

DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS AL CURRÍCULUM INTEGRADO*

Rafael Feito Alonso**

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

La introducción del aprendizaje por competencias es una ocasión de oro para replantearse el sentido del quehacer educativo; de qué cabe esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años escolarizada; qué es lo imprescindible que se debe haber adquirido tras esos diez años que permitan a la gente desenvolverse con soltura como trabajador, como ciudadano, como miembro de una familia, de una comunidad. Una persona es competente cuando es capaz de resolver problemas reales, los cuales, por definición son siempre complejos. Saber significa ser capaz de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones. La escuela que tenemos responde a una sociedad industrial en la que la gente tenía la expectativa de que los conocimientos adquiridos en la escuela serían suficientes para desenvolverse en la vida laboral. Aquí cobra sentido el modelo de repetir y memorizar. Sin embargo, hoy en día el aprendizaje a lo largo de toda la vida y la predisposición a afrontar cada vez más imprevistos resultan clave.

PALABRAS CLAVES: competencias, aprendizaje para la vida, sociedad del conocimiento, innovación educativa.

ABSTRACT

«Of the basic competences in the integrated curriculum». Learning by competencies implementation is quite an opportunity to reconsider the meaning of educational purposes. What could be expected for a person that will devote ten years at least at school? What is the minimal knowledge and skill he or she will need to manage at ease as a worker, as a citizen, as member of a family or a community. A person could be considered competent if he is able to solve real problems which, by definition, are always complex. Knowing means being able of using what has been learned in new settings. Current school is a product of the industrial society in which people had the expectations that school knowledge would be enough to manage through working life. This way it is easy to understand emphasis on rote memorization. Nevertheless, today long life learning and predisposition to face the unexpected are crucial.

KEY WORDS: Competencies, long life learning, knowledge society, educational innovation.



La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica.

ARISTÓTELES.

La introducción del aprendizaje por competencias es una ocasión de oro para replantearse el sentido del quehacer educativo; de qué cabe esperar de una persona que pasa un mínimo de diez años escolarizada; de qué es lo imprescindible que se debe haber adquirido tras esos diez años que permita a la gente desenvolverse con soltura como trabajador, como ciudadano, como miembro de una familia, de una comunidad.

La idea de competencia se refiere a cosas tan simples como que no basta con los meros conocimientos, pese a ser estos el inevitable punto de partida de aquella. Adquirir la competencia lingüística de escribir, por ejemplo, no se consigue tan solo sabiendo las reglas gramaticales, conjugando los verbos y haciendo ejercicios al respecto. Se precisa algo más. Saber escribir requiere ser capaz de ordenar ideas, estructurarlas, conectar un párrafo con otro, tener una visión de conjunto de lo que se quiere decir, buscar y contrastar información. Y, dependiendo, del tipo de escrito, se precisa una toma de posición, una interpretación, un enfoque. Del mismo modo que los retratos de Velázquez delatan sus filias y sus fobias, raro es el escrito es que no esté implicada la emoción, la pasión, el punto de visto personal.

De una persona podemos decir que es competente cuando es capaz de resolver problemas reales, los cuales, por definición, son siempre complejos. No es lo mismo razonar en abstracto sobre el tiempo que tarda un objeto de peso conocido en caer al suelo que hacerlo en un escenario concreto. No es igual, por ejemplo, que estudiemos la caída de un papel desplegado o arrugado, que consideremos o no el efecto del viento, etc.

Saber significa ser capaz de utilizar lo aprendido en nuevas situaciones. No es de recibo que se conozca la ley de Ohm y al mismo tiempo se sea incapaz de explicar el funcionamiento del circuito de una linterna eléctrica. El aprendizaje por competencias asegura la transferibilidad de los conocimientos a situaciones novedosas, inesperadas, cambiantes.

Ya en la década de los setenta del pasado siglo David McClelland¹ explicaba que el expediente académico no proporciona la información suficiente para predecir, de manera fiable, la adecuación de las personas a los diferentes puestos de trabajo ni para intuir su posible recorrido profesional. A partir de aquí surge el concepto de competencia, como elemento que permita conocer estas cuestiones.

* Fecha de recepción: 01.04.2009. Fecha de aceptación: 21.09.2009.

** Dpto. de Sociología III. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid.

¹ MCCLELLAND, D. (1973). «Testing for competence rather than for «intelligence», *American Psychologist*, 8 (1), 1-14.



Pese a la novedad del discurso sobre las competencias, la reflexión sobre el aprender para la vida ancla sus raíces en toda una tradición pedagógica de más de un siglo de existencia (Freinet, Dewey y *tutti quanti*). Estamos hablando de algo parecido al conflicto cognitivo de Piaget, a la situación en la que los conocimientos previamente adquiridos no son suficientes para hallar una respuesta y no queda más remedio que buscar nuevas soluciones. En definitiva, aprender por competencias significa insistir en la capacidad de enfrentarse a problemas reales y encontrar una solución satisfactoria.

Oriol Homs lo explicaba muy bien hablando sobre la formación profesional en España. Ahora ya no se evalúa al trabajador por ser capaz de acometer tareas prefijadas, sino por su capacidad de resolver las incidencias que tienen lugar en el proceso productivo, de modo que su iniciativa, su implicación resultan fundamentales. Ya no es la antigüedad el principal sustento de la experiencia (deja de tener validez el adagio de que sabe más el diablo por viejo que por diablo) sino el haber sido capaz de afrontar y resolver estas situaciones novedosas en forma de incidencias, de elementos no previsibles. Los trabajadores formados en la previsibilidad del fordismo lo tienen difícil. Por un lado están habituados a que existen unas rutinas, unos protocolos inmutables que aplicar y, por otro, tienen muy presente la idea de jerarquía, de que solo ciertos empleados tienen capacidad de decisión y de pensamiento. El calvario no acaba aquí. Cada vez es más habitual trabajar en equipo.

La organización fordista mediatizaba la comunicación en el interior de la organización, en un sistema de transmisión vertical de órdenes o criterios preestablecidos. Sin embargo, progresivamente fue cobrando importancia la calidad de las interacciones entre el equipo humano para mejorar el rendimiento de las organizaciones [...].

[...] Se espera del trabajador que aporte un servicio al cliente, y eso requiere unas habilidades y actitudes que tradicionalmente no eran valoradas ni, por lo tanto, formaban parte de proceso formativo del trabajador.

Estas transformaciones convierten el trabajo en menos lineal y menos homogéneo. Ya no es necesaria la comunicación directa del mando al subordinado, sino que se dedica más tiempo a establecer criterios en reuniones de coordinación. El trabajo se ejecuta más en equipo, en red y de forma estructurada partiendo de proyectos².

Pese a la reciente división en dos ministerios, de la educación universitaria, por un lado, y, por otro, la preuniversitaria, las competencias afectan al conjunto del sistema educativo, desde infantil a la universidad. El rector de la Universidad de Salamanca publicaba un artículo en el diario *El País*³ en el que mencionaba qué debe saber y saber hacer un universitario. Entre otras cosas mencionaba qué debe saber leer (ser capaz de interpretar un texto y no meramente descifrarlo), saber

² HOMMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación «La Caixa» (pp. 137-138).

³ ALONSO, J.A. «Una universidad nueva», *El País*, 12 de enero de 2009.



escribir («comunicar con claridad, con eficacia»), saber «hablar a una persona y hablar a 100», debe ser capaz de organizar su propio trabajo académico, debe saber hablar inglés con fluidez, «estar alfabetizado en las nuevas tecnologías», «debe tener una cultura general» y, por supuesto, ha de ser un especialista en su materia de estudio. Una enseñanza basada en la mera memorización, la toma compulsiva de apuntes y la escucha pasiva del profesor no garantiza, ni de lejos, la adquisición de estos saberes, por lo demás, tan razonables.

