonces se habían ceñido las evaluaciones, considerando que limitarse a las competencias con base en las materias

⁷ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, 8/12/06); y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5/01/07). Disponibles en: <http://www.boe.es>

del currículum escolar es insuficiente individual y socialmente, si no se completan con otras competencias relevantes para la vida (realización individual y participación efectiva en la sociedad).

Por eso no debe extrañar (Pérez Gómez, 2007: 5) que “la interpretación y concreción de las competencias fundamentales en el currículum español difiere en gran medida de las propuestas de DeSeCo”. Una y otra (propuesta Parlamento y DeSeCo) tienen orígenes y finalidades distintos, aun cuando puedan ser confluyentes. De hecho, la propuesta DeSeCo de Competencias Clave (Rychen y Salganik, 2006: 108-126) difícilmente es compatible con el currículum escolar, pues se dirige a otras competencias necesarias para que el bienestar individual y social. Por eso, no ha sido a partir de DeSeCo como se ha reformulado el currículum, aun cuando –como pienso– DeSeCo sea hasta ahora la mejor conceptualización de competencias existente.

2.1. Competencias básicas y Educación para la ciudadanía

Hemos vinculado (Bolívar, 2007a) las Competencias Básicas con la Educación para la Ciudadanía, considerando que no se es ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva. Ser un ciudadano activo y libre, sin riesgo de exclusión, implica también tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no será ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo. Como señalan desde del Proyecto “Basic” sobre competencias básicas y saberes fundamentales:

“El currículum escolar ha de incluir los objetivos, las competencias y los contenidos básicos necesarios para garantizar que, al término de la educación básica obligatoria, los alumnos y alumnas a) puedan ejercer como ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho en nuestra sociedad; b) tengan la posibilidad de un desarrollo personal, emocional, afectivo y relacional equilibrado y satisfactorio; c) puedan aprovechar las oportunidades de toda clase (de educación, de formación, culturales, de ocio, de salud, de bienestar económico, de actividades profesionales, etc.) que ofrece nuestra sociedad; i) tengan la base necesaria para proseguir su proceso de formación en el marco de las ofertas postobligatorias y a lo largo de la vida” (Coll, 2007: 341).

Poner las condiciones para que el *currículum básico, común o indispensable* sea adquirido por toda la ciudadanía se constituye en una línea directriz al tiempo que en una exigencia democrática. De este modo, si queremos concretar el *derecho a la educación*, que todo alumno, como ciudadano, debe tener asegurado, éste podría cifrarse en la “base común” (socle commun”, lo llaman los franceses). Este currículum imprescindible es expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos.

Educar para la ciudadanía, como hemos defendido en otro lugar (Bolívar, 2007b), comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, que todos los ciudadanos deben poseer al término de la escolaridad obligatoria; sin reducirse a educar para comportarse cívicamente o ejercer la democracia mediante una participación activa en los asuntos públicos (“competencia social y ciudadana”). Al tiempo, o prioritariamente, se ha de posibilitar alcanzar las otras competencias básicas que le permitan participar

activamente en el mundo social y laboral. Por eso, como ha observado Escudero (2006), la educación de una *ciudadanía democrática* requiere, previamente o al tiempo, la *educación democrática* de la ciudadanía, es decir recibir y adquirir una educación en condiciones formalmente equitativas. Es, pues, en la perspectiva de lucha contra la exclusión escolar (y social), ante la “nueva cuestión social” (un grupo con riesgo de exclusión o vulnerabilidad social), y no tanto en línea anglosajona de estándares de evaluación (y clasificación) de centros, donde el planteamiento de las competencias básicas adquiere su mejor sentido, como una exigencia de equidad con los más vulnerables socialmente; que no es contradictoria con la aspiración de la máxima formación y calidad (Dubet, 2005).

Amartya Sen, Premio Nobel de Economía en 1998, experto en el estudio de la pobreza y la desigualdad y comprometido con el desarrollo de los pueblos, ha desarrollado el *enfoque de capacidades* (“capability approach”⁸), que proporciona un marco relevante para legitimar las competencias básicas en el sentido que estamos defendiendo. Dicho enfoque sitúa el foco de atención en lo que la gente es capaz de hacer o ser, es decir, en sus capacidades, como dispositivo para conceptualizar y evaluar la desigualdad, pobreza o el bienestar. Coincido con otros autores (Walker y Unterhalter, 2007), en que tiene un máximo interés su aplicación en educación. De hecho, en este sentido se está aplicando en países en desarrollo (Centroamérica y África central).

