

Por ello, la forma más adecuada de aprendizaje relevante es aquella que prepara al individuo para ver la realidad desde diferentes puntos de vista. Esta nueva mirada depende de la capacidad para discernir ciertos aspectos críticos y utilizarlos simultáneamente. Esta habilidad de discernimiento depende de la experimentación de patrones de cambio, de situaciones plurales y cambiantes. Por ello una estrategia didáctica adecuada es la experimentación de diferentes roles en una misma situación, de forma que el aprendiz pueda experimentar los mismos fenómenos desde distintas perspectivas.

Así pues, la comprensión y la actuación de los seres humanos se va conformando en el centro de este movimiento contradictorio y complementario de continuidad y ruptura con las propias pautas culturales, provocando a veces la reproducción relativa de las mismas y a veces su reconstrucción creativa. El progreso del conocimiento individual y colectivo supone *ampliar la mirada* sobre los diferentes campos de la realidad, buscando las característica ocultas que afectan a los fenómenos, accediendo a la pluralidad de miradas y experimentando el cambio.

La pluralidad, el distanciamiento, el contraste y el cambio son fundamentales para provocar la ruptura con las apariencias y con las limitaciones de la restringida cultura local, para depurar, diversificar, ampliar y enriquecer los significados, los conceptos, las ideas y las teorías.

En todo caso, lo que me interesa resaltar es que la construcción del conocimiento es un proceso complejo en el que inevitablemente intervienen componentes no estrictamente cognitivos que confieren el sentido peculiar de los significados individuales o colectivos que van componiendo las plataformas sobre las que cada sujeto apoya sus interpretaciones y sus acciones.

Otro aspecto de este dilema, o más bien otro dilema complementario, es la relación entre forma y contenido, entre el acto de conocer y el objeto de conocimiento.

Los procesos de adquisición de conocimiento requieren complejas habilidades de identificación, selección, contraste, organización, aplicación, valoración, pero tales habilidades formales exigen siempre un objeto o contenido para su materialización y no existe la posibilidad de transferencia automática y aislada de cada una de dichas habilidades de ámbito a ámbito del saber. Valorar, seleccionar y decidir no es un proceso formal en el vacío, al margen del contenido sino estrechamente saturado de los significados, de las claves conceptuales de cada ámbito del saber y del saber hacer. Por otra parte, la ejercitación formal de dichas habilidades cognitivas es un proceso mucho más abstracto y desmotivador que su materialización con contenidos que interpretan problemas o situaciones reales.

Parece evidente, por tanto, que las aportaciones actuales en el campo de la psicología del aprendizaje, de la construcción de significados y del desarrollo personal amparan una interpretación holística, interactiva y compleja del proceso de aprendizaje de los seres humanos, claramente convergente con la manera como hemos entendido los procesos de construcción de los significados humanos.

En este panorama de exigencias y retos nuevos de la sociedad basada en la información (complejidad, cambio e incertidumbre) y en la economía de mercado (utilidad, innovación, fragilidad) por un lado, y de convencimiento académico de la necesidad de orientaciones holísticas para el desarrollo de aprendizajes relevantes, por otro, reaparece con fuerza el controvertido concepto de competencias. Si

el aprendizaje envuelve e implica a toda la persona con sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes, hábitos y emociones, no parece descabellado que la enseñanza y el currículum se organicen para facilitar y estimular el aprendizaje de competencias así concebidas.

5. La formulación de las finalidades de la escuela en término de Competencias fundamentales

A lo largo de la última década del siglo pasado y la primera de éste, y ante la insatisfacción generalizada con los sistemas educativos vigentes y las presiones de la economía de mercado, se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los mismos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, de evaluación y, en definitiva, nuevos modelos de escolarización, como puede comprobarse en los múltiples documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE (CERI)⁹. Entre los que cabe destacar por su influencia actual DeSeCo y PISA.

DeSeCo (Definición y Selección de Competencias Llave) es uno de estos documentos seminales, cuya primera versión aparece en el año 2000 y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. DeSeCo, propone a todos los países de la OCDE definir las finalidades principales de los sistemas educativos en términos de competencias fundamentales o llave: “Key competencies”

5.1. El concepto holístico de competencias llave o fundamentales

El término competencias no emerge inocente, como ya he expuesto en PÉREZ GÓMEZ (2007)¹⁰, tiene una larga tradición y se encuentra contaminado por una carga pesada de interpretaciones conductistas que poco han contribuido a comprender la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los seres humanos¹¹.

En la interpretación conductista de las *competencias como habilidades* cabe destacar, en mi opinión, tres características que cuestionan seriamente su potencialidad científica y minan definitivamente su virtualidad educativa:

- En primer lugar, la necesidad de *fragmentar los comportamientos* y las conductas complejas en tareas o actividades discretas, microcompetencias, que pueden aprenderse, entrenarse y reproducirse de manera simple e independiente cuantas veces se requiera.

⁹ Conviene consultar los múltiples documentos elaborados en este período, publicados en la página web de la OCDE: www.OECD.org/publications

¹⁰ Presentaré aquí una síntesis actualizada de las ideas expresadas en dicho artículo.

¹¹ El movimiento de enseñanza basado en los objetivos de conducta, derivado de la psicología conductista (WATSON, SKINNER, THORNDIKE...), sitúa sus orígenes en los últimos años de la década de 1950 y en la década de 1960 que concluye, en la década de 1970 con la propuesta del “mastery learning” de BLOOM, (1974); y el movimiento de “competency-based education” (BURKE y cols., 1975).

- En segundo lugar, una *concepción mecanicista y lineal* de las relaciones entre microcompetencias, entre estímulos y respuestas o entre acontecimientos y comportamientos. Así pues, con independencia de las situaciones, problemas, contextos o personas, una microconducta puede reproducirse con facilidad pues es independiente del contexto y de las situaciones, y siempre se comporta de manera previsible.
- En tercer lugar, la creencia en la posibilidad y necesidad de *sumar y yuxtaponer* las microconductas o competencias para la formación de comportamientos más complejos

En definitiva, la interpretación conductista considera que las competencias, confundidas con las habilidades, tienen un carácter estrictamente individual y pueden contemplarse como libres de valores e independientes del color de sus aplicaciones concretas y de los contextos en que se desarrollan. Las competencias son consideradas comportamientos observables y sin relación con atributos mentales subyacentes, enfatizan la conducta observable en detrimento de la comprensión, se pueden aislar y entrenar de manera independiente, y se agrupan y suman bajo el convencimiento de que el todo es igual a la mera suma de las partes.

Esta tradición bien conocida en educación, al ser continuación o desarrollo de la *pedagogía por objetivos*, a pesar de su vigencia práctica, ya no tiene defensores reconocidos académicamente, por la debilidad de sus planteamientos teóricos y la inconsistencia de los resultados de las investigaciones a que ha dado lugar¹². Los conocimientos, la comprensión, la cognición y las actitudes no pueden considerarse comportamientos discretos, simples y sumativos. El conductismo ignora la conexión compleja e interactiva entre tareas, los atributos mentales que subyacen a los comportamientos, el carácter siempre polisémico de los significados, las intenciones, las disposiciones, así como la importancia decisiva de los contextos de actuación y de los aspectos éticos e interpersonales. (KERKA, 1998; GONCI, 1997, GIMENO, 1982)

La OCDE, en el documento DeSeCo presenta y propone un concepto de competencias radicalmente distinto. El concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística¹³. Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales.

DeSeCo¹⁴ define la competencia como “*la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una*

¹² Puede consultarse al respecto la obra de José GIMENO SACRISTÁN (1982), *La pedagogía por objetivos*, Madrid. Morata.

¹³ SANDERS (1994) distingue cuatro corrientes o enfoque sobre las competencias:

— Conductista: microcompetencias aisladas, — sumativo: yuxtaposición de conocimientos y habilidades se desarrollan de forma separada aunque coordinados y se evalúan también de forma separada, — Integrativo, las habilidades y los conocimientos se desarrollan de modo conjunto, — Holístico: las competencias son complejos sistemas de reflexión y acción que incluyen conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones.

¹⁴ DeSeCo. Definición y selección de competencias llave, es un documento seminal elaborado por la OCDE en el año 2000 y revisado y difundido a todos los países de la OCDE en el 2003.

combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Este concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de *conocimiento práctico*, defendido por SCHÖN (1983, 1987) y por AGYRIS y SCHÖN (1987). El conocimiento práctico, propio de los profesionales reflexivos, implicaba conocimiento en la acción, conocimiento sobre la acción, y conocimiento sobre el conocimiento en la acción. Este concepto hunde sus raíces en la categoría de “sabiduría práctica” que presenta ARISTÓTELES en su *ética*, integrando al mismo tiempo una virtud, una habilidad práctica interpersonal y una forma de entendimiento: la habilidad para deliberar sobre lo que conduce a la felicidad o la buena vida. Así pues, bien distante de la orientación conductista, el concepto de competencia aquí propuesto contempla la complejidad de la *estructura interna* de las competencias: el conjunto de atributos mentales que sustentan la *capacidad y la voluntad de acción* de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos, con una fuerte orientación ética. Es, en definitiva, el conocimiento o sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana.

Tal y como ya proponía en PÉREZ GÓMEZ (2007), tomando en consideración los trabajos centrales que sustentan el documento de DeSeCo, y sus desarrollos críticos posteriores¹⁵, en especial la relevante aportación de HIPKINS (2006) podemos destacar las siguientes características principales que conforman este concepto de las competencias fundamentales:

- *La primera característica* que conviene destacar es el *carácter holístico e integrado de las competencias*. Las competencias fundamentales no son la suma mecánica de habilidades específicas y simples, son modelos mentales de interpretación de la realidad y de intervención razonada que usamos en la vida cotidiana y en la práctica profesional, (como, por ejemplo la competencia para hacer un diagnóstico y proponer un tratamiento médico, diseñar el programa de un viaje, proponer un proyecto arquitectónico o industrial, elaborar un diseño curricular, elaborar un programa político o definir una estrategia de defensa jurídica). Tienen carácter holístico, porque integran demandas externas, atributos individuales (incluidos los afectos, las emociones, los valores, las actitudes y las habilidades, así como el conocimiento explícito o tácito) y las peculiaridades de los contextos o escenarios cercanos y lejanos de actuación. No pueden, por tanto, confundirse con habilidades.
- *La segunda característica clave* de las competencias es que al igual que el conocimiento o la información, *las competencias de interpretación e intervención de cada sujeto no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en cada contexto*¹⁶.

¹⁵ A este respecto cabe destacar las aportaciones de HIPKINS (2006), BREWERTON (2004), CAR (2004, 2006), PERRENOUD (2001), KEGAN (2001), RYCHEN y SALGANIK (2003).

¹⁶ Consultar a este respecto el interesante artículo de BROWN, COLLINS y DUGUID, (1989) donde se argumenta de manera exhaustiva y fundamentada que el conocimiento y el aprendizaje son funda-

Por eso son tan importantes los contextos donde cada individuo vive, aprende y trabaja. El reto que se plantea al docente es, por tanto, como preparar los contextos de aprendizaje, las actividades y proyectos, las interacciones entre los estudiantes para que conformen un espacio rico de conocimiento compartido, porque de la riqueza de ese escenario depende, en gran medida, la calidad de las competencias que desarrollará el aprendiz para desenvolverse en dicho contexto.

El aprendizaje debe entenderse como un proceso de incorporación progresiva y creativa, por parte del aprendiz novato, a la cultura personal, social y profesional del aprendiz experto. (De ahí la importancia de la calidad, por ejemplo, de los grupos de investigación, los seminarios de innovación, los departamentos y gabinetes profesionales... como contextos de aprendizaje.)