Para el enfoque convencional (o tradicional) sobre la enseñanza el conocimiento existe fuera de la conciencia humana, de tal modo que el aprendizaje se reduce a la absorción y la memorización de aquel por parte de unos estudiantes a los que se considera maleables. El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es.

Por el contrario, para la educación progresiva (*progressive education*) el conocimiento se crea y estructura individual y colectivamente. Aprender es un proceso en el que el conocimiento se construye y en el que los individuos son consecuentemente contruidos y se desarrollan. La construcción del conocimiento tiene por objetivo una sociedad mejor.

Aquí están en juego dos ideas clave de Freire⁴. Por una parte, su crítica a lo que denominaba educación bancaria, una educación que concibe las cabezas de los estudiantes como recipientes vacíos que hay que llenar de contenidos que proceden del profesor o de los libros de texto. Por otra parte, su propuesta de que los seres humanos somos seres para la transformación y no para la adaptación.

¿POR QUÉ NUESTRA ESCUELA FUNCIONA DEL MODO EN QUE LO HACE?

El funcionamiento de nuestra escuela de masas responde a lo que se podría considerar, con muchas dudas, como relevante para sus orígenes en el siglo XIX. En la época industrial, hasta los años setenta del siglo pasado, la escuela se basaba en el esquema de aprender y repetir, en el entendido de que lo que se aprendiera en la escuela —en menor medida para la universidad— serviría para desenvolverse a lo largo de la vida activa. Por ejemplo, un trabajador de la SEAT no tenía la expectativa de que los contenidos de su actividad laboral variasen sustantivamente a lo largo de su vida activa. La formación inicial en la escuela junto con algo de formación permanente o *in situ* serían suficientes.

Sin embargo, hoy en día las cosas son radicalmente distintas. La OCDE considera que una persona joven que se integre ahora en el mercado de trabajo habrá de afrontar un mínimo de cinco o seis cambios de empleo. Incluso los componentes de un empleo se complejizan con el paso del tiempo. Basta, por ejemplo,

⁴ FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

con llevar el coche al taller para comprobar la introducción de nuevas tecnologías incluso en sectores hasta ahora muy artesanales.

La escuela que tenemos está en realidad pensada para la minoría que la creó: propietarios o altos profesionales varones de raza blanca. Para el resto —clases trabajadoras, mujeres, minorías étnicas— la escuela no iba más allá de la alfabetización básica o su posible derivación hacia la formación profesional o para el matrimonio burgués. Esto es lo que explica su fuerte carácter propedéutico y segregador. Los niveles inferiores son pensados en función del nivel siguiente. El máximo de paroxismo se alcanza en segundo de bachiller, curso que, lejos de servir para aprender, se ha convertido en una suerte de academia para aprobar la selectividad. La mayoría de los aprendizajes de la educación obligatoria se conciben desde la óptica del estudiante que presumiblemente va a llegar a la universidad. Solo así se explican tantos conocimientos inútiles, academicistas y descontextualizados. El resultado es la segregación. La principal preocupación de la escuela —y esto es muy claro en la secundaria obligatoria— parece ser la de cómo librarse de los alumnos menos académicos. Incluso allí donde este nivel es comprensivo hay mil y una vías para desprenderse de ellos: desde la repetición de curso a la pre-formación profesional pasando por la agrupación de niveles o la diversificación curricular y los inevitables programas de compensación escolar —¿de qué hay que compensar?—. Lo que sea, salvo pensar en el éxito escolar para todos. Entonces la escuela no distinguiría, como si esa fuera su función principal —lo es, claro está, para los grupos conservadores—.

Nuestra escuela segmenta los saberes en asignaturas —y esto es más claro en la secundaria que en la primaria y no digamos la infantil— concebidas como compartimentos estancos hasta el extremo de que se puede ver en un curso toda la historia de la música atravesando periodos que no se han visto aún en la historia general. O se puede estudiar en una asignatura un movimiento artístico al margen de que tenga —como es habitual— manifestaciones en la música pero también en la pintura o la literatura. En secundaria, cada profesor es responsable de su asignatura y rara vez se ve forzado a saber lo que pueda estar haciendo el compañero de al lado. No en vano, se dice, con cierto gracejo, que el único elemento que conecta a las aulas entre sí son los tubos de la calefacción.

Una vez más, la balcanización curricular pudo tener su sentido en un momento dado, pero no hoy en día. Fritjof Capra⁵ explicaba en qué había consistido la revolución científica del siglo xx: el paso del pensamiento analítico al sistémico. Las propiedades de la partes solo se pueden comprender en el contexto del conjunto, del sistema al cual pertenecen. «Comprender las cosas sistémicamente significa literalmente colocarlas en un contexto, establecer la naturaleza de sus relaciones»⁶. En la lógica cartesiana el comportamiento del todo se puede explicar desde las propie-

⁵ CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

⁶ *Op. cit.* p. 47





dades de sus partes componentes. «Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior»⁷. La psicología de la Gestalt se mueve en esta dirección: el todo es algo más que la suma de sus partes. Capra se refiere a la aparición de un hambre de totalidad.

Todo esto plantea una interesante cuestión fundamental para la enseñanza: si todo está conectado con todo, ¿cómo podemos esperar comprender algo jamás? Puesto que todos los fenómenos están interconectados, para explicar cualquiera de ellos, precisaremos comprender todos los demás, lo que obviamente resulta imposible. Lo que convierte el planteamiento sistémico en una ciencia es el descubrimiento de que existe el conocimiento aproximado.

Nuestro modelo educativo se basa en el planteamiento de la psicología conductista que considera que se aprende mejor a partir de fragmentos que se van añadiendo unos a otros en sucesivas sesiones lectivas. Desde hace algún tiempo sabemos que el ochenta por ciento de la gente aprende de un modo más eficaz cuando se le suministra primeramente una visión global, holística del tema a abordar para, a continuación, verlo por partes. Pues bien, nuestra escuela pretende de modo inconsciente favorecer al 20% que tiene un cerebro particularmente analítico⁸.

Incluso en el interior de cada asignatura se padece esta fragmentación curricular. En una interesantísima obra, Francisco Javier Merchán⁹ destaca que a falta de mejor formación los profesores actuales de historia en secundaria enseñan como les enseñaron.

De la enseñanza de la historia, al menos sobre el papel, se espera que produzca un ciudadano culto, crítico, capaz de interpretar procesos históricos, escéptico con respecto al poder. Sin embargo, lo que sabemos a partir de estudios etnográficos —consistentes en entrar en las aulas de historia y analizar lo que allí pasa— muestra más bien justamente lo contrario: pasividad del alumnado, dictado de apuntes y uso del libro del texto por el profesorado y una clamorosa ausencia de escenarios deliberativos.

La historia escolar a finales de los sesenta se había convertido en un saber memorístico, enciclopédico y culturalista, en una suerte de adorno cultural que permitía distinguir a las elites cultivadas de la plebe. Sin embargo, uno de los argumentos característicos del discurso profesional sobre la historia, de su imaginario colectivo, es la creencia de que su enseñanza influye en las ideas que los alumnos tienen sobre la sociedad actual. En definitiva, la historia sería clave para comprender el presente.

He aquí unas declaraciones de profesores tomadas de este libro:

⁷ *Op. cit.*, p. 49.

⁸ THOMAS, P.L. (2006). «The cult of prescription- Or, a student ain't no slobbering dog». En S.R. Steinberg y J.L. Kincheloe, *What you don't know about Schools*. Nueva York: Palgrave MacMillan.

⁹ MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Profesor 1. Intento informar y preparar a los alumnos para que entiendan mejor el funcionamiento sociopolítico y económico de nuestra sociedad.