En un famoso ensayo Sen se pregunta *¿Igualdad de qué?*. En efecto la igualdad puede ser predicada de diversas dimensiones y nunca puede serlo de todo, por lo que depende de lo que se priorice. La respuesta de Sen se dirige a la igualdad de libertades que le permiten las capacidades de que goza, es decir, los logros o realizaciones (“functionings”) y la libertad que las personas tengan para lograr las realizaciones:

“La vía de aproximación elegida se concentra en nuestra capacidad de conseguir aquellos ‘funcionamientos’ valiosos que componen nuestra vida, y más generalmente de conseguir nuestra libertad de fomentar los fines que valoramos.[...] La capacidad de una persona para realizar aquellas funciones que piensa que tienen valor nos proporciona un punto de vista desde el que valorar las condiciones sociales y ello nos permite una visión especial de la evaluación de la igualdad y la desigualdad” (Sen, 1995, 9 y 17).

Más que los bienes que poseen, el bienestar de los individuos depende de las realizaciones que pueden hacer, que vienen a ser las oportunidades reales que tiene de elegir y realizarse. En este contexto, las libertades instrumentales permiten a las personas vivir más libremente. Sen destaca, entre otras, las libertades políticas, las facilidades económicas, las oportunidades sociales, las garantías de transparencia, y la seguridad protectora. Las “competencias básicas” pueden formar parte de las oportunidades sociales. La igualdad en educación se predica de, por un lado, proveer de equivalentes oportunidades de aprendizaje y, por otro, al menos tener garantizadas la adquisición de las competencias básicas. Como resalta Sen, el conjunto de capacidades

⁸ Además de la propia bibliografía de o referida a Sen, se puede ver la Website del enfoque de capacidades, disponible en: <http://www.capabilityapproach.com>

de una persona “refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida; [...] sus oportunidades reales para obtener bien-estar” (Sen, 1995: 54).

A pesar de las críticas que se pueden formular al enfoque de competencias, sobre todo por la forma y uso que han tenido –en su versión de estándares o indicadores– en la evaluación de centros escolares; cabe un *uso alternativo* para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. Es difícil garantizar el *derecho a una equidad en la educación* si no hay arbitrados dispositivos (indicadores de competencias a adquirir y formas de evaluación) para que la sociedad de cuentas de los niveles adquiridos por sus ciudadanos. Asegurar que todo ciudadano está recibiendo la educación que desarrolla el máximo de sus posibilidades no puede dejarse al arbitrio (y suerte) individual, de la familia, grupo social o sociedad en que vive. Es preciso contar con dispositivos que garanticen la equidad de los alumnos (de “todos” los alumnos) en el derecho a desarrollar las competencias clave.

Por tanto, cabe defender –más progresivamente– un *uso alternativo o “auténtico”* referido a que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una “educación democrática”, si no se fijan unas competencias a alcanzar (currículum “básico” o “común”) y se evalúa su grado de consecución por la ciudadanía. En este uso alternativo la determinación de competencias clave concierne a asegurar una equidad en la educación. De hecho, en un uso alternativo (o “auténtico”, como lo llaman otros), determinar competencias clave para toda la población puede ser un medio para reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas educativas que suelen reproducir las diferencias sociales y económicas. Además, dado que su aprendizaje no depende sólo del sistema escolar sino de todo el sistema social y acontece a lo largo de la vida, se requerirá en los países políticas amplias para crear un entorno material, institucional y social favorable y formalmente equitativo.

2.2. Unos aprendizajes más relevantes y funcionales

Un enfoque metodológico de competencias supone una funcionalidad y relevancia de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar conocimientos y aptitudes para dar respuesta exitosa a las situaciones. Las competencias son más amplias que la adquisición de conocimientos disciplinares, exigiendo una enseñanza contextualizada, en contextos cercanos a la vida de los alumnos, para que el aprendizaje sea funcional (Pérez Gómez, 2007). Las competencias remiten, pues, a una funcionalidad y aplicación de lo que se aprende; además, de a un planteamiento integrador. Metodológicamente, por su lado, un enfoque adecuado de las competencias en la escolaridad obligatoria puede posibilitar, entre otros:

a) *Integración de dimensiones del aprendizaje*. Las competencias tienen un carácter holístico e integrado, por lo que los diversos aprendizajes y los contenidos, en lugar de un tratamiento parcelado, se integran en función de lo que se debe realizar (“tareas” de aprendizaje) y el contexto. Además de conocimientos y de saber hacer (habilidades), junto con actitudes, se requiere movilizarlas conjuntamente para lograr resolver una situación compleja. La competencia será, entonces, la resultante de un conjunto de atributos (conocimientos, habilidades, actitudes, valores, etc.) que se organizan en combinaciones diversas para llevar a cabo tareas específicas.