- El *tercer aspecto* a destacar es la importancia de las *disposiciones o actitudes*. Estrechamente relacionado con las intenciones, las emociones y los valores, es necesario resaltar la necesidad de que los individuos *de-seen aprender*, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción. Toda competencia implica un querer hacer. El desarrollo emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias, y viceversa.
- En *cuarto lugar*, no puede olvidarse que toda proyección en la acción implica un *importante componente ético*, el ejercicio de juicios complejos y el manejarse entre dilemas, pues toda situación humana concreta supone afrontar, elegir y priorizar entre diferentes principios morales frecuentemente en conflicto. Encontrar el sentido de lo que uno hace implica opciones morales y, evidentemente, favorece la eficacia de la comprensión y de la acción al tiempo que estimula y potencia el deseo de aprender. (Quien encuentra el sentido de su trabajo, fácilmente se enamora del mismo y busca y aplica el conocimiento de manera mucho más eficaz.)
- La quinta característica refiere al *carácter reflexivo* de toda competencia, a la *transferibilidad creativa*, no mecánica, de las mismas a diferentes contextos, situaciones y problemas. La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación y nueva aplicación de conocimientos y habilidades. Las nuevas situaciones y los nuevos contextos siempre manifiestan un grado de indeterminación, de apertura, de singularidad irreductible, de sorpresa. La competencia por tanto, ha de entenderse como un sistema de reflexión y aplicación abierta, de investigación y acción. *La reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto.*
- Por último, conviene destacar el *carácter evolutivo* de las competencias fundamentales: se perfeccionan y amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida. Son complejos sistemas de acción y reflexión que no se

mentalmente situacionales, ligados a los contextos en los que viven y experimentan los sujetos humanos, siendo en gran medida el producto de la actividad, la cultura, el contexto y las relaciones.

adquieren ni se acreditan definitivamente y para siempre, sino que han de actualizarse mediante su aplicación constante a los nuevos contextos cotidianos o a los nuevos problemas y situaciones profesionales. Cuando se convierten en rutinas mecánicas, se anquilosan, se deterioran y se incapacitan para comprender y actuar en el río cambiante e incierto de la vida personal, profesional o social. Las habilidades sencillas pueden, y a veces deben, convertirse en rutinas, las competencias o capacidades fundamentales no¹⁷.

En síntesis, los rasgos diferenciales de las competencias o capacidades humanas fundamentales serían los siguientes: *constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes*. En definitiva, toda competencia incluye un “saber”, un “saber hacer” y un “querer hacer” en contextos y situaciones concretos en función de propósitos deseado.

No estamos hablando de destrezas, ni de habilidades específicas que, como los conocimientos concretos, tienen que considerarse instrumentos, componentes necesarios pero no suficientes y en todo caso caducos y cambiantes. Hablamos de competencias o capacidades humanas fundamentales que constituyen el entramado básico, los modelos mentales esenciales que utilizan los seres humanos para comprender e intervenir en la vida personal, social y profesional.

Por tanto, como recomiendan la mayoría de las aportaciones e investigaciones al respecto, la clave no reside en la elaboración de listados interminables de mini o micro competencias o destrezas, como erróneamente, a mi entender, se ha hecho en algunos documentos que, para la enseñanza universitaria, pretendían desarrollar el espíritu de Bolonia¹⁸, sino en la identificación de las competencias o cualidades humanas fundamentales, que todo ciudadano debe desarrollar para comprender, situarse e intervenir de manera relativamente autónoma en su contexto vital.

En definitiva, este modelo de competencias afirma que el comportamiento humano competente en contextos complejos, cambiantes, abiertos e inciertos ha de ser necesariamente reflexivo, incluirá habilidades mecánicas y rutinas repetitivas pero siempre bajo la dirección de una mente reflexiva que dice cuándo, dónde y cómo utilizar dichas rutinas porque sean adecuadas a su modo de entender las peculiaridades de la situación, problema o contexto (aprendizaje estratégico, pensamiento o sabiduría práctica).

¹⁷ Conviene recordar aquí, el tan repetido aforismo de vive como piensas o acabarás pensando como vives, no es sino una clara manifestación de este carácter evolutivo de las competencias básicas de los seres humanos. Como plantea Juan José MILLAS en su antigua novela *Letra muerta*, el protagonista que pretende introducirse clandestinamente en una organización para dinamitarla por dentro, sin darse cuenta, acaba siendo poseído por el espíritu de cuerpo de la congregación, se apodera de él, acaba convertido en uno de ellos, porque es muy difícil vivir de una forma y seguir pensando de otra distinta, vivir emboscado, hacer una cosa y pensar otra (REIG, 2007).

¹⁸ Ver al respecto el documento denominado Tuning y sus aplicaciones para la elaboración de los libros blancos que pretenden orientar el diseño de los planes de estudio.

Para afrontar situaciones desconocidas en los ámbitos profesionales, sociales o personales, los individuos requieren competencias que les permitan discernir las características críticas que condicionan las situaciones, de manera simultánea y en procesos permanentes de cambio y transformación. Ello requiere ampliar la mirada del aprendiz para discernir los aspectos plurales y cambiantes de las situaciones problemáticas. No es posible definir con precisión las competencias específicas de cada puesto de trabajo o tarea profesional, ni menos las exigibles en entornos personales, sociales y culturales futuros tan cambiantes. Por ello, el objetivo de la formación del ciudadano no puede reducirse ni a la adquisición de informaciones ni a la formación de habilidades específicas, sino al desarrollo de competencias genéricas y críticas que capaciten al aprendiz para generar y utilizar conocimientos y habilidades adaptados a las exigencias de cada situación.

5.2. Selección de competencias esenciales. Las prioridades educativas

Se consideran *competencias fundamentales* o “llave”, aquellas que la escuela debe procurar desarrollar en todos los estudiantes, aquellas competencias imprescindibles que necesitan todos los individuos para hacer frente a las exigencias de los diferentes contextos de su vida como ciudadanos.

La selección de competencias esenciales o “llave”, es claramente un ejercicio social y político estrechamente vinculado a los valores que cada comunidad social considera imprescindibles para el desarrollo de sus ciudadanos. La selección de dichas competencias supone un acto político de definición de prioridades en función del análisis de necesidades y de posibilidades en cada escenario social.

Las cualidades humanas como prioridades educativas

Relacionado con este concepto de competencias conviene resaltar el concepto de *cualidades humanas* desarrollado por Madelaine WALKER (2007), NUSSBAUM (1999), ROBEYNS, (2006), SAITO (2003): a partir de los planteamientos del Premio Nobel Amartya SEN (1999, 2002). En este planteamiento, radicalmente humanista, la educación se concibe como un período en el que los individuos deben aprender a diseñar y desarrollar un proyecto personal, profesional y social con ilusión e imaginación. La escuela debe ayudar a los estudiantes a convertirse en agentes definitivos de su propia vida, a elaborar los ejes de sentido que orientan su comprensión y su acción, su conocimiento, sus capacidades, sus sentimientos y su conductas en torno a proyectos de vida. Los seres humanos han de aprender a aprovechar las condiciones de libertad y las oportunidades de aprendizaje para formar los mapas, recursos y estrategias para el viaje vital y social que van a emprender en su vida adulta.

La cualidad más importante del ser humano es la capacidad y el deseo subjetivos de decidir y hacer, de ser sujeto, agente de su destino, actor de su propia obra.

Las cualidades humanas se proponen como una *mezcla de capacidades y oportunidades, de potencia y acto, posibilidades y funcionamiento*, que amplían de forma progresiva el horizonte de libertad de los seres humanos (WALKER, 2007). Más que habilidades son opciones disponibles que expanden la libertad. Tan importantes son las oportunidades reales como las posibilidades sentidas, las expectativas subjetivas reales de cada individuo, que determinan sus decisiones cotidianas, lo que cada uno valora y lo que cada uno considera que se encuentra a su alcance. Las elecciones de cada uno dependen de su sentido de las posibilidades a su disposición, es decir del desarrollo de la capacidad de ser agente, sujeto de su vida (Amartya SEN, 1992, 1999, 2002).

Así pues, los recursos son solamente una parte de la historia, lo que realmente importa son las oportunidades reales que cada persona tiene para convertir los recursos (las potencias) en formas de ser y vivir (en acto). *Será necesario reconocer en la enseñanza esta diversidad subjetiva de procedimientos y formas reales de convertir los recursos en formas de vida*. A mayor libertad mayor oportunidad de realizar lo que cada uno valora, de fortalecer la capacidad subjetiva de decidir y hacer, de ser sujeto, agente de su destino.

Madelaine WALKER también establece sus prioridades educativas al destacar las siguientes cualidades humanas fundamentales como el objetivo último de la práctica educativa:

- *Razonamiento práctico*: ser capaz de hacer y tomar decisiones reflexivas, bien razonadas, informadas, independientes, intelectualmente rigurosas y socialmente responsables.
- *Implicación educativa*: ser capaz de navegar la vida del estudio, del trabajo y de las relaciones sociales, de perseverar en la búsqueda y en el trabajo, de resistir a las frustraciones, de responder a las oportunidades, de tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
- *Conocimiento e imaginación*. Ser capaz de construir conocimiento académico y profesional, de desarrollar procedimientos de búsqueda rigurosa, análisis, comparación y síntesis. Ser capaz de utilizar el conocimiento y la imaginación para comprender las posiciones diferentes e incluso alternativas y/o discrepantes, de formar juicios imparciales, de debatir principios complejos, de adquirir conocimiento por placer y para entender y actuar de manera más adecuada y justa. Ser consciente de la dimensión ética de las acciones y situaciones humanas.
- *Disposición hacia el aprendizaje*, tener curiosidad y deseo de aprender, y tener confianza en la propia capacidad de aprender, convertirse en un activo investigador.
- *Redes y relaciones sociales*. Ser capaz de participar en grupos sociales para aprender, trabajar y resolver problemas. Redes de mutua confianza.
- *Respeto, dignidad y reconocimiento*. Ser capaz de tener respeto por sí mismo por los otros y de los otros. Ser tratado y tratar con dignidad, valorar otras lenguas, otras costumbres, otras religiones y otras filosofías de vida, expresión de la riqueza y diversidad humana. Ser capaz de actuar y mostrar compasión, empatía, justicia y generosidad. Tener competencia en la comunicación intercultural.

- *Integridad emocional*. No estar sometido a la ansiedad y al miedo que impide el aprendizaje, ser capaz de desarrollar madurez emocional para la comprensión del otro y de sí mismo en la complejidad y en la incertidumbre.
- *Integridad física*. Seguridad y libertad física y de movimientos.

NUSSBAUM, (2002, 2003a, 2003b) por su parte y dentro de este mismo movimiento resume sus prioridades en las siguientes cualidades humanas esenciales:

- Razón práctica para elaborar y desarrollar el propio proyecto vital.
- Afiliación o pertenencia, entendida como la capacidad para entender la propia identidad y mostrar consideración hacia los demás, comprenderlos y participar éticamente en la condición humana.
- Sensibilidad, imaginación y pensamiento crítico y creativo,
- Empatía emocional.

Las cinco mentes de GARDNER

GARDNER, por su parte, propone también sus prioridades al distinguir cinco componentes fundamentales, "cinco mentes", en la personalidad del sujeto adulto, a cuya formación debe contribuir decisivamente la enseñanza escolar:

- La mente disciplinar: supone el dominio de las principales escuelas de pensamiento en los diferentes campos del saber, así como el dominio de un campo profesional concreto.
- La mente que sintetiza y comunica: supone la habilidad para integrar ideas desde diferentes disciplinas o esferas en un todo coherente, así como la capacidad para comunicar las propias elaboraciones mentales a los demás.
- La mente creativa: supone la capacidad para descubrir y clarificar nuevos problemas, cuestiones y fenómenos.
- La mente respetuosa: supone la conciencia de y el aprecio por las diferencias entre los seres humanos y entre los grupos sociales y culturales.
- La mente ética: supone el ejercicio de la propia responsabilidad como persona, como ciudadano y como trabajador.

Los siete sabéres de E. MORIN

En el mismo sentido, podemos destacar las siete finalidades que propone Edgar MORIN como los propósitos fundamentales de la educación en general para poder navegar en la vida compleja de los contextos contemporáneos

I. Comprender la naturaleza social y polisémica del conocimiento. Conocer las posibilidades y límites, la grandeza y la miseria del conocimiento humano. La contingencia y la polisemia constitutiva de los significados humanos. El conocimiento se construye socialmente a lo largo de la historia, en encrucijadas de intereses diferentes y frecuentemente enfrentados

II. Aprender a integrar el conocimiento más allá de los límites de las disciplinas. Es necesario provocar el desarrollo en el individuo y en los grupos humanos del conocimiento integrado, inter y multidisciplinar. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo. Los modelos sistémicos de pensamiento encajan con la naturaleza interactiva de los fenómenos reales.

III. Comprender la naturaleza de la condición humana. El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano.

IV. Comprender la identidad global de la especie humana. Necesidad de tomar conciencia de la identidad planetaria de los seres humanos y de sus desarrollos como especie ya interrelacionada de manera inevitable en la era de la globalización telemática, de sus crisis mundiales, de sus configuraciones sociales, económicas y políticas tan diferentes y desiguales y de sus posibilidades y esperanzas.