Profesor 2. Es importantísima para entender la sociedad en la que vive el alumno.

Profesor 3. Puede ser un instrumento útil para entender el mundo que nos rodea.

Sin embargo, la práctica real se aleja de tan nobles pretensiones. Si se estudia la crisis económica de los años treinta, no se pretende que los estudiantes piensen sobre sus causas y sus consecuencias, las posibles similitudes con la crisis actual ni nada por el estilo. Se trata, como veíamos en ejemplo más arriba de primaria, de que se repita lo que el libro de texto o los apuntes del profesor dicen al respecto.

Merchán aduce una serie de ejemplos absolutamente escalofrantes. En nuestros libros de texto hay ejercicios consistentes en responder a preguntas cuyo contenido se encuentra en el libro de texto. He aquí tres tipos de exámenes frecuentes en nuestra secundaria.

a) Ejemplos de preguntas tipo test —de rápida corrección—.

¿Cómo se llaman las ciudades que surgen en el camino de Santiago?
Metrópolis-burgos-califato.

b) Tacha las palabras erróneas y escribe debajo la frase verdadera completa. En el caso de que la frase sea correcta, la escribes otra vez, debajo. Escribe la letra F al final de cada frase FALSA. Escribe también la letra V al final de cada frase VERDADERA.

1. Fernando VII, hijo de Felipe V, fue un rey liberal.

1. _____

c) Completa las siguientes frases:

La Guerra de la Independencia de los EEUU se desarrolla entre _____ y _____, pudiéndose distinguir en ella 2 etapas: la 1ª se desarrolla entre _____ y _____ y se caracteriza por: _____. La 2ª se desarrolla entre _____ y _____ y se caracteriza por _____.

A veces, las preguntas parecen querer inducir al pensamiento complejo. Es lo que sucede con cuestiones del tipo: «analiza las causas y las consecuencias de la revolución francesa». Por desgracia, no se trata de que el alumnado piense o elabore su parecer al respecto sino de que repita lo ya dicho.

En definitiva, lo que se transmite es un conocimiento simplificado, memorístico y academicista. Pese a las intenciones en sentido contrario, aprender historia es básicamente memorizar, repetir una y otra vez nombres, fechas y frases.

Por fortuna las cosas no son siempre así. Cuando los alumnos y alumnas pueden hablar descubren universos nuevos y son capaces de incorporar los conocimientos a su modo de interpretar el mundo. En una experiencia con alumnos de tercero y cuarto de la ESO en el colegio Monserrat de Barcelona se investigó a partir de fuentes documentales diversas el siglo XX¹⁰. Todos los alumnos reconocían que la

¹⁰ POZO ROSSELLÓ, M. del (2006). «Instantáneas históricas», *Cuadernos de Pedagogía*, 355.





experiencia es una manera diferente pero muy valiosa de aprender historia: los hechos se les han quedado grabados y pueden contextualizarlos y darles sentido. Visto desde una cierta superficialidad el siglo XX es percibido como el siglo de la ciencia, de la tecnología, de los grandes descubrimientos. Sin embargo, y esto es lo que causó verdadera consternación entre los alumnos, no eran conscientes de que el siglo XX también fue el siglo de las guerras mundiales, del holocausto, de las grandes hambrunas, etcétera. A varios de ellos, este tipo de trabajo les ha incitado a ir más allá, a seguir aprendiendo, le ha despertado el interés por leer el periódico, ver las noticias, preguntar a los abuelos por sus recuerdos concretos y leer alguna novela histórica.

He aquí un ejemplo de la reducción de los saberes, esta vez tomado de un libro de quinto de primaria¹¹. En él se explica que los romanos, además de conquistar Hispania, la romanizaron, es decir, trajeron hasta la Península su lengua, su forma de vida y sus creencias.

En la misma página se plantean las actividades. La 5 dice así: indica cuáles fueron las tres cosas más importantes que trajeron los romanos a la Península Ibérica. La respuesta correcta no deja lugar a dudas: ya está escrita en el propio enunciado del libro. Recuerda, en un ejercicio en el que la realidad imita al arte, a una de las escenas de *La vida de Brian* en la que el líder del Frente Judaico de Liberación se dirige a una asamblea y pregunta sarcásticamente: ¿qué nos han traído los romanos? Tras un breve silencio dubitativo un militante señala que el acueducto, a continuación otro añade que el vino, otro que el orden público y así sucesivamente. Nuestro libro de texto pretende ser el líder que espera la reiteración pasiva y mecánica de sus opiniones.

Los contenidos son a todas luces excesivos. No solo es que haya hasta once asignaturas en la ESO, sino que cada una de ellas está sobrecargada. A modo de ejemplo, en 4º de la ESO existe la asignatura de *Literatura y lengua españolas*. Tomo como referencia el libro de texto de Akal¹². Dos tercios de él se dedican a la lingüística y un tercio, ahí es nada, a toda la literatura en castellano —es decir, que se incluye Hispanoamérica— de los siglos XIX y XX. Dado que se quiere hablar de todos los autores considerados importantes no queda más remedio que recurrir a un absurdo epítome de cada uno de ellos. Como muestra, un par de botones.

GERARDO DIEGO (1896-1987). Su extensa obra poética se caracteriza por su variedad formal y temática. En ella conviven el vanguardismo ultraísta y creacionista, el neopopularismo, el gongorismo y los moldes clásicos. Algunos títulos son *Imagen*, *Manual de espumas*, *Fábula de Equis y Zeda*, *Alondra de verdad*, etc. (p. 268).

JOSÉ MARÍA MERINO conjuga en sus relatos el gusto por narrar con la experimentación técnica: *Novela de Andrés Choz*, *El caldero de oro*, *La orilla oscura*,... (p. 333).

¹¹ BROTONS, J.R., GÓMEZ, R. y VALBUENA, R. (2002). *Conocimiento del Medio. 5º curso*. Madrid: Anaya, p. 67.

¹² MARTÍNEZ, J.A., MUÑOZ, F. y CARRIÓN, M.A. (2008). *Lengua Castellana y Literatura. 4º ESO*. Madrid: Akal.

La cosa adquiere tintes grotescos. En ningún lugar del libro se explica qué sea el neopopularismo o demás ismos. Sin embargo, si uno acude a la Wikipedia encuentra una fácil explicación. Según parece, con libros de texto como este se pretende —es de suponer— crear un público lector. ¿Realmente alguien se imagina a un chaval de quince años acercándose a los recovecos de la poesía de Gerardo Diego tras esta fantasmal descripción? Si nos vamos a un autor más reciente como Merino la descripción es tan sucinta que ni la mente más preclara —ni siquiera las de los propios autores del texto— podría reconocer la singularidad de la obra de este.

No es extraño que en estas condiciones el alumnado aprenda de memoria sin comprender lo que se supone que aprende. El profesorado es consciente de esto. En la página Web de un instituto de secundaria¹³ se detectan los problemas del alumnado. He aquí lo que se dice sobre sus problemas de comprensión.

b) Principales fallos en su sistema de estudio: Cuando se analizan sus hábitos de estudio con preguntas indirectas y con posibilidades de respuesta abiertas, se descubren dos graves deficiencias que afectan al 90% de los alumnos.

- Mala planificación del tiempo y deficiente control de las condiciones ambientales, que son dos importantes deficiencias para lograr una buena concentración.
- Falta de un método de estudio adecuado, sistemático y activo, basado en la comprensión de lo que se quiere aprender. La mayoría estudia de una forma anárquica, memorística y repetitiva, por lo que el estudio les resulta muy aburrido y poco eficaz, lo que aumenta su inseguridad e insatisfacción.