b) *Transferencia y aplicabilidad* de los aprendizajes. El alumno debe poder utilizar, y no solo almacenar, los conocimientos logrados; al tiempo que los pueda emplear en diferentes espacios y contextos, no sólo en el educativo, sino en la vida personal, social y económica. La aplicación del conocimiento a los problemas cotidianos es una de las claves para conseguir la transferencia de lo aprendido.

c) *Diversidad de contextos de aprendizaje*. Las competencias básicas no se adquieren ni se limitan al contexto escolar. Igualmente, de modo coherente con lo anterior, permite *reconocer y acreditar* aprendizajes obtenidos fuera de la escuela (práctica cotidiana o mundo laboral) como equivalente a los obtenidos en la escuela. Esto conduce, en especial, a qué papel desempeñan las *instituciones sociales* en su transmisión, *otros agentes* (familia, amigos, contexto de trabajo, medios, religión u otras organizaciones culturales), así como los procesos propios del *sistema escolar*.

d) *Nuevos enfoques en la evaluación* de aprendizajes, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado, sino a aquello que -asimilado- se es capaz de hacer. La evaluación orientada a demostrar la competencia recopila evidencias para demostrar que la persona ha logrado los resultados establecidos, desde la perspectiva de construcción del conocimiento, debe ser vista como una acción de intervención que permita al sujeto la reconstrucción del tema a aprender.

e) *Rol del docente* como facilitador o mediador, para lo que debe ser capaz de diseñar “tareas” o situaciones de aprendizaje que posibiliten resolver problemas, aplicar los conocimientos y promover la actividad de los estudiantes. Por su parte, el *rol de los alumnos*, en lugar de la pasividad, propia de las metodologías expositivas que generan dependencia, se requiere una autonomía y participación activa de los mismos.

Las competencias básicas conducen a replantear el currículum de la escolaridad obligatoria. En lugar de un saber parcelado en distintas áreas o materias, los programas oficiales deberían definir la cultura básica común (competencias fundamentales) que todos los ciudadanos deben dominar al término de la escolaridad obligatoria, de modo que les permitan proseguir los estudios, recibir una formación profesional o adaptarse al empleo a lo largo de la vida. Precisamente, abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículum común se convierta –como muchas veces ha sucedido– en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares, exigiendo una integración. El conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas. Además de una mayor integración de los aprendizajes escolares, se requiere darle un sentido de aplicación y orientar la enseñanza hacia aquello que se considere básico, sin que ello suponga -como señalábamos en el punto anterior- “bajar” los contenidos. De lo que se trata, en suma, es de dar una dirección horizontal de los contenidos para, de modo conjunto, potenciar lo que se considera indispensable para el ciudadano del siglo XXI.

3. Graves insuficiencias en el modo de integración en el currículum de la Educación Básica.

Adoptar un enfoque de competencias clave, al tiempo que requiere un trabajo más interdisciplinar o colegiado (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias disciplinas), permite flexibilizar los contenidos de los currículos

oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes. Esto es bastante relevante en Secundaria Obligatoria, donde la división en distintas asignaturas ha impedido, en ocasiones, centrar los aprendizajes básicos y la cultura relevante. Las competencias se pueden, entonces, convertir en *núcleos integradores* de los programas y experiencia escolar.

Sin embargo, tal como aparecen, no se han logrado *integrar* por ahora con la estructura disciplinar de división por materias o áreas, como hemos señalado uno de nosotros en otro lugar (Bolívar, 2007a). Así, por una parte, cada materia tiene sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación y, además, como anexo, las competencias básicas. Las “orientaciones sobre cómo cada materia contribuye a la adquisición de competencias básicas” quedan como algo muy general que dependerá de la integración que se haga en cada caso. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum.