V. Aprender a vivir en la incertidumbre: Será necesario aprender principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario, como afirma MORIN, aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

VI. Aprender la comprensión y la empatía. La comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión.

VII. Comprender la ética del género humano. La ética humana debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, y parte de una especie.

Las prioridades educativas de la OCDE

Me detengo en último lugar en la propuesta de la OCDE, pues es evidente que pretende ofrecer una síntesis de múltiples planteamientos anteriores, y porque, aunque con sus deficiencias, supone a mi entender un marco comprensivo a la vez que sencillo, donde tiene cabida la pluralidad de aportaciones que hemos considerado relevantes.

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

- Competencia para *utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas e instrumentos* de todo tipo que requiere la sociedad de la información, desde lenguajes hasta conocimientos (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, plataformas tecnológicas...) para comprender y situarse en el territorio natural, social, económico, político, cultural, artístico y personal. Utilizar una herramienta de forma interactiva y eficaz supone no sólo la familiaridad y el dominio de la misma sino comprender su carácter instrumental y contingente a un contexto y a una época y a la vez

entender que las herramientas, las mediaciones, cambian la manera como vemos y nos relacionamos con el mundo y la perspectiva desde la que lo contemplamos. Los instrumentos y las mediaciones simbólicas componen la cultura contingente y relevante de la humanidad. Los construimos y nos construimos.

- Competencia para *funcionar en grupos sociales cada vez mas complejos y heterogéneos*. El foco se sitúa en la interacción con “el otro”, con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos desde siempre de los lazos sociales que establecemos con los demás cercanos o lejanos, por ello se requiere saber y querer convivir y funcionar en diferentes grupos humanos con mayor o menor grado de heterogeneidad. Ello implica relacionarse bien con los demás, saber y querer comprender y cooperar, así como capacidad y voluntad para resolver con empatía y de forma pacífica y democrática los inevitables conflictos de la vida social.
- Competencia para *actuar de forma autónoma*. Lo que significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal, como el ejercicio de autonomía relativa y con criterios propios a la hora de interpretar, decidir, elegir y actuar en cada contexto. Esta compleja competencia requiere: capacidad y voluntad para defender y afirmar los propios intereses y derechos, asumir las responsabilidades que se derivan de la libertad y comprender las posibilidades y límites del propio quehacer; y capacidad y voluntad para formar y desarrollar los propios proyectos de vida que incluye el ámbito personal, social y profesional.

Como hemos podido comprobar en estas formulaciones y en otras muchas¹⁹ que omito para no ser redundante y por problemas de espacio, las prioridades

¹⁹ Es curioso comprobar cómo La **Universidad de Harvard**, una institución tan académica, también abre el campo de las prioridades de la enseñanza universitaria al ámbito de las emociones, actitudes y valores, al proponer la siguientes finalidades:

- Capacidad de pensamiento independiente, disciplinado, creativo y reflexivo.
- Capacidad para entender las múltiples perspectivas del mundo.
- Llegar a ser ciudadanos responsables, que aceptan la responsabilidad de sus decisiones, creencias, acciones y consecuencias.
- Capacidad de entender las cuestiones científico-técnicas y ético-políticas de las situaciones humanas.
- Capacidad de participar en comunidades de aprendizaje.
- Capacidad de leer y escribir con claridad y de forma eficaz.
- Capacidad de hablar de forma clara, argumentada y convincente. Y capacidad de negociación desde el respeto y la tolerancia.
- Capacidades cuantitativas.

En el mismo sentido pueden citarse las recomendaciones del **Informe Boyer**. Fué publicado en el año 2000 como producto de una comisión de estudio, fundada por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, y cuyas recomendaciones se han aplicado en diferente grado y con distinta intensidad en más de 30 universidades de EE.UU., que a lo largo de estos años y hasta la actualidad editan informes y evaluaciones de seguimiento. En dicho informe se destaca que el propósito de la enseñanza universitaria es proporcionar al estudiante las máximas oportunidades de desarrollo creativo e intelectual y para ello deberán facilitar:

- Oportunidades de aprender mediante investigación más que simplemente mediante transmisión de conocimiento.

educativas desbordan la orientación academicista estrecha de la escuela convencional, empeñada en restringir sus prioridades a una forma empobrecida de desarrollo cognitivo, ligado a la reproducción fundamentalmente memorística de una cultura que los aprendices perciben en su mayor parte estática, abstracta, retórica y estéril.

El problema de la relevancia en la construcción de significados aparece cuando la educación formal y escolarizada pretende que los estudiantes adquieran nuevos significados de manera abstracta, alejados de los intereses y de la funcionalidad vital de los significados adquiridos durante el proceso de socialización. *La escuela convencional ha invertido de forma perversa la relación medios-fines: el aprendizaje de contenidos y la superación de exámenes no pueden ser fines válidos en sí mismos, sino medios para facilitar el desarrollo de las cualidades o competencias humanas que consideramos valiosas. Si no lo consiguen pierden toda su legitimidad.*

A mi modo de ver, lo que hace falta es *poner en el centro de nuestro enfoque el proceso de construcción de los significados humanos, su calidad y relevancia para ayudar a que los individuos vayan construyéndose como sujetos relativamente autónomos, formando de manera consciente y razonada sus modos particulares de interpretar la realidad y de actuar en ella: es decir, las cualidades o competencias humanas fundamentales.*

6. Cambiar la mirada. Reinventar la escuela

Adoptar las competencias llave o básicas ha de suponer un cambio sustancial en las formas de enseñar, aprender y evaluar. No es una modificación cosmética y superficial. Supone establecer el *aprendizaje activo de conocimiento*

-
- Entrenamiento y formación de habilidades de comunicación oral y escrita a nivel suficiente para su actividad académica y profesional.
 - Oportunidades para apreciar las artes, las humanidades, las ciencias naturales y las ciencias sociales y para experimentar sus territorios en la medida de sus posibilidades y deseos.
 - Oportunidades para trabajar con docentes e investigadores experimentados, de modo que puedan aprender de su testimonio explícito y de sus recomendaciones.
 - Oportunidades de acceso a los recursos más adecuados para la investigación, la transferencia de información y el desarrollo cultural.
 - Oportunidad de conocer las relaciones interdisciplinarias entre los campos del saber.
 - Oportunidades de conocer, interactuar y trabajar con otras personas de orígenes bien diferentes desde el punto de vista cultural, social, intelectual, personal y profesional.

Las **constelaciones de Barnett**. BARNETT (1999), asume la siguiente lista de finalidades o propósitos, que define como constelaciones, a los que debe dar respuesta la educación en general y la universidad en particular:

- Preparación para la vida del trabajo, de la economía, de la vocación profesional.
- Preparación para participar y vivir en sociedades democráticas.
- Desarrollo de la autonomía e independencia del sujeto, fortaleciendo la identidad propia.
- Desarrollo de la competencia crítica, del pensamiento crítico, de la reflexión autocrítica, del derecho y la oportunidad a disentir.
- Preparación para afrontar la supercomplejidad, contextos cada vez más cambiantes, frágiles, complejos e inciertos, en lo que se cuestionan incluso los marcos básicos y fundamentales de interpretación.

útil como el centro de la vida escolar, lo que significa una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente.

Es necesario recordar, por ello, que las competencias se han integrado en el currículum español de forma precipitada, por la puerta de atrás y casi de tapadillo. Desde 1996 los países de la OCDE integraron un grupo de trabajo que concluyó en 2000 el documento DeSeCo. España, sin embargo, no desarrolla ninguna iniciativa relacionada con este tema hasta la promulgación de la LOE en 2005. Durante ocho años el gobierno del partido conservador defendió una política educativa claramente contraria a los planteamientos renovadores de la OCDE y, en consecuencia, se ignoraron u ocultaron todas sus propuestas. El gobierno del partido socialista ha iniciado una tímida aproximación a dichas propuestas, al introducir el término competencia en el currículum escolar, pero sin la suficiente claridad y sin la determinación que requiere un cambio de esta naturaleza.

Ante este panorama, es necesario hacer consciente al profesorado en particular y a la sociedad en general de la *profundidad y relevancia del cambio*. Un cambio que no puede resolverse con modificaciones y prescripciones normativas en los boletines oficiales. Requiere un *cambio de mirada, de cultura, de creencias y de prácticas*, en la administración, en el profesorado y en la sociedad en general, y ha de apoyarse fundamentalmente en la calidad de los recursos humanos que seamos capaces de poner a disposición del sistema educativo.

El nuevo enfoque requiere destacar que el aprendizaje individual o colectivo, de los estudiantes y/o de los docentes es el centro de todas las actividades de la vida escolar.

Aprender es elaborar conocimiento nuevo para el individuo o para la colectividad. Un futuro impredecible requiere el desarrollo de una mente flexible bien equipada, con capacidad de adaptación, iniciativa y tolerancia a la incertidumbre. *Aprender cómo aprender y la actitud de querer aprender a lo largo de la vida* para construir un proyecto personal y profesional, es la exigencia clave del proceso educativo en las condiciones cambiantes de la actual sociedad global de mercado, basada en la información.

El propósito del cambio puede concretarse en la conversión de las instituciones educativas en contextos de aprendizaje cada vez más plurales, independientes y eficaces, comunidades que aprenden, que desarrollan y viven, en definitiva, una cultura del aprendizaje permanente.

Esta traslación del eje escolar hacia el territorio del aprendizaje no quiere decir, como frecuentemente se ha malentendido, que la enseñanza carezca de importancia y se encuentre relegada al cajón de la historia. Todo lo contrario, los procesos de enseñanza ahora se enriquecen, se diversifican y seleccionan en virtud de su potencialidad para provocar los aprendizajes deseados. No vale cualquier tipo de enseñanza, sino aquella que facilita y estimula el aprendizaje de las competencias y cualidades humanas consideradas valiosas.

Lo mismo ocurre con los procedimientos y formas de evaluar, será necesario ir elaborando y seleccionando aquellas que mejor detecten los resultados de aprendizaje deseados y que nos sirvan para diagnosticar las fortalezas y lagunas de los mismos.

Esta nueva mirada requiere cambios sustanciales en cada uno de los implicados y en cada uno de los componentes que constituyen el complejo sistema escolar.

6.1. Cambios en la concepción, diseño y concreción de currículum

Como ya indicamos al principio de este capítulo, por conocimiento entendemos el conjunto diversificado y heterogéneo de significados que los seres humanos han ido produciendo a lo largo de su historia. En el conocimiento se incluyen los datos, los conceptos, las proposiciones, los modelos, los esquemas y las teorías, tanto sobre aspectos sustantivos de cualquier ámbito real como sobre aspectos metodológicos relacionados con la forma de producir dichos significados. *No podemos confundir el conocimiento con la mera acumulación de datos.* La verdadera riqueza del conocimiento se encuentra en la potencia de las ideas y de las teorías. En la sociedad de la información los datos están al alcance de un toque de ratón en cualquier computadora. Comprender los conceptos, las proposiciones, los modelos y las teorías exige ya un grado más o menos elevado de actividad intelectual.

Por tanto, el objetivo prioritario de la actividad escolar no será como hasta ahora que el estudiante acumule la mayor cantidad de datos o informaciones en su memoria a corto plazo, para reproducirlos fielmente en una prueba, sino que construya ideas, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de datos acumulado en las redes de información para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad.

Destacaré a continuación, de forma breve, un conjunto de principios o sugerencias que, a mi entender, ayudan a diseñar un currículum que puede favorecer el desarrollo de las competencias fundamentales:

- Las competencias, no pueden considerarse como un contenido añadido al currículum tradicional, deben entenderse como el *marco de referencia* para la selección de contenidos en virtud de su posible utilidad, de su virtualidad práctica, de su potencia para ayudar a entender la complejidad del mundo real.
- El currículum debe atender a todas las *dimensiones del desarrollo personal*. El conocimiento (habilidades y contenidos), la identidad (pertenencia, emociones, autoestima, valores) y la acción (actitudes, comportamientos, rutinas y estrategias).
- Es necesaria una *reducción drástica de las prescripciones centrales del currículum*. El currículum oficial debe concebirse como un documento de orientación y guía, que marca prioridades genéricas y no un listado interminable de contenidos mínimos, clasificados por disciplinas. (Finlandia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Australia, proponen modelos manejables).
- Es necesario conseguir un adecuado equilibrio en la determinación de contenidos que permita su desarrollo en profundidad y por tanto la forma-

ción de capacidades mentales de orden superior. En educación, *menos es frecuentemente más*, porque el concentrar el foco de trabajo permite el desarrollo en profundidad, la consideración de múltiples perspectivas sobre el mismo foco, la indagación de los aspectos y variables ocultas, así como el aprendizaje de los procesos de búsqueda, selección, organización, aplicación y valoración de la información. Por el contrario, la amplitud de contenidos conlleva la saturación, la superficialidad y la asimilación mecánica, memorística, sin aplicación y sin real comprensión. Conviene a este respecto recordar la diferencia entre aprendizaje superficial y aprendizaje profundo de RAMSDEN, (1984)²⁰ y WINTER (2003) o entre conocimiento con valor de cambio y conocimiento con valor de uso (PÉREZ GÓMEZ 2007).