También se detectan fallos importantes en estos otros campos:

- En la preparación de exámenes. Lo que normalmente hacen es memorizar, el día antes del examen, aquello que puede «caer», cuando lo normal sería dedicarse a repasar toda la materia, asimilada con anterioridad.
- En la lectura. Les resulta más fácil memorizar algo mecánicamente que hacer un esfuerzo por extraer las ideas principales y comprender el contenido de lo leído, base del posterior uso de la memoria comprensiva.
- En los apuntes. Tienden a copiar todo lo que pueden de lo que dice el profesor, sin pensar si lo entienden o no.
- En la actitud ante los estudios. En un 20% de los alumnos aproximadamente, la actitud ante los estudios, las asignaturas, los profesores, el Instituto, etc., es negativa. Existe una clara ausencia de motivación.

El diagnóstico es muy certero. Sin embargo, no se entra en las causas. Es como si el tipo de docencia habitual en secundaria —y se supone que en este centro— nada tuviera que ver con el modo como el alumnado interpreta su actividad

¹³ [Http://www.educa.madrid.org/web/ies.cardenalherrera.madrid/pe04.htm](http://www.educa.madrid.org/web/ies.cardenalherrera.madrid/pe04.htm).



académica. Sin embargo, lo más grave es que no se plantea ningún tipo de solución a este problema: el alumnado es así y qué le vamos a hacer¹⁴.

¿POR QUÉ NO QUEDA MÁS REMEDIO QUE CAMBIAR?

La adaptación a unos tiempos de cambio acelerado no es solo consecuencia de las transformaciones de los procesos productivos sino que también lo es de nuestra vida cotidiana, de nuestra vida familiar, comunitaria y política.

Por no irnos demasiado lejos en la historia, en el periodo preindustrial una persona tenía la perspectiva de que realizaría básicamente el mismo trabajo que sus padres, que sus abuelos y que sus hijos y nietos harían lo propio. Los menores aprendían a trabajar junto a sus familiares —u otras familias en el caso de los artesanos—. De la formación moral se encargaban las iglesias o, en su defecto, predicadores ambulantes (se puede ver una explicación más detallada de este proceso en Fernández Enguita¹⁵).

En el periodo industrial las cosas cambian. Ahora la gente no tiene la expectativa de hacer el mismo trabajo que sus padres. Es la época del paso de la privación del sector primario a la del sector secundario y de este al sector servicios; del éxodo rural a la llegada a las ciudades. El cambio es de carácter intergeneracional. Ahora la institución que se encarga de la formación de las personas es una institución especializada denominada escuela.

La sociedad en la que llevamos instalados desde los años setenta del siglo pasado se ha dado en llamar sociedad del conocimiento o de la información (o postmoderna o de modernidad líquida —por el cambio acelerado y la ruptura de vínculos tradicionales—). Ahora la principal materia prima de los procesos productivos es el conocimiento, el cual se considera que se multiplica por dos cada cuatro o cinco años. De hecho, como recordaba Lamo de Espinosa¹⁶, la mayor parte de los científicos —y se podría decir lo mismo de los literatos y de los artistas— está vivos y trabajando en estos momentos. Como decíamos más arriba, una persona que se integra en el mercado de trabajo cuenta con la expectativa de cambiar varias veces de empleo a lo largo de su vida. El cambio sería ahora de carácter intrageneracional. Ahora ya no es solo la escuela la institución que se encarga de la formación de la gente. Junto a ella cualquier institución que se precie es también una agencia educa-

¹⁴ Para un análisis de una experiencia concreta de fracaso escolar en un centro de secundaria, puede verse GUARRO, A. y HERNÁNDEZ, V. (2003). «Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: el caso del IES de Azaña». *Curriculum*, 16, 105-117.

¹⁵ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). «Educación y trabajo en la sociedad informacional». En J. Torreblanca, *Los fines de la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

¹⁶ LAMO DE ESPINOSA, E. «Sociedad del conocimiento: el orden del cambio», en <http://www.uca.edu.su/facultad/chn/c1170/lamo1.htm>.

tiva. Los museos se ofrecen como escenarios educativos, entidades financieras tienen su división formativa para la ciudadanía, una excavación como Atapuerca se ofrece al conjunto de la sociedad. Digamos que además de con la escuela contamos con expertos —instituciones y personas— que colaboran —o pueden colaborar— en el hecho educativo. De su capacidad de apertura, de contacto con este mundo exterior depende buena parte del éxito de la escuela. Todo ello sin olvidar el impacto de las nuevas tecnologías, en especial de Internet.

Estos son los asombrosos datos con que nos encontramos¹⁷:

- En los últimos 20 años se ha producido más información que en los 5.000 años anteriores.
- La información se duplica cada 4 años y cada vez con más celeridad. Hasta hace 100 años la información que utilizaba el ser humano en su vida permanecía básicamente la misma por varias generaciones.
- La información que ofrece cada día, por ejemplo, el periódico *New York Times* es mayor que la que una persona podría encontrar en el siglo XVII durante toda su vida.
- El 80% de los nuevos empleos requiere habilidades sofisticadas de tratamiento de la información.
- Los empleos que implican el uso de Internet se pagan cerca de un 50% más que los que no lo emplean.
- En los próximos 5 años el 80% de los trabajadores estará realizando su trabajo de forma diferente a como lo ha venido desarrollando durante los últimos 50 años, o estará desempeñando otros empleos.

Estamos en una situación en la que precisamos una fuerza de trabajo crecientemente cualificada. Los tiempos en que era relativamente factible abandonar la escuela sin credenciales y aprender *in situ* en el trabajo y ascender desde las posiciones más bajas —entrar de botones y terminar siendo director de una sucursal bancaria, por ejemplo— son cosa de un pasado al que ya no podremos volver. La Unión Europea consignó en 2000 el tratado de Lisboa cuya pretensión era convertir a Europa en la primera sociedad del conocimiento, por delante de los Estados Unidos y de Japón. En términos educativos esto debiera traducirse en que al menos el 85% de los jóvenes de entre 20 y 24 años obtengan al menos una credencial de educación secundaria superior, es decir, bachiller o ciclos formativos de grado medio. España está muy lejos de alcanzar ese porcentaje. Uno de sus mayores problemas es el bajo porcentaje de jóvenes que abandonan sin concluir la ESO y que, en consecuencia, no tienen la posibilidad de acceder los ciclos formativos de grado medio¹⁸.

¹⁷ RIEGLE, R. (2007). <http://people.coe.ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationinfoage.htm>.

¹⁸ Véase HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación La Caixa.



Por otro lado, los costes del fracaso escolar son una pesada losa que cualquier sociedad por poco justa que sea no puede asumir. De acuerdo con los datos de la Comisión Europea estos son los escalofriantes datos¹⁹.

- El coste medio en EEUU de una persona en el curso de una vida que abandona la secundaria es de unos 350.000€ (incluye pérdidas de impuestos, incremento de la demanda en atención sanitaria y mayores índices de criminalidad).
- Si en el Reino Unido un 1% más de la población activa tuviera titulación de medias en lugar de no tener ninguna, el beneficio para el país ascendería a unos 665 millones de libras esterlinas merced a la disminución de la criminalizada y el aumento de los ingresos potenciales.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

De acuerdo con la definición oficial de la Comisión Europea, competencia es la capacidad demostrada de utilizar conocimientos y destrezas. El conocimiento es el resultado de la asimilación de información que tiene lugar en el proceso de aprendizaje. La destreza es la habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas.

Según el sociólogo suizo Philippe Perrenoud²⁰, las competencias permiten hacer frente a una situación compleja, construir una respuesta adaptada. Se trata de que el estudiante sea capaz de producir una respuesta que no ha sido previamente memorizada. Un ejemplo lo podemos ver en las preguntas que suelen plantearse en los informes PISA²¹.