Con todo, caben desarrollos curriculares alternativos, con mayor grado de integración, en el currículum establecido en cada territorio o en el proyecto educativo de centro. A nivel de Estado se ha considerado que era prudente no introducir cambios que alteren, de modo radical, la estructura curricular y profesional del profesorado existente. Queda, además, el empleo que se haga de las competencias básicas en la *evaluación de los alumnos*, en especial en su graduación al final de la secundaria obligatoria. También aquí cabe, en sentido tradicional, guiarse por los objetivos y criterios de evaluación de cada materia o, de modo alternativo, por el nivel de dominio de las competencias básicas. En cualquier caso, en el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, en lugar de la no graduación convendrá sustituirla por la certificación del grado de adquisición de las competencias básicas.

Pongamos como ejemplo la “Competencia en Comunicación Lingüística” que en España, a diferencia de la propuesta de la Comisión Europea y de lo que ha hecho Francia (Ministère de l’Education Nationale, 2006), se ha optado por integrar ambas competencias (lengua materna y lenguas extranjeras) en una. Este tratamiento integrado y coordinado de las lenguas obliga a una planificación y metodología didáctica coordinada, con el objetivo de potenciar la capacidad lingüística. Esta competencia, integrada o subdividida, se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, cuyo dominio al final de la educación obligatoria comporta su empleo múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera. La competencia comunicativa es, además de una competencia clave, una competencia transversal o genérica por su carácter instrumental. Además de trabajarse específicamente, como reflexión de segundo grado, en el área de conocimiento de la lengua materna y en el área de segundas lenguas, todas las áreas y materias curriculares están mediadas por el lenguaje y contribuyen, a su vez, a su desarrollo.

Constituir esta competencia como básica supone que, según los indicadores que se determinen y los correspondientes niveles de dominio (oral y escrito), los alumnos deberán dominarlos al término de la escolaridad obligatoria en la lengua materna y, al menos, el uso funcional de una lengua extranjera. Las competencias básicas no están vinculadas a una materia determinada, por lo que son, en cierta forma, transversales a

todas ellas, en mayor o menor grado. Así, por ejemplo, la comprensión lectora, no se adquiere solo en la asignatura de Lengua y literatura, sino en cada materia del currículo; y lo mismo sucede con la competencia “social y cívica”, que no debe ser competencia exclusiva de una asignatura dedicada al efecto (en España “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”), puesto que concierne también a toda la escuela y a la propia familia y sociedad. Esto exige un cambio de enfoque en el aprendizaje de los contenidos, de modo que conduzca a la adquisición de competencias, al tiempo que mayor interacción y colaboración entre lo que se enseña.

Por eso mismo, plantea graves problemas integrarlas con la estructura disciplinar de división por materias, establecida hasta ahora. Si, al final, los contenidos están enteramente organizados disciplinarmente y son los objetivos de cada área los que marcan la evaluación y orientación en el desarrollo curricular en el aula, las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum. Con todo, caben desarrollos curriculares alternativos, con mayor grado de integración, en el currículum establecido en el proyecto educativo de centro, en línea con lo que afirma el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (art. 7.2): “*los currículos establecidos por las administraciones educativas, y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán a facilitar la adquisición de dichas competencias*”.

En el Proyecto Atlántida hemos abogado por un planteamiento integrador (Bolívar y Moya, 2007) lo que supone, como proyecto de trabajo, ponerlas en relación con los objetivos, con los contenidos de las áreas o materias y con los criterios de evaluación de cada una de las áreas y en cada etapa educativa. A su vez, es preciso conectarlas con el currículum informal y no formal. Particularmente, se requiere un planteamiento más integrador (particularmente en Secundaria Obligatoria) en la organización curricular (Roegiers, 2007); por ejemplo, trabajo por ámbitos. Metodológicamente, las competencias se trabajan en clase por *tareas*, de modo que permitan a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución. Los recursos cognitivos e instrumentales proporcionados se confrontarán en situaciones complejas, exigiendo la integración de todas las disciplinas.

Además, las competencias básicas alteran la *evaluación de los alumnos*, en especial en su graduación al final de la secundaria obligatoria. También aquí cabe, en sentido tradicional, guiarse por los objetivos y criterios de evaluación de cada materia o, de modo alternativo, por el nivel de dominio de las competencias básicas. En cualquier caso, en el enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida, en lugar de la no graduación convendrá sustituirla por la certificación del grado de adquisición de las competencias básicas. Por su parte, las “evaluaciones de centros”, tras documentar la situación de los alumnos en cuanto al grado de dominio de las competencias básicas, en una perspectiva garantista, deben generar las correspondientes dinámicas de mejora en aquellos casos que se han detectado déficits. Además de rendir cuentas socialmente, será preciso intervenir decididamente para, paralelamente, ofrecer las medidas y apoyos oportunos que los capaciten para asegurarlas a su alumnado, especialmente en aquellos contextos social, cultural y económicamente más desfavorecidos. Una política de evaluación de las competencias básicas no se puede defender, pues, si paralelamente no conlleva crear capacidades en los centros.