- Contemplar en el currículum tanto el conocimiento de algo como la historia y los modos que llevaron a producirlo, para que el aprendiz comprenda el *carácter siempre contingente y relativo del conocimiento* que producimos y así evitar la tendencia al dogmatismo y a las afirmaciones acríticas.
- Importancia de la elaboración y *concreción local del currículum*. Es clave fortalecer la competencia de los docentes y de los centros en el diseño concreto para acomodar el currículum, los contenidos y actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes y a su ritmo de desarrollo y aprendizaje.
- Tendencia a la *integración de las disciplinas* en procesos de comprensión de los problemas complejos de la vida cotidiana. Será por tanto necesario proponer módulos interdisciplinarios o multidisciplinares, ya experimentados, que ayuden a los docentes a comprender sus posibilidades y a evitar sus reticencias. Afrontar la complejidad y entender las relaciones e interacciones entre las partes y con el todo.
- Explorar la dimensión operativa, la *utilidad de los contenidos* del currículum para entender los problemas y actuar sobre ellos. La cultura tiene que percibirse como útil, operativa por parte de los estudiantes. El conocimiento como valor de uso y no sólo como valor de cambio, de intercambio por notas, certificaciones, acreditaciones, titulaciones... requiere ejemplificaciones ilustrativas, aplicadas a la vida cotidiana.
- Más que insistir en la relevancia de los datos aislados, y en la necesidad de su retención memorística, destacar la importancia clave de los *modelos*, las *ideas*, los esquemas de pensamiento, no como formulaciones abstractas, sino como instrumentos operativos para entender la vida en los diferentes campos del saber y del hacer. Los datos y las informaciones han de integrarse en historias, relatos o modelos de interpretación para que adquieran vida e inciten la curiosidad.

²⁰ RAMSDEN (1984) distingue los siguientes factores que inducen el aprendizaje superficial. Inadecuado conocimiento previo, escasez de tiempo, un currículum demasiado extenso, frecuentes exámenes de acreditación que enfatizan la memorización, ausencia de *feedback* y frecuencia de recompensas. Entre los que inducen el aprendizaje profundo distinguen: actividades que requieren implicación del estudiante durante periodos largos de tiempo, expectativas claramente definidas, implicación de los docentes en el material y en las actividades, énfasis en el significado y relevancia de las tareas para los estudiantes, oportunidades para que éstos ejerzan su capacidad de elecciones responsables sobre qué y cómo aprender.

- El currículum debe concebirse de manera tan flexible y dinámica que permita la aparición del “*currículum emergente*”, que facilite que cada aprendiz y cada grupo en cualquier momento y apoyado en sus intereses y propósitos plantee nuevas propuestas de contenidos, problemas, informaciones y focos de interés²¹.
- Crear un currículum en el que la mayoría de los problemas se refieren a situaciones novedosas, es decir, situaciones en las que no parece obvio desde el principio la naturaleza ni las peculiaridades del problema. El currículum tiene que poner al estudiante en *situaciones de desafío*, ante las que la primera tarea sea buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarla, entenderla y afrontarla.

6.2. Cambios en el desarrollo del currículum, en los modos de enseñar y aprender

Proponemos los siguientes principios como ejes que han de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los procedimientos de evaluación:

- Primacía de la actividad. *Learning by doing*. (DEWEY), *Action Learning*, (SAMDY, Samiera ZAFAR, 2006). Importancia de la implicación de los aprendices en el proceso de aprendizaje: *El aprendizaje como proceso activo de indagación*, de investigación e intervención. Toda aplicación del conocimiento es una nueva ocasión de aprendizaje y todo nuevo aprendizaje abre una nueva ocasión de aplicación.

Cuando adoptamos un enfoque superficial de aprendizaje nos guiamos por demandas que anticipamos fácilmente, como el recuerdo y la reproducción de datos. Cuando adoptamos un enfoque profundo de aprendizaje, es cuando nos enfrentamos a situaciones nuevas o a nuevos aspectos de situaciones conocidas (RAMSEN, 1984; WINTER, 2003).

- Implicación de los aprendices en *actividades con sentido*, en tareas auténticas sobre situaciones y contextos reales, auténticos. Problemas y situaciones de actualidad y de la vida cotidiana, que será necesario analizar, comprender, valorar y mejorar. El conocimiento ha de entenderse como las herramientas privilegiadas de comprensión y actuación.

La implicación real de los estudiantes supone su participación real en la co-determinación de los procesos, contenidos y experiencias de aprendizaje, dentro de auténticas comunidades de aprendizaje.

- Las situaciones reales y los *problemas auténticos* implican fenómenos complejos que requieren aproximaciones interdisciplinarias, científicas, técnicas, éticas y artísticas.

Por ello, el aprendizaje significativo de conceptos, ideas y principios tiene que situarse en las prácticas de la vida real donde tales conceptos,

²¹ Un ejemplo de esta participación real de los aprendices en el diseño y desarrollo del currículum es el programa denominado Generación Y (GEN Y) desarrollado por Dennis HARPER (1998, 2002) en una escuela de Washington.

ideas y principios son funcionales y por tanto recursos estimables para el aprendiz.

- Promover y estimular la *metacognición* como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje. Aprender cómo aprender, conociendo las propias fortalezas y debilidades en cada ámbito del saber y del hacer. Fomentar la reflexión en voz alta. La enseñanza no se concreta en la transferencia a los estudiantes de los modos de comprensión propios del docente, sino que se propone ayudar a que cada estudiante desarrolle sus propias formas de ver las situaciones y problemas, cada vez más poderosas y consistentes.

Como plantean BRUNER (1996) y RESNICK (1998), el aprendizaje relevante es un *aprendizaje intencional*, consciente de las estrategias exitosas y de las fracasadas. Por ello una de las características del aprendizaje intencional es que los aprendices asumen la responsabilidad de su aprendizaje, son agentes conscientes de su propio aprendizaje. Podemos apoyar el aprendizaje relevante de los estudiantes, pero no podemos aprender por ellos.

La conciencia de las debilidades y fortalezas de las propias competencias introduce el elemento de *ruptura* necesario en todo proceso de aprendizaje, que desestabiliza los supuestos incuestionables que cada sujeto incorpora al internalizar la cultura y rutinas de su contexto habitual.

En definitiva en la metacognición se distinguen dos mecanismos complementarios: *conocimiento acerca de la cognición*, conocer lo que sabemos y lo que no, así como conocer nuestras estrategias de aprendizaje; y *autorregulación*, que implica tomar decisiones sobre qué hacer, qué modificar una vez valoradas nuestras estrategias y formas de aprender²².

El énfasis en la metacognición supone una orientación hacia el *aprendizaje personalizado*²³, pues el aprendizaje progresa cuando el aprendiz comprende el proceso de aprender y conoce lo que conoce, cómo lo conoce y lo que necesita conocer. Estos principios, cercanos al concepto de *apropiación de Bakhtin*, se han recogido últimamente en el constructo ya famoso de "*Aprender cómo aprender*", Mary JAMES (2007).

- Fomentar la *pluralidad metodológica*. No es probable que una forma concreta de establecer la interacción de enseñanza aprendizaje, un método de enseñanza concreto sea eficaz y adecuado para cualquier objetivo de aprendizaje, en cualquier contexto y para cualquier ámbito del conocimiento, por tanto, será necesario recomendar la pluralidad y flexibilidad didáctica, para atender la diversidad de personas, situaciones y ámbitos del conocimiento.
- *Primero las vivencias después las formalizaciones*, el conocimiento útil es el conocimiento que los estudiantes pueden manejar para comprender la realidad. La implicación supone inmersión en vivencias que progresiva-

²² Puede consultarse al respecto al concepto de "double loop" de ARGYRIS (1995).

²³ El desafío de la personalización del aprendizaje se refleja en la cita de W. B. YEATS en la que dice que "Educar no consiste en llenar un cubo sino en encender una llama", David HARGREAVES (2005).

mente es necesario analizar, discriminar, formalizar. Todo aprendizaje supone en alguna manera un acto de reinención, cuando uno se apropia de un contenido ya conocido por otros en cierta manera siempre lo redefine, lo matiza y lo singulariza, si realmente lo integra en sus vivencias.

Del mismo modo, la implicación vivencial de los estudiantes debe abrirles la oportunidad de utilizar todas las formas de expresión creativa y todas las herramientas de comunicación que ofrece el desarrollo tecnológico actual, para abrir el abanico de sus posibilidades expresivas.

- La *cooperación* como estrategia privilegiada tanto para el desarrollo de los componentes cognitivos como de los componentes emotivos y actitudinales de las competencias.

Incluso los procesos de metacognición y autorregulación, se desarrollan mediante actividades de colaboración. Los adultos median la metacognición de los aprendices y la autorregulación se aprende a través del discurso y de la interacción social. Los enfoques metodológicos como la enseñanza recíproca entre iguales suponen formas de autorregulación que los estudiantes pueden internalizar (WOOD, 1998; ROGOFF, 1990; BROWN y CAMPIONE, 1990).

Como afirma McCOMBS (2007), el aprendizaje se enriquece en contextos en los que los aprendices tienen relaciones de apoyo, tienen una sensación de propiedad y control de los propios procesos de aprendizaje y pueden aprender de y con otros.

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

6.3. Creación de nuevos ambientes de aprendizaje

- La calidad del aprendizaje depende en gran medida de lo contextos de aprendizaje, porque los aprendices reaccionan según la percepción que tienen de las demandas que provienen del contexto y de las situaciones concretas a las que tienen que responder. Por ello, es muy importante que los docentes compartan los criterios con los estudiantes, que dialoguen sobre las expectativas, los objetivos y finalidades, así como sobre los criterios que orientan su enseñanza y su evaluación de los aprendizajes. Del mismo modo es conveniente que los estudiantes conozcan, comenten y hagan explícitos los criterios y patrones subterráneos que constituyen el clima de relaciones horizontales que rigen los intercambios y establecen las reglas implícitas de juego.
- Como ya hemos visto, al citar a LAVE y WENGER (1991) el aprendizaje es fundamentalmente un *subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales*, de llegar a ser miembro de una comunidad social. El desarrollo de las competencias fundamentales ocurre como parte del desarrollo de la familiaridad con las formas de ser, de pensar y de ver el mundo propias del grupo de profesionales y de la cultura que el aprendiz empieza a habitar.

- Los contextos y las interacciones que fomentan la *autoestima* de los estudiantes y sitúan expectativas positivas sobre los procesos de aprendizaje son el mejor soporte para el incremento del aprendizaje relevante. Los contextos de aprendizaje que se configuran como contextos reales, vitales, son los que mejor estimulan el aprendizaje de competencias fundamentales para el mundo complejo e incierto de las sociedades contemporáneas. Mediante la experimentación y vivencia de cambios y variaciones en nuestro contexto y en nuestras actividades de aprendizaje podemos aprender a intervenir en un futuro incierto y cambiante.
- Una peculiaridad clave de los contextos educativos de aprendizaje es la atención al clima social y a las *interacciones emocionales*. Será prioritario, por tanto, crear un clima de confianza, seguridad afectiva, empatía y cooperación emocional, que permita y garantice el proceso abierto de experimentación sin resistencias personales, sin miedo al ridículo, en el que el error sea percibido por todos como ocasión de aprendizaje.
- Es evidente que los estudiantes crean sus propias *identidades escolares* como aprendices en respuesta a como ellos perciben que son tratados por los docentes y por sus propios compañeros, en los contextos cotidianos de la escuela. Por ello es una prioritaria responsabilidad de los docentes atender al clima social del aula e intervenir para su configuración adecuada. En este sentido, es clave atender y atajar los problemas en sus primeras manifestaciones. Cualquier problema de aprendizaje o de conducta importante antes ha sido pequeño. Al comienzo suele ser fácil proponer alternativas y resituar los comportamientos, cuando el problema se agrava los comportamientos indeseables se arraigan y, por tanto, las alternativas se restringen y son más difíciles.
- Los cambios fundamentales en los contextos escolares han de afectar seriamente a los modos de concebir el *espacio, el tiempo y las relaciones sociales*. La escuela concebida como comunidad de aprendizaje no puede establecer agrupamientos rígidos y cerrados por edades o por capacidades, sino escenarios abiertos de interacciones múltiples horizontales y verticales. Del mismo modo, tampoco tienen sentido los horarios fragmentados habituales, ni los espacios cerrados y rígidos que inducen metodologías transmisivas, unidireccionales y frecuentemente pasivas desde el punto de vista de los estudiantes. Un currículum flexible, dinámico y centrado en el aprendizaje activo del estudiante requiere contextos abiertos, flexibles y estrechamente relacionados con la comunidad social, laboral y cultural y con los espacios naturales que rodean la escuela.