Para beber durante el día, Pedro tiene una taza con café caliente a una temperatura aproximada de 90° centígrados y una taza con agua mineral fría a una temperatura aproximada de 5° centígrados. El tipo y el tamaño de las dos tazas es idéntico y el volumen de cada una de las bebidas también es el mismo. Pedro deja las tazas en una habitación donde la temperatura es de unos 20° centígrados. ¿Cuáles serán probablemente las temperaturas del café y del agua mineral al cabo de 10 minutos?

A. 70° centígrados y 10° centígrados
B. 90° centígrados y 5° centígrados

¹⁹ Comunicación de la Comisión al Consejo. *Eficiencia y equidad en los sistemas educativos europeos*. 8/09/2006, Bruselas. http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/web_oapee/servicios/documentos/documentacion-convocatoria-2008/comm481es.pdf?documentId=0901e72b8000447d.

²⁰ PERRENOUD, P. (1999). «*Construire des compétences dès l'école*». Citado en Rapport núm. 2007-048 juin 2007. *Inspection générale de l'éducation nationale Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale* (<http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>).

²¹ Ejemplo tomado de VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D. (2008). «PISA y la enseñanza de las Ciencias», *Cuadernos de Pedagogía*, 381.

- C. 70° centígrados y 25° centígrados
- D. 20° centígrados y 20° centígrados

No hay ninguna fórmula que aplicar para resolver esta cuestión. Basta con proceder con el sentido común, razonar y excluir las respuestas improbables. Este sería el caso de D (no parece plausible que alcancen en tan poco tiempo la misma temperatura los dos recipientes), la C (no va superar la temperatura ambiente el recipiente más frío), la B (la temperatura se ha de modificar). La A parece la más probable de las cuatro.

La definición que suministra el diccionario enciclopédico Larousse es de las más precisas que se pueden encontrar²².

En los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades y actitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.

La aproximación de los aprendizajes desde las competencias trata de luchar contra los saberes muertos y contra la fragmentación del conocimiento en asignaturas. Es conocida la enorme dificultad para movilizar los saberes académicos en situaciones concretas de la vida cotidiana. Esto es uno de los elementos clave de las competencias: su transferibilidad, su carácter práctico. Aquí está una de los posibles vectores que puede impulsar la igualdad educativa. En el estudio etnográfico realizado por Paul Willis²³ en Coventry a mediados de los setenta del siglo pasado los chicos de clase trabajadora se quejaban de que los conocimientos escolares nada tenían que ver con la realidad. Incluso, algunos de ellos citaba que sus padres se burlaban en la fábrica de los ingenieros, los cuales desconocían los entresijos del proceso productivo: mucha teoría y poca práctica.

En el ámbito de la formación profesional se tiene en cuenta de un modo más nítido esta aplicabilidad. Oriol Homs señalaba tres posibles interpretaciones de la competencia. La primera la concibe «como la iniciativa y la responsabilidad que el individuo asume ante situaciones profesionales a las que se enfrenta»²⁴. Una segunda se centra en «la inteligencia práctica de las situaciones, la cual se basa en los conocimientos adquiridos y los transforma a medida que se enfrenta ante diversidad de situaciones»²⁵. Finalmente, la tercera se refiere al trabajo colectivo «en torno

²² Citado por ZAVALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

²³ WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.

²⁴ *Op. cit.*, p. 140.

²⁵ *Op. cit.*, p. 141.



de una misma situación, de compartir los retos y de asumir las áreas de corresponsabilidad. Este tercer enfoque aporta la dimensión colectiva inherente a todo proceso de trabajo. Son los individuos quienes movilizan las competencias, pero se requiere la competencia colectiva de una red de actores para conseguir un resultado satisfactorio»²⁶.

En los decretos de mínimos²⁷ se insiste en la necesidad de poner los conocimientos en práctica. A modo de ejemplo, en *Lengua y Literatura* de cuarto de la ESO en su bloque 1 titulado «Escuchar, hablar y conversar» se proponen las siguientes actividades:

- Comprensión de textos procedentes de los medios de comunicación audiovisual, como debates en radio o televisión y opiniones de los oyentes.
- Exposición de la información tomada de varios medios de comunicación acerca de un tema de actualidad contrastando los diferentes puntos de vista y las opiniones expresadas por dichos medios, respetando las normas que rigen la interacción oral.
- Presentaciones orales bien estructuradas sobre temas relacionados con la actividad académica o la actualidad que admitan diferentes puntos de vista, utilizando el apoyo de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Comprensión de presentaciones, exposiciones o conferencias realizadas en el ámbito académico relacionadas con contenidos de diferentes materias.
- Intervención activa en las situaciones de comunicación propias del ámbito académico, especialmente en las propuestas de planificación de las actividades y en la presentación de informes de seguimiento y evaluación de las tareas.
- Actitud de cooperación y de respeto en situaciones de aprendizaje compartido.
- Utilización de la lengua para tomar conciencia de los conocimientos, las ideas y los sentimientos propios y para regular la propia conducta.
- Comprensión de textos de los medios de comunicación atendiendo especialmente a los géneros de opinión, como editoriales o columnas.
- Utilización de las bibliotecas y de las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para la localización, selección y organización de información.

Y además el alumnado ha de ser capaz de escribir textos propios:

²⁶ *Op. cit.*, p. 141.

²⁷ El currículum se desarrolla en los reales decretos 1630/2006, de 19 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes al segundo ciclo de Educación Infantil; 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

- Composición de textos propios de la vida cotidiana y de las relaciones sociales como foros, solicitudes e instancias, reclamaciones, currículum vitae y folletos.
- Composición de textos propios de los medios de comunicación como cartas al director y artículos de opinión (editoriales y columnas), destinados a un soporte escrito o digital.
- Composición, en soporte papel o digital, de textos propios del ámbito académico, especialmente textos expositivos, explicativos y argumentativos elaborados a partir de la información obtenida en diversas fuentes y organizada mediante esquemas, mapas conceptuales y resúmenes, así como la elaboración de proyectos e informes sobre tareas y aprendizajes.
- Interés por la composición escrita como fuente de información y aprendizaje, como forma de comunicar las experiencias y los conocimientos propios, y como forma de regular la conducta.
- Interés por la buena presentación de los textos escritos tanto en soporte papel como digital, con respeto a las normas gramaticales, ortográficas y tipográficas.

El serio riesgo de este planteamiento es que, o bien todo quede en buenas intenciones o, peor aún, que el profesorado —una vez más— se sienta estafado ante una misión poco menos que imposible. Sencillamente, estas propuestas no son compatibles con unos contenidos curriculares saturados como veíamos en el comentario de uno de los libros de texto de esta asignatura. De hecho, el profesorado lo dice. ¿Cómo hacer posible la enseñanza de tantos contenidos con la de las competencias? Y eso por no hablar del curso de segundo de bachiller sobre el cual pende la permanente espada de Damocles de la selectividad.

Tal y como se puede ver, conocimiento y competencias no son, en modo alguno, excluyentes.

- Razonar o trabajar en grupo precisa de un conocimiento de referencia sobre el que razonar pero también de técnicas y métodos formativos que permitan desarrollar esa capacidad o incluso destreza o habilidad.
- Contextualizar un conocimiento es fundamental para comprender el alcance de los problemas reales, la cuestión va mucho más allá de una simple aplicación práctica y por ello precisa de un entrenamiento específico complementario al conocimiento en sí mismo²⁸.