En cualquier caso, en la perspectiva del *lifelong learning*, el aprendizaje de las competencias requiere reemplazar el viejo paradigma de enseñanza-aprendizaje, basado en la transmisión, por uno en que el aprendiz está vinculado al entorno en que tiene lugar el aprendizaje, como defiende Andrew Gonczi (2002), en su contribución (“Teaching and Learning of the key competencies”) al Segundo Simposium DeSeCo. Frente a la concepción conductista (reduccionista) de competencia, propone una concepción relacional o enfoque integrado, donde liga las dimensiones personales (conocimientos, habilidades o disposiciones) con las demandas, tareas o actividades. Todo ello supone que el aprendizaje de las competencias clave acontece también fuera de las instituciones escolares, al poder desarrollarse en diferentes tiempos y contextos. El aprendizaje real sólo tiene lugar en y para la acción. Por eso, el desarrollo de las competencias clave tiene lugar también fuera de las instituciones de la educación formal, aunque estas pueden desempeñar una función de coordinación y facilitación del trabajo entre la escuela y la sociedad.

Por otro lado, dado que no todas las competencias relevantes pueden ser proporcionadas durante la educación inicial, adquiere toda su relevancia el *aprendizaje a lo largo de la vida* (“lifelong learning”). Las competencias se desarrollan y cambian a lo largo del ciclo de vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias con la edad. Así, la habilidad para pensar y actuar reflexivamente se desarrolla con la madurez. Por eso, el desarrollo de las competencias clave no acaba en la adolescencia (Comisión de Comunidades Europeas (2000). Una perspectiva integrada y global debiera haber proseguido su desarrollo en la Secundaria Superior y, vincularlo, con el planteamiento que ahora se está haciendo en los estudios universitarios.

4. Planificar por competencias en la enseñanza universitaria. Un análisis crítico.

El debate sobre el nuevo diseño de las titulaciones en términos de competencias no es sólo técnico, primariamente es político e ideológico: cuál debe ser la función de la Universidad en relación con la formación (formar para empleo o introducir en un ámbito cultural) y el tipo de profesionalidad requerida. El discurso de las “competencias” supone redefinir la profesionalidad como la regulación de un listado de competencias para la enseñanza, que los estudiantes han de adquirir para conseguir el título. En un plano general, lo que se discute es el mismo modelo de Universidad, que debe mediar entre modelo académico (Humboldt) y el profesionalizador (anglosajón o neoliberal). Una herencia de la educación liberal es que la enseñanza universitaria ha de proporcionar una formación de la inteligencia y el saber crítico, conjugada con un saber especializado profesionalizador.

Como apunté en otro lugar (Bolívar, 2007c), en el caso español, es necesaria una crítica a las limitaciones del Modelo de Diseño adoptado ((Modelo Tuning) en el particular maridaje establecido entre este Proyecto y la ANECA. La metodología inductiva empleada en la selección de competencias de cada perfil profesional (González y Wagenaar, 2003) se realiza por un cuestionario a tres grupos (empleadores, graduados y académicos), lo que conduce a establecer un “ranking” de competencias, al tiempo que una discutible subordinación a los llamados “empleadores”. Como establece Frank Weiner (2004) en un excelente trabajo sobre la conceptualización de competencia, el punto de vista ha de ser un enfoque normativo con un marco teórico consolidado y no un punto de partida empírico, que impediría ir más allá de la adaptación del individuo al mundo actual (p. 107). El concepto de competencia es, sin

embargo, plural, con varios enfoques en su configuración, que una perspectiva académica debiera tener presentes, para adoptar un enfoque más holístico. Un modelo de competencias no puede ser inductivo (a partir de las encuestas), pues ello da lugar siempre a una debilidad de conceptualización y la clasificación de competencias establecida será contingente, dependiente del contexto.