6.4. Nuevos modos de entender la evaluación de los aprendizajes

- No es fácil sobrevalorar *la importancia de la evaluación en la configuración de toda la vida escolar*. Pocos dudan en la actualidad, y PISA ha venido a confirmarlo²⁴, que los modos de evaluar los aprendizajes de los estu-

²⁴ Puede consultarse al respecto el interesante documento de SJOBER (2007).

tes condiciona sustancialmente los procesos de enseñanza de los docentes, la selección de los contenidos del currículum, la determinación de las prácticas de enseñanza y sobre todo la configuración de las experiencias y estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como el clima de relaciones sociales y los ambientes de aprendizaje escolar. Un alumno, como afirma Boud (1995, pág. 35) puede escaparse de los efectos de una mala enseñanza, pero difícilmente lo hará de las repercusiones que tiene una forma perversa o equivocada de concebir la evaluación y de desarrollar los exámenes y calificaciones.

- La evaluación de los aprendizajes es una parcela decisiva del cambio requerido en la escuela contemporánea. En primer lugar, es evidente que la evaluación ha de ser *congruente* con la definición de las finalidades del currículum en términos de competencias o cualidades humanas fundamentales. Lo que nos interesa conocer, mediante los procesos de evaluación, es si cada estudiante está construyendo tales competencias que le permitan una posición más autónoma y eficaz en su vida. Poca importancia tiene para este propósito básico si el estudiante es capaz de repetir de memoria listados de informaciones o clasificaciones que no le ayudan a entender mejor la realidad compleja en la que vive y organizar de modo racional y responsable su conducta personal, profesional y social.
- Evaluar competencias fundamentales, requiere *evaluar sistemas de reflexión y acción*, evaluar actuaciones, a sabiendas de la complejidad de elementos presentes en las actuaciones humanas. Implica, por tanto, la utilización de nuevos modelos e instrumentos de evaluación, adecuados para *captar la complejidad*, más allá de las convencionales pruebas de papel y lápiz. La mejor estrategia de evaluación es aquella que utiliza pluralidad de instrumentos y *procedimientos congruentes con el sentido* de los procesos de aprendizaje y las finalidades deseadas: ensayos, trabajos y proyectos, observación, portafolio, entrevistas, exposiciones orales, cuadernos de campo, seminarios de debate y reflexión...
- Otro aspecto clave de la evaluación educativa es el *feedback*, *el comentario reflexivo* que hace el docente o los compañeros sobre los trabajos de aprendiz. El *feedback* constructivo es clave para el progreso del aprendizaje relevante y para la autorregulación por parte de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje. El comentario del docente, atento a la evolución y progreso del estudiante debe dar paso de forma paulatina a la autoevaluación del propio aprendiz.
- La autoevaluación ha de ocupar un lugar central si queremos que progresivamente cada sujeto vaya asumiendo la responsabilidad de conocer y *autorregular* sus procesos de aprendizaje y actuación. La evaluación será formativa si capacita al estudiante a comprender y valorar su propio proceso de aprendizaje, si contribuye al desarrollo de la metacognición.
- La evaluación continua y *formativa* es, por tanto, la clave del cambio de la cultura convencional de la escuela. Por ello es urgente la modificación radical de las formas de examinar y la primera propuesta que surge de los planteamientos anteriores es que la evaluación ha de concebirse como una *herramienta y una ocasión para el aprendizaje*. Ahí reside su sentido formativo (JAMES, 2007).

- Por último, y tomando en consideración el concepto de conocimiento como construcción de significados que hemos defendido a lo largo de este discurso, cuando sea necesario el control diagnóstico de los individuos o de los grupos, la evaluación debe *centrarse en las ideas, en los modelos*, en los patrones que utiliza el sujeto para comprender y proponer formas de actuación y no sobre la repetición de memoria de datos o informaciones. Una consecuencia lógica de este principio será permitir el *acceso libre a la información en cualquier prueba* o diagnóstico de los aprendizajes.

6.5. Nuevas formas de entender la función docente. Cambiar la mirada

- La función docente ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del sistema educativo. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, este docente requiere unas *competencias profesionales mucho más complejas* que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes.
- Por otra parte, como proponen BAIN, (2007) y TEDESCO, (2005), el docente tiene una clara función de ejemplificación. Su función testimonial para lo bueno y para lo malo es ineludible, por ello deben constituirse en *ejemplos de buenas prácticas intelectuales de indagación y actuación*. Demostrar en su práctica una manera eficaz y honesta de construir y aplicar el conocimiento a las situaciones y problemas reales. Los docentes deben enseñar mediante su testimonio explícito los procesos de construcción y aplicación del conocimiento. Han de manifestarse como expertos en el desarrollo y ejecución de competencias fundamentales en contextos nuevos y ante situaciones inciertas, *expertos estratégicos* que conocen lo que saben, que conocen lo que falta, que utilizan heurísticos y estrategias de indagación y que dominan los métodos de integración y experimentación del conocimiento ante problemas y situaciones complejas que requieren múltiples miradas y perspectivas críticas y creativas.
- Todos estos cambios suponen una transformación cultural del entorno escolar. No podemos olvidar, como resalta reiteradamente NUTHAL (2005), que *la enseñanza es un ritual cultural* que se ha asimilado por cada generación a lo largo de varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan en parte fuera de la conciencia. Se requiere cambiar la

cultura para crear nuevos contextos de aprendizaje. Esto explica por qué después de cambios en la formación de los docentes y reformas continuas de las leyes educativas, el corazón de los procesos de enseñanza aprendizaje permanece inalterable a lo largo de tanto tiempo. *Los rituales culturales se sustentan en redes de creencias y supuestos estables*, que forman parte de nosotros mismos de tal manera que permanecen invisibles y por tanto somos inconscientes de su influjo y control. Sin modificar tales creencias y supuestos arraigados en formas de comportamientos no será posible la transformación real, la reinención necesaria de la escuela contemporánea.

- La transformación de la cultura arraigada en creencias y hábitos requiere métodos y estrategias que incluyan de forma continua y convergente la investigación y la acción, la práctica y la reflexión. Por ello aparece cada día con más claridad la importancia de las propuestas de la *IA participativa*, como el camino más eficaz y satisfactorio hacia el cambio. *Las "Lessons studies" y el "Learning studies"* tan extendidas en los procesos de perfeccionamiento de los docentes Japoneses²⁵. No es suficiente el incremento del conocimiento y el desarrollo de habilidades docentes. Coherentes con el planteamiento que he defendido a lo largo de este ya largo capítulo, también para los docentes hay que proponer la formación de competencias profesionales, formas complejas y holísticas de comprender y actuar.

7. A modo de epílogo. Los entresijos de mi argumentación

Para facilitar el hilo conductor del presente discurso, me parece conveniente concluir con un epílogo o síntesis descarnada y breve de los argumentos que subyacen al mismo, de modo que quede más evidente para el lector y para el mismo autor el sentido, la debilidad o fortaleza de los mismos.

Competencias. ¿Por qué?

Porque...

- La sociedad basada en la información requiere más que nunca el desarrollo en los ciudadanos de capacidades y actitudes para aprender a lo largo de toda la vida en situaciones cada vez más cambiantes, nuevas e inciertas.
- Los sistemas educativos contemporáneos tienen que afrontar un inevitable dilema, por una parte, y al apoyarse en la investigación, han de contribuir al incremento de la complejidad, de la incertidumbre y de la creación y, por otro, han de preparar a los individuos y los grupos humanos a manejar y vivir inmersos en tales contextos de complejidad e incertidumbre que están contribuyendo a crear.

²⁵ MURATA (2002), CHOKSHI, (2004), Ferences MARTON (2006), NATIONAL COUNCIL (2002), PERRY, R., y LEWIS, C. (2003). John BOWDEN, Ference MARTON (2004), LEWIS (2002, 2004, 2005).

- La escuela convencional se ha mostrado ya ineficaz para formar personas competentes para actuar racional y autónomamente en el complejo escenario natural, económico, social y cultural actual.
- Es necesario cambiar la mirada. No basta con transmitir conocimiento y desarrollar habilidades que en la mayoría de las ocasiones sólo sirven para pasar los exámenes. La finalidad actual de la educación debe ser más holística, útil y relevante: formar competencias de reflexión y actuación racional, eficaz, autónoma y con sentido.
- Las competencias o cualidades humanas fundamentales no pueden confundirse con habilidades y rutinas que, por ser simples, mecánicas, restringidas y estáticas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea.
- Saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido. En el centro de la acción racional se encuentra el pensamiento, la comprensión, tanto como el deseo y la intención.
- En toda actuación humana podemos distinguir dos dimensiones: una técnica-comprensiva y otra ética-valorativa. No podemos comprender ni orientar la acción humana sin considerar los elementos ineludibles que la componen: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones, es decir, lo que aquí se han considerado las competencias o cualidades humanas fundamentales.
- La comprensión se nutre de significados organizados lógicamente en torno a ejes de sentido. Y los ejes de sentido se nutren de deseos, intereses, intenciones y valores que emergen de contextos social e históricamente contingentes.
- Los significados son representaciones subjetivas de hechos, objetos, códigos, procesos, sentimientos, conductas, valores, deseos e intenciones..., y se concretan en datos, conceptos, proposiciones, ideas, esquemas, modelos, teorías y paradigmas sobre ámbitos de la realidad y sobre los métodos que utilizamos para conocer. El propósito educativo es contribuir a la construcción de significados de calidad integrándolos de forma coherente y consistente en ideas, modelos y teorías.
- Se ha de considerar culto a quien sabe organizar los datos en las más potentes teorías explicativas sobre la realidad. La perversión academicista implica el reduccionismo de los significados a los datos. Se ha considerado culto con demasiada frecuencia a quien retenía almacenados y activos la mayor cantidad de datos, independientemente de la calidad de los modelos o de las teorías que organizan tales datos y de la finalidad y utilidad de los mismos.
- En el pasado, la relevancia de los datos tenía una clara justificación en la funcionalidad de su uso. Si los datos no estaban en la memoria, en la cabeza de cada uno, no estaban disponibles en ningún sitio o nada más que para unos pocos privilegiados que tenían acceso a los escasos templos del saber o a las escasas bibliotecas, donde se almacenaban.
- La funcionalidad de los datos y de las ideas se encuentra hoy distribuida de manera profusa en múltiples fuentes de información de acceso fácil, universal, en tiempo real y de forma permanente.