Pese a que es frecuente leer que el aprendizaje por competencias es el desembarco de la empresa privada en la educación, en realidad el término competencia

²⁸ SUÁREZ ARROYO, B. «La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro». En <http://www.uco.es/organizacion/ees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>.



procede de la teoría lingüística de Chomsky —nada sospechoso de ser proclive a los intereses capitalistas—. Con el desarrollo de las competencias se trata de formar a la gente no solo para que pueda participar en el mundo del trabajo. Lo fundamental es que cada cual sea capaz de desarrollar un proyecto personal de vida. La escuela debe formar personas con capacidad para aprender permanentemente: lectores inquietos, ciudadanos participativos y solidarios, padres y madres implicados, trabajadores innovadores y responsables. De acuerdo con el proyecto de la OCDE DeSeCo²⁹ (Definición y Selección de Competencias), cada competencia debe:

- Contribuir a resultados valorados por las sociedades y los individuos.
- Ayudar a los individuos a hacer frente a una variedad de demandas en una diversidad de contextos.
- Ser importantes no solo para los especialistas sino también para los individuos.

En DeSeCo son tres las competencias fundamentales. Tienen la gran ventaja que, a diferencia de lo que veremos en el planteamiento de la Unión Europea, son competencias metacurriculares: interaccionar de un modo efectivo, interaccionar con personas y controlar la propia vida. El siguiente cuadro recoge de modo esquemático la propuesta.

COMPETENCIAS	CARACTERÍSTICAS	RAZONES
Herramientas para interaccionar de un modo efectivo (instrumentos socio-culturales).	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos interactivamente. – Habilidad para usar el conocimiento y la información interactivamente. – Uso de la tecnología de un modo interactivo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de actualizarse en el uso de las tecnologías. – Necesidad de adaptar las tecnologías a los propósitos de cada cual. – Necesidad de diálogo con el mundo.
Interacción con personas heterogéneas	<ul style="list-style-type: none"> – Relacionarse productivamente con los demás. – Cooperar, trabajar en equipos. – Gestionar y resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de afrontar la diversidad en sociedades pluralistas. – Importancia de la empatía. – Importancia del capital social.
Control de la propia vida	<ul style="list-style-type: none"> – Contextuar. – Proyecto de vida. – Defender y asegurar los derechos, los intereses, los límites y las necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> – Necesidad de realizarse y de establecerse objetivos. – Ejercer derechos y asumir responsabilidades. – Necesidad de comprender el entorno y su funcionamiento.

²⁹ Se puede ver una interesante reflexión sobre DeSeCo en BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M.A. (2006), «El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española». En D. Simona y L. Hersh, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

Quizás estas competencias pudieron resultar excesivamente genéricas y en 2006 el Diario Oficial de la Unión Europea publica un texto, *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, que trata de especificar de un modo más detallado las competencias en el ámbito escolar. En el siguiente cuadro se puede ver el listado de competencias propuestas por la Unión Europea y su traducción en España —la cual ha dado lugar a una serie de libros, sobre cada una de las ocho competencias, publicados por Alianza Editorial dirigida por Alvaro Marchesi—.

UNIÓN EUROPEA	ESPAÑA
1. Comunicación en la lengua materna.	1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Comunicación en la lengua extranjera.	
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	2. Competencia matemática.
4. Competencia digital.	3. Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.
	4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Aprender a aprender.	5. Competencia para aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.	6. Competencia social y ciudadana.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.	7. Autonomía e iniciativa personal.
8. Conciencia y expresión culturales.	8. Competencia cultural y artística.

Como se puede fácilmente observar, aquí hay competencias claramente vinculables a asignaturas típicas del currículum y otras que no. Tal y como recordaban Zabalza y Arnau, la mayoría de los componentes de las competencias metacurriculares son principalmente de carácter procedimental y actitudinal.

Los componentes procedimentales de las competencias, como por ejemplo, el trabajo en equipo, la clasificación o la observación, se aprenden ejerciendo las acciones correspondientes que las configuran: se aprende a trabajar en equipo trabajando en equipo, a clasificar clasificando, a observar observando. Un análisis más detallado nos permite ver que el simple ejercicio no es suficiente, sino que es imprescindible que las actividades que haya que realizar vayan de menor a mayor dificultad, o sea, que estén secuenciadas progresivamente y que, además, en su desarrollo se presten las ayudas para que el alumnado vaya superando las sucesivas dificultades. Esto quiere decir que el aprendizaje de estos contenidos exige un proceso de enseñanza que no se puede reducir a una unidad didáctica o a desarrollarse en un curso o nivel determinado, sino que debe estar inmerso en un proceso largo en el tiempo y, dadas las características de la mayoría de estos contenidos, es necesario que, para conseguir su dominio, estas actividades se realicen en el máximo número de áreas posible y no solo en una³⁰.

³⁰ *Op. cit.*, p. 152.



Las competencias pueden ser contempladas desde fuera y desde dentro.

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito)³¹, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DESECO, 2002: 8).

En definitiva, contempladas desde fuera, las competencias se manifiestan en la realización de acciones en un contexto particular —sea formal o no formal— y se desarrollan a través de la acción y de la interacción. Las competencias se manifiestan como esquema de acción. Esto da lugar al debate de si las competencias se pueden enseñar dado que se trata de responder a situaciones que por su carácter novedoso y real son imprevisibles³².

Desde un punto de vista estructural, vistas desde dentro, una competencia es —y este es el enfoque adoptado en los documentos ministeriales— una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes.

Los conocimientos³³ se refieren a «saber qué». Las destrezas responden a «saber cómo». «Se requieren destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, recogida y procesamiento de la información, procedentes de fuentes tradicionales, de aplicaciones multimedia y de las tecnologías de la información. Técnicas para la interpretación de la información (incluida la transformación de lenguajes no verbales) y el manejo de los recursos adecuados para comunicarla a públicos diversos y en diferentes soportes y formatos. Destrezas de razonamiento para organizar, analizar críticamente y comprender la información. Se requieren habilidades para usar los conocimientos y estrategias propios de cada una de las competencias de manera convincente en función de la intención expresiva o comunicativa y del contexto así como usarlos para interactuar y para resolver problemas del mundo real y tomar decisiones bien fundamentadas. Finalmente las actitudes se refieren «a ‘saber ser’ en relación con los demás y con uno mismo». Incluye la «actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible y la importancia del contraste de la información en una sociedad democrática y plural». A modo de ejemplo, y para que

³¹ El conocimiento tácito se refiere al conocimiento que se tiene y que resulta difícil explicar a otra persona (ejemplo: cómo montar en bicicleta o la complejidad de San Agustín a la hora de definir el tiempo).

³² Para más información se puede ver MOYA, J. (2008). «Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo», *Curriculum*, 21, 57-78.

³³ Tomo como referencia las definiciones aportadas por Juan López (subdirector general de Formación Académica del MEC) en Las competencias básicas del currículo en la LOE (<http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>).

el lector se percate de la cantidad de elementos implicados, al final del artículo se puede ver cómo se despliega la competencia matemática³⁴.

Las competencias se desarrollan a partir de la realización de tareas. Una tarea tal y como se define en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es una acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

La tarea (de acuerdo con PISA) surge de la confluencia de tres componentes:

- a) Competencias que necesitan ser ejercitadas.
- b) Contenidos que deben haber sido asimilados.
- c) Contexto en los que se aplican las competencias.

Las tareas configuran situaciones-problemas que cada alumno debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares. No es lo mismo una tarea que un ejercicio o una actividad. La tarea es la cúspide de la complejidad, frente al carácter rutinario o mecánico del ejercicio —lo cual no quiere decir que no sea indispensable— o el algo más creativo de la actividad. La siguiente distinción es de gran utilidad³⁵.