El Proyecto DeSeCo, como señala Escudero (2007) en su contribución a este número, se puede considerar la conceptualización más potente sobre las competencias, constituyendo una buena base para establecer un discurso coherente sobre el tema. Sin embargo se dirige a la educación obligatoria, no a la universitaria, como muestran las competencias clave seleccionadas como necesarias para la vida (interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía y utilizar herramientas interactivamente). DeSeCo aboga por un modelo holístico de competencia (Rychen y Salganik, 2006: 73-90), que integra y relaciona las demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos y el contexto, en un complejo sistema de acción. Como constructo social, DeSeCo apuesta por una conceptualización que sea científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Una competencia se define “como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (*Ibidem*, p. 74). Un enfoque funcional, orientado a la demanda, sitúa en el centro los resultados obtenidos por el individuo mediante una acción determinada, al tiempo que, como contextualmente dependiente, no existan independientemente del contexto y de la acción.

En el modelo de planificación por competencias, tipo Tuning, al tener que especificar o desagregar las competencias generales, transversales o complejas en tareas más simples o competencias derivadas, necesariamente se suele abocar a comportamientos o competencias simples, especificando incluso niveles de ejecución deseables, “que suele coincidir con la formulación de objetivos específicos”, como señala Díaz Barriga (2006: 31). Esto hace que, al final, el enfoque por competencias coincida (o nos haga regresar) a la “pedagogía por objetivos” de los sesenta del siglo anterior. Al respecto comenta el autor: “No se percibe pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución” (*Ibidem*, p. 31). Sin quererlo, al final, el enfoque por competencias aboca a una planificación por objetivos de aprendizaje, ahora “reformateados” en términos de competencias específicas o simples. De hecho, los resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) se entienden criterios de evaluación de lo que se espera que consigan los estudiantes al final de un período de trabajo, formulados en términos de competencias (González y Wagenaar, 2005:162 y 383).

La “metodología Tuning”, adoptada acríticamente en España por la ANECA en el nuevo diseño de las Titulaciones, como un cierto “pensamiento único”, sin hacerse eco siquiera de otras perspectivas más amplias, ha sido objeto –con razón– de análisis críticos (Martínez Bonafé, 2005), en especial por romper con un modelo de Educación Superior humboltiano, al tiempo que supone una subordinación a las demandas del mercado, de acuerdo con las políticas neoliberales. En unos casos, las competencias “transversales” son obvias; las “específicas” en exceso particulares y reguladoras, hasta el extremo de querer ponderar el peso (y el tiempo) de cada competencia en cada contenido. Tal como se está empleando supone “reformatear” los programas en

términos de una suma de competencias terminales, recordando las estrategias propias de los años setenta de “programación por objetivos”, al subordinar todo el proceso didáctico a los objetivos, que los alumnos deberán ser capaces de dominar al final de un proceso educativo.

Al final, la tarea formativa universitaria queda limitada a unos listados de competencias que recuerdan a los elaborados para formar, seleccionar y reclutar recursos humanos en el mundo de la empresa. Centrar la enseñanza en el aprendizaje de competencias profesionales, a la larga (como, de hecho, está pasando en USA) puede llevar a “certificar aprendizajes”, que puede hacer también otras instituciones (universidades virtuales, privadas, exámenes externos, etc.). La enseñanza universitaria es vista como una colección de habilidades que pueden ser analizadas, descritas y entrenadas. Como se afirmaba en un Manifiesto de Profesores e investigadores universitarios⁹: “Nos preocupa que, con el argumento de que la universidad debe atender a las demandas sociales, haciendo una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, en realidad se ponga a la universidad al exclusivo servicio de la empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por éstas”.

Sin ser las competencias ni “angel” ni “demonio”, hemos de ser conscientes de las graves limitaciones, aparte de las virtualidades que también puedan tener. Las llamadas “competencias genéricas”, en unos casos son obvias, en otros ya se debían poseer, finalmente debían ser conjuntas de todas las asignaturas. Y es que un enfoque de competencias requiere superar las lógicas disciplinares por planteamientos más transversales o interdisciplinares. En segundo lugar, más relevante, es que en cualquier caso, si es que haya de pasar de un enfoque centrado en la enseñanza a centrarlo en el aprendizaje (un principio, por lo demás, obvio en cualquier metodología didáctica), se ha de empezar por promover el reconocimiento y valoración de la calidad docente, conjugada con la investigación. La mejora de la docencia pasa por una valoración similar a la investigación. El referido enfoque del “scholarship of teaching and learning”, proporciona una buena plataforma al respecto.