- El problema educativo en la actualidad no reside, por lo general, en la carencia y carestía de informaciones y datos, sino en la calidad de los mismos y en la dificultad para seleccionarlos. Es decir, el problema de formación del ciudadano autónomo reside en la necesidad de formar ideas, modelos y teorías de calidad cada vez más útiles, potentes, mejor estructuradas lógicamente, con mayor apoyo en las evidencias y con mayor riqueza y diversidad creativa para entender, actuar y transformar la realidad.
- Conocer y comprender la complejidad de la realidad contemporánea no supone retener y almacenar información enciclopédica, sino buscar y manejar información, organizarla en torno a modelos explicativos, reformularla, aplicarla y evaluarla con criterios y valores debatidos y consensuados.
- Para que este proceso complejo implique al aprendiz éste debe sumergirse en el río de preocupaciones e intereses del contexto social, en los problemas y situaciones que condicionan la vida de cada aprendiz y en las posibilidades que abren nuevos y mejores horizontes sociales de satisfacción personal y grupal.
- Para el desarrollo de un sujeto relativamente autónomo, agente de su destino y proyecto vital, se requiere la formación de los tres ámbitos de competencias que distingue DeSeCo: competencia para entender y utilizar los instrumentos interactivos de comprensión, capacidad y deseo para convivir en grupos cada vez más heterogéneos, capacidad y actitud de autorregulación y autonomía.
- Crear en la escuela ricos entornos de aprendizaje de carácter natural y recursos cultivados es la mejor estrategia para la formación de las competencias. Es decir, entornos culturales de vivencia de los problemas y situaciones habituales pero con lenguajes, significados, ideas, modelos, expectativas y horizontes más elaborados, sometidos permanentemente al cuestionamiento, el contraste y la crítica públicos.
- Participar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de elevada cualidad, es la mejor garantía de formación de las competencias que requiere la participación activa en los complejos escenarios sociales contemporáneos. Este programa requiere definitivamente refundar, reinventar la escuela que conocemos.
- La escuela es una institución arraigada en una cultura y la enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan en parte fuera de la conciencia, por ello es tan difícil su transformación
- Transformar la cultura de la escuela exige el cambio de creencias y hábitos de todos los participantes, mediante procesos complejos de investigación y acción, que requieren formar comunidades de aprendizaje y crear nuevos contextos.
- La forma más importante de aprendizaje para el estudiante y para el docente, para el ser humano en general, es el desarrollo de formas distintas de mirar la realidad y de intervenir en ella.

Bibliografía

- APA WORK GROUP OF THE BOARD OF EDUCATIONAL AFFAIRS. (1997), *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association.
- ARGYRIS, C. (1993), *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, Jossey Bass.
- y SCHÖN, D. (1978), *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass, Addison Wesley.
- BAIN, B. (2006), *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- BARNETT, R. (1999), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham, SRH & OU.
- BEARD C. y WILSON, J. P. (2002), *The power of experiential Learning*. Londres, Kogan Page Limited.
- BLOOM, B. S. (1956), *Taxonomy in cognitive domain: A clasificación of educational goals*. Nueva York, David McKay. (Trad. cast.: *Taxonomía de los objetivos de la educación. Tomo I: Ámbito del conocimiento*. Alcoy. Marfil, 1975, 2.^a ed.)
- (1974), "An instruction to mastery learning theory", en J. BLOCK (ed.), *Schools, Society and Mastery Learning*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- BOUD, D. (1995), "Assesment and Learning: Contradictoy or complementary?", en KNIGH, P. (ED) *Assesment for Learning in Higher Education*, Londres, Kogan Page, págs. 25-48.
- (1988), *Developing student autónomy in learning*. Londres, Kogan Page.
- (1995), *Enhancing Learning through Self Assessment*. Londres: Kogan Page.
- (2000), "Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society". *Studies in Continuing Education*, 22, 2, págs. 151-167.
- BOWDEN. J. y MATON F. (1998), *The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education*. Londres, Kogan Page, 1998
- (1990), "Deep and surface approaches to learning", en M. Akbar HESSAMI y J. SILLITOE (eds.), *Deep vs Surface Teaching and Learning in Engineering and Applied Sciences*, Victoria University of Technology, Footscray.
- BRANSFORD, J., BROWN, A., y COCKING, R. (Eds.) (1999), *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C., National Academy Press.
- BREWERTON, M. (2004), *Reframing the essential skills: Implications of the OECD Defining and Selecting Key Competencies Project*. Documento informativo para el Ministry of Education. Wellington, Ministry of Education (inédito).
- BROWN, A. L. y CAMPIONE, J. C. (1990), "Communities of learning and thinking, or a context by any other name", en: D. KUHN (Ed.) *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills: contributions to human development*, Volume 2, Basle, Karger.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18(1), págs. 32-42.
- BRUNER, J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Gedisa, 1988.)
- (1996), *The Culture of Education*, Cambridge, MA, Harvard University Press. (Trad. cast.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor, 1997.)
- BURKE, John (Ed.) (1989), *Competency Based Education and Training* Lewes, Falmer Press.
- CARR, M. (2004), *Key Competencies/Skills and Attitudes: a Theoretical Framework: Background paper*, Documento inédito del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- (2006), *Dimensions of strength for key competencies*. University of Waikato.
- CASTELLS, M. (1998), *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol I, II y III. Madrid, Alianza Editorial.

- CERI (2002): *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations: strategy paper on key competencies*. OCDE.
- CHOKSHI, S., y FERNANDEZ, C. (2004), *Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances*. PhiDeltaKappan, 85(7), págs. 520–525.
- ELIAS, N. (1983), *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona, Península.
- FENWICK, T. J. (2003), *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, Fla., Krieger Publishing Company.
- GERGEN, K. (2001), *Social constructions in context*, Londres, Sage.
- GERGEN, K. J., (1992), *El yo saturado*, Paidós, Buenos Aires.
- (1998), *Representaciones y realidades*, Paidós, Buenos Aires.
- GIGERENZER, G. (2008), *Decisiones instintivas: la inteligencia del inconsciente*, Barcelona, Ariel.
- GIL CALVO, Enrique (1993), *Futuro Incierto*, Barcelona, Anagrama, D.L.
- (1995), *Prisa por tardar*, Madrid, Taurus.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982), *La pedagogía por objetivos*, Madrid, Morata.
- GONCZI, A. (2002), *Teaching and Learning of the Key Competencies*. Presentado en el DeSeCo's 2.º International Symposium, Neuchâtel, Suiza, Swiss Federal Statistical Office.
- HARGREAVES, D. (2005), *Personalising learning Learning to learn & the new technologies*. Publicado conjuntamente con The Secondary Heads Association. Dartford.
- HARPER, D. (1998), *Generation www*. Y: Segundo informe anual. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- (2002, Marzo), *Generation www*. Y White Paper 2. Olympia, WA: Generation y Organization.
- HIPKINS, R. (2006), *The nature of the key competencies. A background paper*, Wellington, New Zealand Council for Educational Research.
- INFORME BOYER (2000), <http://www.reinventioncenter.miami.edu/index.html>
- JAHANBEGLOO, R. (1998), *Gandhi*, París, Felin.
- KEGAN, R. (2001), "Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know". En D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen. Hogrefe & Huber Publishing, págs. 192-204.
- KERKA, S., (1998), *Competency-Based Education and Training, Myths and Realities*. Columbus, OH. ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
- LAVE, J. y E. WENGER (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEWIS, C. (2002), *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*, Philadelphia, Research for Better Schools.
- , PERRY, R., y HURD, J. (2004), "A deeper look at lesson study". *Educational Leadership*, 61(5), págs. 18-23.
- , PERRY, R., y HURD, J. (2005), *Lesson study: A theoretical model and a North American case*.
- LUKASIEWICZ, J. (1994), *The Ignorance Explosion. Understanding Industrial Civilization*, Montreal, Quebec, Canadá, McGill-Queen's University Press.
- MARTON, F, TSUI, A. B. M. y cols. (2004), *Classroom discourse and the space of learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MC COMBS, B. L. (2000), *Learner-centered psychological principles: A framework for technology evaluation*. Documento presentado en la U.S. Department of Education's Regional Conference "Evaluating Technology in Education", Atlanta.
- (2001), *Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view*. En B. J. ZIMMERMAN y D. H. SCHUNK (Eds.), "Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice" (2.ª ed., págs. 67-123), Mahwah, NJ: Erlbaum.

- McCOMBS, B. L. y MILLER, L. (2007), *Learner-Centered Classroom Practices and Assesmen*, Thousand Oaks, CA. Sage Publication.
- MURATA, A., y TAKAHASHI, A. (2002), *District-level lesson study: How Japanese teachers improve their teaching of elementary mathematics*. Documento presentado en una sesión previa de la Reunión Anual de la National Council of Teachers of Mathematics, Las Vegas, NV.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. (2002), *Studying classroomteaching as a medium for professional development: Proceedings of a U.S.–Japan Workshop*, Washington, DC, National Academy Press.
- NUSSBAUM, M. (2002), "Capabilities and social justice". *International Studies Review* 4 (2), págs. 123-135.
- (2003a), "Capabilities as fundamental entitlements: Sen and Social justice". *Feminist Economics* 9 (2/3), págs. 33-59.
- (2003b), *Beyond the Social Contract: Toward Global Justice*. The Tanner lectures on human values. Clare Hall, University of Cambridge March, 2003.
- (2000), *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUTHAL, G. (2005), "The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey". *Teachers College Record*, Volumen 107, Número 5, 2005, págs. 895-934.
- OECD (2002), *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Disponible en http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseoco/deseoco_strategy_paper_final.pdf
- PÉREZ GÓMEZ (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- (2007), "Reinventar la escuela, cambiar la mirada". *Cuadernos de Pedagogía*. N.º 368, mayo, págs. 66-71.
- (2003), *Mas allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*. Universidad de Málaga. SPICUM.
- , SOTO, E. y SERVAN M. J. (2007), *Enseñar a aprender*. Chaco aprende. Gobierno de Chaco. Argentina.
- PERRENOUD, P. (2001), "The key to social fields: competencies of an autonomous actor". En D. S. RYCHEN y L. H. SALGANIK (Eds.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen, Hogrefe & Huber. Capítulo 6, págs. 121-150.
- PERRY, R., y LEWIS, C. (2003), *Teacher-initiated lesson study in a Northern California district*. Documento presentado en la Reunión Anual de la American Educational Research Association, Chicago.
- y LEWIS, C. (2004), *What is successful adaptation of lesson study in the U.S.?* Publicado online en *Journal of Educational Change*.
- y LEWIS, C. (2008) What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*. Publicado online en *Journal of Educational Change*. <http://www.springerlink.com/content/vk20104381w6l501/>
- POZO I. (2003), *Adquisición del conocimiento*, Madrid, Morata.
- RAMSDEN, P. (1997), "The Context of Learning in Academic Departments". En: MARTON, F., HOUNSELL, D. y ENTWISTLE, N. (eds.) *The Experience of Learning*. 2.ª ed., Edimburgo, Scottish Academic Press, pág. 198.
- (2003), *Learning to teach in higher education* (2.ª ed.). Londres, Routledge-Falmer.
- REIG, R. (2007), "Millas y los escritores abducidos". *El público*, 16 de Octubre.
- RESNICK, L. B., LEVINE, J. M. y TASLEY, S. D. (1991), *Perspectives on social shared cognition*, Washington D.C., Apa.
- RIEGEL, R. (2007), *Education in the Information Age*. En <http://people.coe.ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationinfoage.htm>.
- ROBEYNS, I. (2006), "Three models of education: rights, capabilities and human capital". En: *Theory and Research in Education*, 1, págs. 69-84.

- RODRIGUEZ IBARRA, J. C. (2008), "El asfalto, La red y las aulas". *El País*, 28-3-2008.
- ROGOFF, B., (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Nueva York, Oxford, Oxford University Press.
- RYCHEN, D., y SALGANIK, L. (2003), "A holistic model of competence". En D. RYCHEN y L. SALGANIK (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (págs. 41-62), Cambridge, MA: Hogrefe and Huber.
- SAITO, M. (2003), "Amartya Sen's Capability approach to Education: A critical exploration", en: *Journal of Philosophy of Education*, 1, págs.17-33.
- SARUP, M. (1993), *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*. Nueva York, Harvester Wheatsheaf, 2.^a ed.
- SCHÖN, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Londres, Temple Smith.
- SEN, A. (2002), "Response to Commentaries". *Studies in Comparative International Development* 37 (2), págs. 78-86.
- (1988), "Freedom of Choice". *European Economic Review*. 32, págs. 269-294.
- (1992), *Inequality Re-examined*, Oxford, Clarendon Press.
- (1999), *Development as Freedom*. Nueva York, Knopf.
- SENGE, P. (1990), *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*, Londres, Random House.
- SJORB, Svein. (2007), "Constructivism and learning", en, E. MCGAW, B. y PETERSON, P. (Ed.) (2007), *International Encyclopaedia of Education 3rd Edition*, Oxford, Elsevier.
- TABER, K. S. (2006), "Beyond Constructivism: the Progressive Research Programme into Learning Science", *Studies in Science Education*, 42, págs. 125-184.
- WALKER M. y NIXON, J. (2007), *Reclaiming universities from a Runaway World*, Londres, Open University Press.
- WELLS, G. (ed.), (2001), *Action, talk, and text: learning and teaching through inquiry*, Nueva York, Londres, Teachers College, Columbia University.
- y CLAXTON, G. (2002), *Learning for life in the XXI century*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- WINTER, R. y MAISCH, M. (1996), *Professional Competence and Higher Education: The ASSET Programme*, Londres, Falmer Press.
- (2003), "Contextualising the Patchwork Text: Addressing problems of coursework assessment in higher education", en WINTER, R., PARKER, J. y OVENS, P. "The Patchwork Text: A Radical Re-assessment of Coursework Assignments", *Innovations in Education and Teaching International Special Issue*, Vol. 40, No. 2, págs. 112-122.
- WOOD, D. (1998), *How Children Think and Learn: The Social Contexts of Cognitive Development*, 2.^a ed., Oxford, Blackwell.
- ZAFAR, S. (2006), *Action Learning Methodology in the SAMDI, Accelerated Development Programme (ADP)*. Republic of South Africa. The SAMDI Department: SA Management Development Institute. <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CPSI/UNPAN026040.pdf>

CAPÍTULO III

La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos

Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Universidad de Granada

*¿Por qué era preciso crear la disyunción entre la familia y la ciudad?
Para impedir que la igualdad democrática se infiltrase en la vida privada.*

Geneviève FRAISSE (2003, 144.)