- ¿Qué es un ejercicio? Es una acción o conjunto de acciones orientadas a la comprobación de un dominio adquirido en el manejo de un determinado conocimiento. Sus criterios son: tiene una respuesta prefijada, es repetida frecuentemente y genera conductas. Vg.: Hoja de sumas...
- ¿Qué es una actividad? Es una acción o conjunto de acciones orientadas a la adquisición de un conocimiento nuevo o la utilización de algún conocimiento en una forma diferente. Sus criterios son: tiene respuesta diferenciada, variedad y genera un comportamiento. Vg.: Problemas de sumas.
- ¿Qué es una tarea? Es la acción o conjunto de acciones orientadas a la resolución de una situación-problema, dentro de un contexto definido, mediante la combinación de todos los saberes disponibles que permitirán la elaboración de un producto relevante. Vg.: Vamos a una tienda con una cantidad de dinero y hacemos una compra.

HACIA LA GLOBALIZACIÓN CURRICULAR

Rara vez las tareas se circunscriben a una sola área curricular o a una asignatura. Las tareas implican movilizar todos los recursos intelectuales de que se dispone para hacer frente a una situación real.

³⁴ Se pueden ver todas las competencias desplegadas en <http://cprzara2.educa.aragon.es/competencias/desglose.doc>.

³⁵ Tomado de <http://edusol.info/es/bitacora/competencias-basicas-curriculo-integrado-estructura-tareas>.



Uno de los más serios problemas de nuestra configuración curricular es, tal y como ya señalamos más arriba, la tendencia a concebir el conocimiento con un conjunto de compartimentos estancos. Contrariamente a lo que se suele pensar, menos es más. El conjunto de destrezas que se adquieren analizando un problema específico permite desarrollar estrategias que permiten analizar otros problemas similares o incluso disímiles.

La solución de problemas, vista como una actividad interdisciplinaria, es la más eficaz de las competencias fundamentales, ya que comprende el reconocimiento, la abstracción, la generalización y la evaluación de patrones, así como el desarrollo de planes de acción basados en estos procesos³⁶.

El alumnado es muy consciente de esta limitación. En una investigación etnográfica realizada por F. Hernández y J.M. Sancho³⁷ se recogía la siguiente observación de una alumna: «¿Cómo queréis que aprendamos? Solo (lo haremos) si nos explicas cosas que nos interesen. A clase viene una persona que nos habla del arte del siglo XVIII y otra que nos habla del sintagma nominal».

Otro alumno señalaba cosas similares. «¿Cómo nos podéis decir que integremos las cosas? No puedo integrar verduras con grúas y vasos. Por tanto, lo que tenemos que aprender nosotros es a aprender la manía que tenéis cada uno de vosotros».

En una entrevista se les preguntó si había algunos temas que para ellos fuera relevante explorar y sobre los que les interesara aprender. Casi, sin dudarlo, expresaron las siguientes inquietudes:

- Entender el mundo contemporáneo.
- La diversidad como fuente de desigualdad social.
- Por qué se siguen produciendo guerras.
- Por qué hay bandas urbanas.

Son todos ellos temas intercurriculares y que plantean el serio reto de si un centro de secundaria estaría dispuesto a organizarse en torno a estas cuestiones, las cuales son muy parecidas a las propuestas por Jackson y Davies³⁸:

- ¿Es la nuestra una historia de progreso?
- ¿Mienten las estadísticas?
- ¿Es la gravedad un hecho o una teoría?

³⁶ GARCÍA JURADO VELARDE, R. «El desarrollo de las competencias a partir de tareas enfocadas a la solución de problemas», en www.acatlan.unam.mx/file_download/700/S5-m07-01.pdf

³⁷ HERNÁNDEZ, F. y SANCHO J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid: CIDE-MEC.

³⁸ JACKSON, A.W. y DAVIES, G.A. (2000). *Turning Points 2000. Educating Adolescents in the 21st Century*. Nueva York: Teachers College,

- ¿De qué modo los animales son como los humanos? ¿Y viceversa?
- ¿Qué significa ser libre en una sociedad democrática?
- ¿Qué desastres naturales tienen más probabilidades de suceder donde vives?
- ¿Se repite la historia?

La Fundación Melinda y Bill Gates en un interesantísimo informe³⁹ sobre la secundaria en los Estados Unidos citaba las experiencias de escuelas neoyorkinas, como el centro de secundaria *New York City Museum School*, el cual escolariza a unos cuatrocientos alumnos. La práctica totalidad de su alumnado estudia ciencia en el *American Museum of Natural History*, la Revolución Francesa en el *Metropolitan Museum of Art*, geometría y animación por ordenador en el *Children's Museum of Manhattan* y navegación en el *South Street Seaport Museum*. Alumnos y alumnas dedican hasta un máximo de tres días por semana en el museo que les corresponda y les enseñan especialistas y educadores profesionales de los museos.

Igualmente se cita la experiencia del centro de secundaria *West Clermont* (Cincinnati, Ohio). En 2002 este instituto fue dividido en diez pequeñas comunidades, cada una de las cuales atiende hasta un máximo de trescientos estudiantes. Cada una de estas pequeñas *high schools* se centra en una disciplina particular como pueda ser el arte o el diseño creativos, economía, tecnología, arte dramático, estudios científicos. La lógica es la de la globalización curricular.

Lo habitual es que cuando, por ejemplo, se estudia Historia los alumnos memorizan fechas y los acontecimientos claves. Lo mismo sucede con los personajes históricos destacados. Esto da lugar a una comprensión superficial y a un escaso interés en el tema abordado. El alumnado no llega a desarrollar destrezas fundamentales como escribir, investigar, resolver problemas, destrezas que solo pueden adquirirse si se dedica el suficiente tiempo y energía para analizar una única cuestión, como pudiera ser la gran depresión. Se aprende mucho más al centrarse en unos pocos temas de manera que se puedan estudiar pormenorizadamente. No solo es que se aprenda sobre estos temas, sino que el pensamiento analítico que se despliega sirve para aplicarlo en otros temas, independientemente de que se hayan visto o no en la escuela.

En lugar de aprender literatura en la clase de lengua e historia en otra clase, el alumnado aborda un tema —como el ya citado de la Gran Depresión— e investiga el modo en que el arte, la literatura, los medios de comunicación describen el periodo.

Se hace cada vez más precisa una escuela democrática en contacto con su entorno, en la que se oiga la voz de los niños y de las niñas⁴⁰. Quizás el ejemplo más

³⁹ *High Schools for the New Millennium. Imagine the Possibilities* —<http://www.gatesfoundation.org>—.

⁴⁰ Se puede ver una interesante contribución sobre la formación democrática de la ciudadanía en Bolívar, A. (2003). «Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social», *Curriculum*, 16, 9-33.



conocido de este tipo de escuelas es el que aparece en el libro compilado por Michael Apple y James Beane titulado precisamente *Escuelas democráticas*. De acuerdo con ellos, las condiciones para la existencia de una escuela democrática son las siguientes:

- La libre circulación de ideas, independientemente de su popularidad, lo que permite que la gente esté lo más informada posible.
- Fe en la capacidad individual y colectiva de la gente para crear condiciones que permitan resolver los problemas.
- El uso de la reflexión crítica y del análisis para evaluar ideas, problemas y políticas.
- Preocupación por el bienestar de los demás y el bien común.
- Preocupación por la dignidad y los derechos de los individuos y de las minorías.
- Una comprensión de la democracia no tanto como un ideal que deba ser alcanzado sino como un conjunto de valores que deben ser vividos y que deben guiar nuestras vidas.
- La organización de las instituciones sociales para promover y extender el modo de vida democrático.

En estas escuelas cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas por semana en pro del bien común, dentro o fuera de la escuela, sirviendo en la cafetería, en la biblioteca, llevando alimentos a los compañeros más necesitados del vecindario, etc.

- En este tipo de centros se plantea que la cualidad distintiva de los seres humanos es su capacidad de pensar. Se parte de la idea elemental de que no se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. El objetivo es formar personas reflexivas y críticas.