Es verdad, no obstante, como señala Ronald Barnett (2001:105), que “los nuevos vocabularios no caen del cielo, sino que surgen orgánicamente de las actividades colectivas y las reflejan”. En caso de la Formación Profesional y Educación Superior, formular los estudios en términos de perfiles profesionales, que den lugar a las correspondientes competencias, es expresión de nuevos modos de regulación e intervención del mundo empresarial y estatal que, en función de una racionalidad instrumental, exige pasar la enseñanza de un proceso a un producto. Como el propio Barnett dice a continuación:

⁹ *¿Qué Educación Superior Europea?* (marzo 2005). Se puede ver el “Debate sobre la Convergencia Europea” en la Web: <http://fs.morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm> También un grupo de profesores de la Universidad de Sevilla ha lanzado (noviembre 2007) un manifiesto de “plataforma por el conocimiento”, en que se oponen, entre otros, a la concepción mercantilista y utilitarista del saber. Se puede ver <http://firgoa.usc.es/drupal/node/38100>

“En principio, no puede existir objeción para el uso de estos términos (competencia y resultados) en el contexto del proceso educativo. Sin embargo, si caracterizamos los procesos educativos primordialmente en estos términos y los utilizamos como criterios para diseñarlos y evaluarlos, podemos entrar en un terreno preocupante” (p.108).

La educación superior, aún en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, deber tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales. Además, no puede limitarse a actuaciones exitosas en situaciones predecibles, debe ir más lejos, planteando posibles respuestas innovadoras o creativas en situaciones no predecibles. Con el discurso de las competencias se pierden otros vocabularios relevantes en la enseñanza: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros.

5. Para concluir.

El enfoque por competencias, por sí mismo, no conlleva un modelo de planificación o diseño curricular. La determinación de competencias genéricas o profesionales puede, efectivamente, contribuir a delimitar las tareas que deben dominar los estudiantes; pero, como señala Díaz Barriga (2006: 34-35), “no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior”. De modo similar, a mi juicio, señala Escudero (2007) que las competencias profesionales, por sí mismas, “no nos ofrecen pautas decisivas para la selección de contenidos”. Más puede contribuir, en una perspectiva abierta, a un cambio metodológico y en los procedimientos de la evaluación, a condición de que la planificación no quede sólo como un documento burocrático, elaborado como respuesta a requerimiento administrativo.

La reforma en curso amenaza con quedarse en una reforma estructural más, sin llegar a la mejora de los modos de enseñar y aprender. El asunto, en último extremo, es cómo incidir en la cultura o “gramática básica” de la enseñanza universitaria, es decir en los modos mismos de enseñar y aprender, para que no quede como un mero “reformateo” de los títulos y asignaturas, como denunciábamos en otro lugar (Bolívar, 2006), con motivo del nuevo diseño de los planes universitarios de formación de maestros. Los cambios de “cultura” suelen requerir, para no quedarse en prédicas retóricas, cambios organizativos que supongan otras formas de hacer de profesores y alumnos. Si no queremos conformarnos con cómo la gente actúa en una organización, se requieren otros roles y estructuras que apoyen y promuevan las prácticas educativas que deseamos. El Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), entre otros, reclamaba:

“La adecuación al futuro Espacio Europeo de Educación Superior requiere abordar un proceso interuniversitario, institucional y estructurado -algo que no se percibe en este momento- de renovación pedagógica, que contemple sucesivas fases: impulso (información, sensibilización, motivación, diseño de planes); formación del profesorado; ejecución (proyectos piloto, elaboración de guías y materiales, constitución de redes y canales para el intercambio de experiencias); difusión y evaluación (catálogo de buenas prácticas –no sólo nacionales–, congresos, seminarios, publicaciones). En paralelo, habrá que

atender otras cuestiones, como, por ejemplo, la adecuación de los mecanismos de financiación o las infraestructuras” (p. 135).

No obstante, la reforma de los planes de estudio universitarios tiene la virtualidad de que los diversos equipos docentes se replanteen el sentido de la enseñanza universitaria, dando ahora prioridad a un aprendizaje funcional y relevante para el posterior ejercicio profesional. Romper con el individualismo dominante en la docencia universitaria, heredero de una larga tradición liberal que entiende la profesionalidad como autonomía, para dar lugar a un trabajo conjunto, es una vía prometedora de mejora docente. Esta se potencia cuando los compañeros, como colegas, además de compartir espacios y ámbitos comunes de trabajo, intercambian experiencias y colaboran sobre los modos más adecuados de enseñar y promover el aprendizaje de los estudiantes.