La incorporación de las competencias básicas al currículum, aunque se produce en España de una forma precipitada y de manera parcial en el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE), y de manera general en el ámbito universitario, es un primer paso por acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales que, por una parte, son de convergencia europea del sistema educativo y, por otra, de orientación hacia el aprendizaje. Ambas decisiones o tendencias deben analizarse en nuestro contexto para identificar cómo afecta a las decisiones curriculares y a quienes las toman. Al mismo tiempo, el gobierno español asume en la legislación (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo) las conclusiones de los Organismos internacionales, la OCDE y la Comisión Europea, y se incorpora al programa para la evaluación internacional de los alumnos de la propia OCDE (PISA) sobre la enseñanza y aprendizaje de las competencias básicas, como un medio para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo. (Incorporar las competencias básicas al currículum nace —de nuevo— con la mirada hacia la evaluación general de diagnóstico y la evaluación de los rendimientos).

Es en este contexto donde se produce la propuesta de una *competencia social y ciudadana* como una de las claves en la formación de quienes tienen que aprender a convivir porque se desenvuelven en sociedades con aspiraciones democratizadoras. La *Educación para la Ciudadanía* (Epc) se propone como competencia básica en el marco europeo y, al mismo tiempo, como competencia y asignatura en el sistema educativo español. Nos preguntamos en este capítulo las repercusiones que tiene este hecho y de qué manera afecta a los retos de la formación cívica de la ciudadanía.

1. *Secuelas del origen empresarial y psicológico en la mitificación de las competencias*

Para explicar una palabra utilizamos otras. Las nuevas necesitan de las antiguas para poder explicarse y todas van construyendo y reconstruyendo sus significados. El concepto de “competencia” ha nacido y se ha divulgado junto a otros diferentes: habilidad, destreza, capacidad, aptitud, estándar, objetivo, indicador, todos ellos han crecido al amparo de la necesidad de precisar las actuaciones prácticas para evaluar los rendimientos. Estos conceptos han sido utilizados —en un principio— desde la psicología y la gestión empresarial para adoptar hoy algunos significados más relacionados con lo contextual, cercano a lo social, definido desde la práctica. El origen de las competencias para cumplir una función evaluadora va unido a la exigencia psicológica conductista de identificarlas como “comportamiento observable”. Este origen de las competencias va a mantenerse como una de las secuelas más condicionantes en su historia.

Constatamos un interés más económico que educativo al revisar la historia de la Educación Basada en Normas de Competencias (EBNC), que se remonta a los años treinta del siglo xx en los Estados Unidos. Su renacimiento más reciente comenzó hace quince años, con el fin de adecuar la educación y capacitación a las necesidades de la industria. Desde entonces la EBNC ha sido un concepto muy controvertido entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales, académicos y educativos. También ha generado cierto consenso injustificado en torno a qué puede ser una base para elevar los niveles de competencias en un determinado país, para aumentar los recursos que se invierten en programas de capacitación y para hacer posible que otras instituciones no gubernamentales impartan capacitación. Este planteamiento surge a partir de las preocupaciones de los grupos de interés propios del mundo del trabajo donde los cuerpos directivos necesitan trabajadores y deben identificar los *estándares* ocupacionales originados en las competencias necesarias.

Se empezó a prescindir de los procedimientos habituales y a incluir esas áreas de preparación profesional en los programas para los estudiantes del profesorado, en los años setenta, por parte de algunas universidades y *colleges* de los Estados Unidos. Tales programas, orientados hacia la labor del profesorado en clase, se denominaban *Performance of Competency-Based Teacher Education Programs* (Programas de educación docente basados en la competencia o rendimiento) o P/CBTE. Se trata de desarrollar habilidades didácticas aisladas, aplicadas a situaciones de la docencia en las clases. Desde el mismo campo de la industria se adaptan los *indicadores* de comportamiento o rendimiento, cuya definición también se piensa que va a mejorar el proceso del aprendizaje. Pero, muy pronto se reconoció como insuficiente enumerar típicas habilidades didácticas, competencias, destrezas y practicarlas una por una, pues se piensa que era necesario reunir todas ellas en unidades lógicas para lograr el entrenamiento.

En España se divulgaron estas competencias o habilidades en el terreno teórico pedagógico en los años setenta. Un ejemplo bastante significativo es la propuesta de tres volúmenes traducida al español (BECKER, BILEK, CLEMENS-LODDE y KOHL; 1979, pág. 10). Curiosamente, la aportación de esta publicación demandaba ya el contexto de aplicación real, el carácter “situacional” de la competencia

para reclamar los contextos de aplicación se separaba de otras traducciones en las que las propuestas procedían del conductismo más ortodoxo. Resultaba primordial en esta concepción que el progreso del alumnado a través del programa de entrenamiento pueda ser evaluado en razón de la demostración de las competencias adquiridas. Estas competencias sólo pueden ser detectadas en las actuaciones de los docentes. Se redactaban en términos de conducta observable, una práctica que aún persiste, con criterios evaluables en función de las actuaciones, y se planificaban sistemáticamente.

Las competencias crecieron en variedad al amparo de la psicología de la instrucción y proliferaron taxonomías variadas; así surgen las competencias cognitivas, afectivas, de comunicación, de conocimientos básicos, técnicas, competencias administrativas e interpersonales. En general, se identifican para cada categoría básica varias competencias genéricas, que a su vez están formadas por sub-competencias. Se trata de presentar modelos de instrucción eficaz, que incluyan funciones principales, que a su vez pueden ser subdivididas en otras sub-funciones. La organización de competencias se agrupa en grandes dominios, cada dominio consiste en conductas especificadas agrupadas en competencias. Se supone que un estudiante deberá dominar al final de sus estudios gran parte de dichas competencias, pasando la prueba correspondiente.

Esta lógica basada en categorías o competencias excluyentes, anidadas o subdivididas en otras más precisas supone una lógica racional e instrumental que terminará suponiendo otra de las secuelas mantenidas en la actualidad: las competencias se definen como acciones observables y excluyentes. Es el dominio absoluto de la lógica formal en desconsideración de lo experiencial.

La evolución de los programas P/CBTE resultan significativos por cuanto se demanda una formación docente mucho más profesional y se convierte la docencia en una profesión en la que aparecen programas de formación basados en competencias, apoyados políticamente, en los centros de formación docente y en las escuelas; programas que a su vez delimitan los criterios de evaluación y certificación del estudiante de educación o suponen un elemento clave en la carrera profesional del docente. Recordaremos que este enfoque de origen conductista se basaba en el supuesto que podían describirse exactamente las competencias sobre la base de análisis de las tareas involucradas en la docencia (*job analysis*) y de las destrezas (*skills*) requeridas para ello. El problema de este enfoque, que expresamos metafóricamente como secuelas, es que descuida todo aquello que se refiere al contexto socio-cultural como también a los avances de la teoría del aprendizaje no exclusivamente psicológica, y asimila la preparación de docentes a la de un trabajador o técnico en una industria de tipo *fordista* (ERAFT, 1994).

En esta evolución se confirma que las experiencias más propiamente pedagógicas se reemplazan progresivamente por los enfoques empresariales. Así, las políticas educativas se discuten desde la perspectiva de la *garantía de calidad*, de los *incentivos laborales* como motor para obtener un buen rendimiento, del *rendimiento de cuentas* o *accountability*, de la *formación por competencias* y sus *estándares* correspondientes, evaluados con un sistema de *indicadores* justificados por la responsabilidad por los resultados de administradores y ejecutores de las tareas de enseñanza; y de la especificación de aquello que se necesita para funcionar bien en una sociedad que debe competir en buenas condiciones. Estos

enfoques, a su vez, se traducen en políticas dirigidas a la evaluación comparativa de los resultados individuales, grupales, institucionales, nacionales e internacionales del sistema educativo. Esta secuela evaluadora presionará, deformará y desviará la atención hacia la continua medición que justificaba el control del sistema.

Las primeras expansiones del establecimiento de sistemas de especificación de las competencias docentes y de control sobre su adquisición aparecen en los países anglosajones en los años noventa: Inglaterra, Australia, EE.UU. y Canadá, Escocia, Irlanda y Nueva Zelanda. La reacción inicial de los profesores es de molestia, pues se trata de la intrusión de instituciones estatales sobre lo que ellos hacen. Un segundo nivel de reacción llevó a los académicos especialistas en educación a intentar darle un sentido a las demandas de competencia y *accountability* que se declaran desde los sistemas educativos (HUSTLER y MCINTYRE, 1988). En Estados Unidos, son los sindicatos de docentes quienes deciden participar en la elaboración de un conjunto de estándares para el desempeño docente y la academia justifica esta participación como propia de la profesión docente pues se considera misión suya el establecer estos estándares para su ejercicio y demandar su cumplimiento (*National Board for Professional Teaching Standards*; SYKES y BURIAN FITZGERALD, 2004). En el ámbito europeo desde perspectivas más académicas, se discute y propone la necesidad de hacer explícitas las competencias necesarias para un buen ejercicio docente. Para ello, se opta por una perspectiva genérica en contraposición al concepto inicial derivado del conductismo (ERAUT, 1994; PERRENOUD, 1998).

También desde el terreno político se alimenta el discurso de la efectividad del trabajo docente y de la instalación necesaria de sistemas que garanticen la calidad del trabajo, justificando la necesidad de utilizar instrumentos de evaluación basados en descripciones de lo que es un buen trabajo de enseñanza. Esta es la historia que ha llegado a la formulación de lo que hoy se conocen por competencias y estándares docentes. El concepto de *estándares*, por su parte, se refiere al tema de la calidad del desempeño o de la competencia docente y, por tanto, especifica lo que se puede exigir razonablemente del profesional en distintos momentos de su vida laboral. Ofrece los criterios necesarios para la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, dado que los estándares necesitan basarse en descripciones de desempeño, en la práctica los estándares se definen en forma parecida a las competencias.

Pero, las demandas de la sociedad del conocimiento que incluyen aspectos como flexibilidad, amplitud de vistas, tolerancia del riesgo, no son cubiertas por este enfoque. Esto ha llevado a revisar y reformular el concepto de competencia aplicando de nuevo la psicología, esta vez cognitiva, de manera que se llega a formulaciones excesivamente globales y poco específicas.

Ante esta presión y crítica, se fortalece el concepto de *competencia profesional*, referida a la amplitud de tareas que corresponden al profesional y a la calidad de las mismas. Es decir, no caben versiones de la tarea docente que la reducen a técnicas específicas, sino que de alguna manera su formulación debe incluir una perspectiva actualizada del proceso de aprendizaje, la responsabilidad ante las diferencias aportadas por los contextos socio-culturales y las personas individuales, y todo aquello que deriva de la naturaleza misma de los conocimientos involucrados. En este marco, el que sea un *indicador* de desarrollo es intrínseco

al concepto competencia, es decir, el camino que se recorre durante el ejercicio profesional, el tránsito de novicio a experto (ERAUT, 1994, pág. 23).