Un recurso didáctico clave de estas escuelas se encuentra en el funcionamiento en torno a los portafolios o, si se prefiere, carpetas de investigación. Como se dice en el proyecto educativo de una de las escuelas democráticas, el objetivo fundamental es enseñar a los estudiantes a utilizar correctamente su mente y prepararles para una vida satisfactoria en los planos productivo, social y personal. Son cinco los hábitos mentales a los que se presta especial atención:

1. Hay que examinar críticamente los datos.
2. Se debe ser capaz de ver el mundo desde diferentes puntos de vista. Este sería el ámbito de la perspectiva.
3. Analizar las conexiones que se pueden establecer entre unos acontecimientos y otros.
4. Ser capaz de imaginar alternativas: ¿qué ocurriría si las cosas fueran diferentes?
5. Preguntarse por los motivos que explican que lo que se estudia o analiza es importante.

En definitiva, se trata de interrogarse, respectivamente, por los datos, la perspectiva, las relaciones, las suposiciones y la relevancia.

En esta misma línea hay interesantes experiencias en España⁴¹. Al igual que en los casos que hemos visto más arriba, se trata de centros que trabajan por proyectos (más en primaria que en secundaria), la enseñanza se basa en el diálogo (una parte variable de la organización del aula tiene formato asambleario —o de ágora—), las bibliotecas de centro y de aula se convierten el eje curricular (especialmente en el caso de centros que se han librado de la tiranía del libro de texto), uso intensivo de las nuevas tecnologías (desde la búsqueda selectiva de información y conocimiento en Internet al uso de pizarras digitales), una organización alternativa del aula para promover los aprendizajes cooperativos (en forma de grupos interactivos, trabajo en equipo, dos profesores en el aula), la apertura al entorno (local y global), la construcción de una convivencia democrática (los problemas de convivencia se suelen resolver por medio de asambleas y la aparición del alumnado mediador), la cooperación e implicación de las familias en la gestión del centro, un énfasis enorme en la inclusión (se busca el éxito escolar para todos). Ni que decir tiene que la mayor parte de los profesores y profesoras de estos centros son intelectuales transformadores.

Finalmente, no podemos dejar de citar la interesantísima recopilación de experiencias y de propuestas realizadas en el marco del Proyecto Atlántida⁴². Amén de un pormenorizado análisis del concepto de competencias, el libro —el cual se acompaña de un denso CDROM— incluye experiencias de tareas que desarrollan competencias tomadas de casos reales de centros distribuidos por toda la geografía nacional.

CONCLUSIONES

Las competencias inauguran un nuevo escenario para la enseñanza. Las evaluaciones internacionales miden competencias y así lo harán también las pruebas de diagnóstico que la LOE prevé para cuarto de primaria y segundo de la ESO. Pese a todo, la apuesta curricular ministerial peca de ser un tanto conservadora. En los decretos de mínimos se desarrollan quizás con un exceso de ampulosidad los contenidos de todas y cada una de las áreas curriculares y de las asignaturas. El temor es que la obsesión —sensata, sin duda— por cubrir los contenidos ahogue la aparición de las competencias.

En su reciente compilación sobre competencias, Gimeno Sacristán advierte sobre este riesgo.

Es paradójico que, de un lado, las competencias pretendan ser elementos de integración y ampliación de los limitados e inoperantes contenidos de los currícula

⁴¹ FEITO, R. y LÓPEZ RUIZ, J.I. *Construyendo escuelas democráticas*, Barcelona: Hipatia.

⁴² MOYA, J. (coord). (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.



actuales, al tiempo que no depura la cultura escolar para integrarla en las competencias complejas. Su pretendida y publicitada capacidad renovadora choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas⁴³.

Esperemos que las ejemplificaciones aducidas al hablar sobre las tareas y la globalización curricular contribuyan a paliar esta ausencia de ejemplificaciones.

Como se ha podido ver, en realidad, el discurso de la enseñanza por competencias no es en sí mismo excesivamente novedoso. Ancla sus raíces en toda una tradición pedagógica preocupada por algo tan elemental como el aprender para la vida y hacerlo a lo largo de toda la vida. La novedad es que ahora tenemos a toda la población escolarizada hasta los dieciséis años y deseamos que casi todos —al menos el 85% pero deberíamos tender hacia el 100% como ya ocurre con los grupos sociales privilegiados— obtengan al menos una credencial de educación secundaria superior. Hasta ahora la escuela que tenemos perjudica claramente a las clases trabajadoras y a las minorías étnicas. Desde las competencias será mucho más fácil acercarse a los mundos de personas que proceden de universos distantes de esta escuela segregadora que padecemos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J.R. (2009). «Una universidad nueva», *El País*, 12 de enero.
- BOLÍVAR, A. (2003). «Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social», *Curriculum*, 16, 9-33.
- BOLÍVAR, A. y PEREYRA, M.A. (2006). «El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española». En D. Simona y L. Hersh, *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- BROTONS, R., GÓMEZ, R. y VALBUENA, R. (2002). *Conocimiento del Medio. 5º curso*. Madrid: Anaya.
- CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- FEITO, R. y LÓPEZ RUIZ, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). «Educación y trabajo en la sociedad informacional». En J. Torreblanca, *Los fines de la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA JURADO VELARDE, R. (2009). «El desarrollo de las competencias a partir de tareas enfocadas a la solución de problemas». En www.acatlan.unam.mx/file_download/700/S5-m07-01.pdf.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

⁴³ GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata (p. 11).

- GUARRO, A. y HERNÁNDEZ, V. (2003). «Alumnado en situación de riesgo de exclusión social: el caso del IES de Añaza», *Curriculum*, 16, 105-117.
- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- JACKSON, A.W. y DAVIES, G.A. (2000). *Turning Points 2000. Educating Adolescents in the 21st Century*. Nueva York: Teachers College.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (2006). «Sociedad del conocimiento: el orden del cambio». En <http://www.uca.edu.su/facultad/chn/c1170/lamo1.htm>
- LÓPEZ, J. (2008). Las competencias básicas del currículo en la LOE. (<http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>).
- MARTÍNEZ, J.A., MUÑOZ, F. y CARRIÓN, M.A. (2008). *Lengua Castellana y Literatura, 4º ESO*. Madrid: Akal.
- MCCLELLAND, D. (1973). «Testing for competence rather than for «intelligence»». *American Psychologist*, 8 (1), 1-14.
- MELINDA AND BILL GATES FOUNDATION. (2008). *High Schools for the New Millennium. Imagine the Possibilities* —<http://www.gatesfoundation.org>—.
- MERCHÁN, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- MOYA, J. (2008). «Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo», *Curriculum*, 21, 57-78.
- (coord.) (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Citado en Rapport núm. 2007-048 juin 2007. Inspection générale de l'éducation nationale Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale (<http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>).
- POZO ROSSELLÓ, M. del. (2006). «Instantáneas históricas», *Cuadernos de Pedagogía*, 355.
- RIEGLE, R. (2007) <http://people.coe.ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationinfoage.htm>
- SANCHO, J.M. y HERNÁNDEZ, F. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria*. Madrid: CIDE-MEC.
- SUÁREZ ARROYO, B. (2009). «La formación en competencias: un desafío para la educación superior del futuro», en <http://www.uco.es/organizacion/cees/documentos/normas-documentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf>.
- THOMAS, P.L. (2006). «The cult of prescription- Or, a student ain't no slobbering dog». En S.R. Steinberg y J.L. Kincheloe, *What you don't know about Schools*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- VILCHES, A. y GIL PÉREZ, D. (2008). «PISA y la enseñanza de las Ciencias», *Cuadernos de Pedagogía*, 381.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- ZAVALA, A. y ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