No ya sólo porque los niveles educativos sean distintos (Educación Obligatoria y Educación Superior), el discurso de las competencias –como hemos mostrado– tiene unos orígenes distintos y podría estar llamado a cumplir un diferente papel. De ahí que el rechazo generalizado a tal tipo de discurso no esté, a nuestro juicio, justificado. No todo es, ni debe ser de modo indiscriminado, invasión del neoliberalismo. Como tantas cosas depende de cómo se entienda (no es lo mismo la fundamentación *DeSeCo* que la *Tuning*), el uso que se haga de él y las finalidades últimas de su empleo (garantizar una equidad en educación, o subordinar a las demandas del mercado laboral, expresadas en los perfiles profesionales). No obstante, por las distintas razones que hemos apuntado, en ambos casos las competencias se ven amenazadas a quedarse en un mero discurso, presente en los formatos de planificación o diseño, pero con escasas posibilidades de transformar el núcleo de la acción educativo: cómo se enseña y cómo los alumnos aprenden.

Este artículo se terminó de escribir el 30 de junio de 2008.

Cita bibliográfica del artículo:

Bolívar, A (2008, Junio). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias(II)”*. Consultado (día, mes, año) en http://www.redu.m.es/Red_U/m2

Referencias bibliográficas.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En Escudero, J. M. y Luis, A. (eds.) (2006). *La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 123-154.

- Bolívar, A. (2007a). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2007b). Ciudadanía democrática y comunitaria. En Bolívar, A. y Guarro, A. (eds.): *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer, 13-33.
- Bolívar, A. (2007c). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto*. Vigo: Vicerretoría de Formación e Innovación Educativa.
- Bolívar, A. y Pereyra, M.A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe, colección Aulæ.
- Bolívar, A. y Moya, J. (Eds.) (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Madrid: Proyecto Atlántida, 17-24. Disponible en: <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/> (Últimos materiales Atlántida).
- Bonafé, J. (2005). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-144.
- Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.
- Comisión de Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas, 40 pp. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoes.pdf>
- Comisión de Comunidades Europeas (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura (Grupo de Trabajo B "Competencias Clave").
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, no. 154 (Janvier-février-mars), 97-110.
- De Asis Blas, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid. Alianza Editorial.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, vol. 28, núm. 111, pp. 7-36
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la igualdad de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona. Gedisa.
- Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Disponible on line: http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/032ES.pdf
- Gonczi, A. (2002). Teaching and Learning of the Key Competencies. En D.S. Rychen, L. H. Salganik y M.E. McLaughlin (eds.). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (Geneva, 11-13 February 2002). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 119-131.
- González, J. y Wagenaar, R (2003). *Tuning educational structures in Europe. I. Final report*. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en:

<<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>

- González, J. y Wagenaar, R. G. (eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe. II. Universities' contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en Internet: <<http://www.tuning.unideusto.org/>> Acceso en 12/02/2007 [Edición española posterior: *Estructura educativa Tuning II en Europa. La contribución de la Universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2006].
- Escudero, J.M. (2006). Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado. En F. Revilla (coord.). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva, 19-53.
- Escudero, J.M. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria (RedU)*, 2 (3).
- Escudero, J.M. (en prensa). ¿Qué significa asegurar el éxito escolar a toda la población?. *Temáticos escuela*, VIII (22), febrero 2008.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2006). *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe* (Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006).
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Edições ASA.
- Popkewitz, T. S., Tabachnik, B.R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Barcelona-México: Edic. Pomares.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogia de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional). Disponible en: <http://ceccsica.org/programas-accion/educa/publicaciones.html>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rychen, D.S. y Salganik L.H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza ed.
- Sousa Santos, B. de (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas y Ed. Miño y Dávila.
- Thélot, C. (presidente) (2004). *Pour la réussite de tous les élèves*. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école. Paris. La Documentation Française. Disponible en: <http://www.debatnational.education.fr/>
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, 31 págs. Disponible en <http://www.cejycantabria.com/>
- Unión Europea (2005). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la*

Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. Comisión de Comunidades Europeas.

Walker, M. & Unterhalter, E. (Eds.) (2007). *Amartya sen's capability approach and social justice in education.* New York ; Houndmills (Basingstoke, Hampshire) : Palgrave Macmillan.

Weiner, F. E. (2004). Concepto de competencia: una aclaración conceptual. En Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* Mexico: Fondo de Cultura Económica, p. 94-127.

Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, n. 24, p. 17-34. Disponible en Internet: <<http://www.um.es/educatio>>