El término competencia también ha sido el elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus titulado *Tuning Educacional Structures in Europe*, proyecto Tuning, para condensar en un proyecto universitario el significado que mejor puede representar los nuevos objetivos de la educación europea. El concepto de competencia manejado en este proyecto pone el énfasis en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz 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. Los resultados de la primera fase del proyecto están utilizándose en la discusión, coordinación y organización de los distintos planes de estudio que en el futuro se cursarán en la Unión Europea. Se enumeraron un conjunto de competencias con el fin de conocer la opinión que sobre su importancia tenían tres colectivos considerados fundamentales: graduados, empresarios y académicos. Se elaboró una lista de ochenta y cinco competencias y destrezas diferentes que fueron consideradas pertinentes por compañías privadas e instituciones de educación superior. El resultado final fue una lista de treinta competencias. Entienden por competencias básicas aquellas que entran a formar parte como componente de otras competencias más complejas. Estas competencias están agrupadas en categorías: Cognitivas (conocimiento básico y específico, análisis y síntesis, organizar y planificar, solución de problemas, toma de decisiones y capacidad de aprender) y motivaciones y valores (motivación de logro, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad y compromiso ético). Las competencias de intervención de carácter social incluyen las habilidades interpersonales, el liderazgo, el trabajo en equipo. Finalmente, entre las competencias de intervención culturales se encuentran la capacidad de apreciar la diversidad, el conocimiento de culturas y el trabajo intercultural.

El procedimiento experimental de tipo correlacional aplicado para construir los conceptos de las competencias no se caracteriza precisamente por fomentar una teorización profunda, que sin embargo sí ha sido abordada en otros trabajos europeos. El proyecto Tuning es el resultado histórico de las experiencias en la elaboración de taxonomías, arropadas por el inicio de la psicología cognitiva y las aplicaciones racionales de la filosofía racional, al abordar categorías y procesos propios del conocimiento filosófico o intelectual: capacidades de síntesis, análisis. Se ha partido del desarrollo ampliado de los ámbitos de las taxonomías y los modelos filosóficos formales del conocimiento. Se ha dado lugar a competencias específicas que muchas de ellas se han elaborado siguiendo los ámbitos ya tradicionales: cognitivas (saber), procedimentales o instrumentales (saber hacer) y actitudinales (ser). Otra vez es recreada la famosa taxonomía de BLOOM, cuando las “nuevas” competencias pretenden marcar un espacio de ejecución que no delimite entre capacitaciones formales imposibles de aislar.

Otro de los trabajos de investigación más considerados que podemos citar es el más relevante realizado en el marco de la OCDE con una primera versión en el año 2000 y concluido en 2003 bajo la denominación de proyecto “DeSeCo” (*Definition and Selection Competencies*), dentro de su programa sobre los indicadores de los sistemas educativos (INES), materializado por la Oficina Federal de Estadística de Suiza y apoyado por el *National Center for Education Statistics* de EE.UU. y Canadá. Las competencias propuestas en el proyecto son: comunica-

ción en la lengua materna, comunicación en una lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, *competencias interpersonales y cívicas*, espíritu emprendedor y expresión cultural (2004, Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea). El conjunto de competencias se concibe como un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos (RYCHEN y HERSH, 2002, pág. 7); también propone que las competencias se agrupen por “constelaciones” dadas sus interacciones y reconoce que su importancia relativa depende del contexto socioeconómico y cultural. Este reconocimiento, por otra parte esperado en la definición de las competencias, supone la sabia contradicción de no poder definir las competencias si desconocemos el contexto cultural, social y económico.

A partir de este proyecto, la mayoría de los países de la OCDE, entre ellos la Unión Europea, han comenzado a reformular el currículum escolar en torno al controvertido, complejo y poderoso concepto de competencias. La lectura y propuesta práctica que hace PÉREZ GÓMEZ (2006, pág. 16) de tal proyecto en la comunidad autónoma de Cantabria resalta las características más adecuadas, sintetizando los rasgos diferenciales de las competencias fundamentales que serían los siguientes: un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y con un carácter integrado, abarcando conocimientos, procedimientos, emociones, valores y actitudes, que evolucionan a lo largo de la vida. Además, para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir algunas condiciones como contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes, y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar, y se pueden aplicar a múltiples contextos

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

(PÉREZ GÓMEZ, 2006, pág. 20.)

Éste es el argumento clave que nos va a permitir entrar a profundizar en una competencia en concreto. Precisamente, una competencia que da respuesta a la función pedagógica fundamental que tiene el profesorado: la educación cívica y ciudadana. La recuperación por parte del proyecto que comentamos de estas funciones educativas en la práctica desviadas del objetivo de los docentes es un paso formal que insiste en el concepto de educación más certero. Pero, al margen

de la propuesta de DeSeCo, lo que propone PÉREZ GÓMEZ (2006, pág. 23) es una serie de principios pedagógicos que atribuye al enfoque basado en competencias pero que, sin embargo, como tales principios son recomendables a cualquier enfoque por la innovadora justificación psicopedagógica y el potencial formativo de su aplicación. Es la traducción de las competencias al lenguaje más versátil de la práctica a través de lo que se han llamado “principios de procedimiento”. Una formulación más útil para la realización de actividades en la cotidianidad, más inspiradora de los procesos de enseñanza aprendizaje, más abarcadora del territorio global y complejo de la práctica educativa.

2. Valoración crítica de las aportaciones de las competencias: Muchas limitaciones y pocos avances

Entre las críticas que se han hecho a la propuesta de la formación basada en competencias está la que parte de que vivimos en una sociedad que evoluciona permanentemente, donde las competencias de hoy son provisionales y cambiantes, y donde los profesionales competentes no sólo deben poder sobrellevar los cambios, sino que deben ser capaces de participar en ellos activamente; el profesional debe estar capacitado para orientar de nuevas maneras su profesión. BARNETT (2001, pág. 111) se pregunta cómo es posible, en un campo profesional en el cual el conocimiento cambia, especificar de antemano el conocimiento que se requiere para lograr la competencia profesional. La noción de competencia tiene que ver con conductas predecibles en situaciones predecibles.

La perspectiva aplicada en la selección de competencias supone, según el autor citado, una debilidad conceptual respecto del carácter del ser humano, ya que nos presenta una visión empobrecida de la acción humana, según la cual los individuos se ven impulsados a desempeñarse contra los estándares externos. En ese sentido se podría entender como una concepción que niega a los individuos su capacidad: ellos no son los autores de sus propias acciones, ni siquiera de sus pensamientos, y que entiende que los seres humanos son simples actores, que no se desempeñan reflexivamente porque se niega el poder de la crítica auto-generada, que podría acabar con los estándares de competencia. No se trata tanto de una filosofía de la razón tecnicada o del desempeño tecnicado, sino más bien de una filosofía que niega la razón crítica (y autocrítica) ilustrada (BARNETT, 2001, pág. 116). Las competencias son comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, reducen la autenticidad e indeterminación de la acción humana. La idea de una competencia que contenga lo impredecible es en sí misma incoherente en tanto en cuanto se piensa en el desarrollo de la mente como si se tratase de un resultado, lo que lleva a una interpretación irremediablemente limitada de la educación. Tal como sucede con las competencias, la formulación en términos de resultados representan una forma de cierre. A partir de ellos se predeterminan las características que deben llegar a tener los estudiantes, la manera de culpabilizar de principio el proceso de enseñanza. Son términos que forman parte de un lenguaje lleno de prejuicios, imposiciones y estrecheces; que surgen de una forma particular de razonamiento

instrumental y que buscan extender el dominio que ejercen en la sociedad a la educación superior y de ese modo tomar como marginales otras formas de acción y razón (*ibid.*, pág. 122).

Las ideas de competencia, resultados, desempeños y actividades no encajan bien con la comprensión. Resulta tentador decir que ésta no es observable. Al estar tan interesado en la acción y el comportamiento como tales, deja de lado por completo, al menos en la vida profesional, el modo como la acción se carga de pensamiento, de acción y comprensión.

(BARNETT, 2001, pág. 115.)

El proceso de definición de competencias, aunque ha admitido un grupo de competencias que la concepción más academicista del conocimiento había suprimido, sin embargo resulta cada vez más complejo y ambiguo, pues aumenta la distancia que se da entre el contexto de elaboración de las competencias y el contexto donde se da lugar al aprendizaje, pese a que en la definición de las competencias se refieran siempre a respuestas contextualizadas, referidas en abstracto. Las competencias se identifican independientemente del proceso de aprendizaje o de los contenidos que condicionan al mismo. El contexto externo real, el contenido situado es parte de la competencia y no algo separable de ella. Volvemos a entrar en la planificación de los aprendizajes, en el énfasis en lo pre-activo, normativo y regulativo; y lo hacemos desde un contexto, teorización y pensamientos externos al alumnado, a sus procesos y a sus situaciones.

Siguiendo a RYCHEN y SALGANIC (2004, pág. 415) la idea inicial de ver las competencias clave a través de las lentes de distintas disciplinas se confirmó como una estrategia indispensable para adquirir una reflexión interdisciplinaria sobre la naturaleza de las competencias. En este sentido, se recupera el legado curricular de los contenidos, del conocimiento sistematizado como una fuente importante para la elaboración de información siguiendo un sentido epistémico. Pero, la adquisición y conservación de competencias implica el aprendizaje durante toda la vida y el aprendizaje depende de la existencia de un ambiente material, institucional y simbólico favorable. Siguiendo este argumento, comprobamos con las autoras que al discutir competencias a menudo se ha dejado a un lado su dimensión sociológica y se ha dado prioridad a los aspectos cognitivos y a otros factores psicológicos.

Resulta especialmente significativo el reconocimiento que hoy se hace en el sentido de considerar la identificación de competencias desde un marco colectivo y moral que rescata las necesidades básicas necesarias para el hombre y la mujer de hoy. De tal manera que es imposible construir competencias clave sin que esto signifique que estamos tomando decisiones éticas y políticas. Admitir lo dicho supone incorporar a los procesos de planificación de las enseñanzas y los aprendizajes toda una dimensión sobre la cultura común y las formas de realizar los intercambios entre los individuos desde una perspectiva moral. Es importante saber quién interpreta las necesidades educativas y qué consideraciones dan respuesta a los agentes a los que se dirige.

Como una incorporación especialmente relevante para el tema que nos ocupa consideramos el hecho de que los diferentes colaboradores del proyecto DeSeCo han destacado varias características de una vida exitosa y responsable haciendo

referencia a la *Declaración de los Derechos del Hombre de las Naciones Unidas* como un punto de partida para una descripción de una sociedad docente (RYCHEN y SALGANIC, 2004, pág. 416). Si aludimos al proyecto mencionado, la mayoría de las discusiones acerca de las competencias clave se han enfocado en su aportación al éxito de las vidas individuales, argumentándose desde el hecho de que las competencias se precisan en términos individuales al tiempo que pretenden reservar la capacitación como un elemento no colectivo. Sin embargo, compartimos con la evaluación del proyecto que la calidad del concepto de vida, y la idea de la calidad de sociedad no sólo ofrece una perspectiva complementaria sino una dimensión imprescindible para poder situar los aprendizajes: la idea de la calidad de la sociedad. La paz y la seguridad, el desempeño económico, la cohesión social, la equidad, la ausencia de discriminación, la excelencia científica, la calidad ambiental, etcétera, podrían constituir algunos de los múltiples aspectos que contribuyen a la calidad de una sociedad (*ibid.*, pág. 417). A la idea liberal de las competencias, basada en las responsabilidades individuales de los sujetos bajo control individual, hay que sumarle las condiciones más colectivas y contextuales de manera que adquirir una competencia no sea evaluado sólo en la responsabilidad final individual sino valorada en las condiciones en las que se ha desarrollado. Lo cual exige inventar ecuaciones para evaluar las competencias teniendo en consideración sus condiciones de desarrollo.

A la limitación del énfasis individualista de las competencias hay que añadirle el disciplinar. Abordar las competencias clave desde la perspectiva de las disciplinas académicas tiene aspectos positivos incuestionables y, sin embargo, también limitaciones. Es necesario reconocer que el resultado del enfoque multidisciplinario no puede llevar directamente a un marco de trabajo coherente, amplio y conceptual. De hecho, sería ingenuo esperar que las diferentes propuestas se pudieran unir para realizar una oferta formativa coherente. Es necesario un intercambio continuo de ideas entre académicos y representantes de la política y la práctica. La interacción entre la práctica, el conocimiento exigible, las decisiones políticas curriculares debe ser permanente.

Sin embargo, una y otra vez hemos de constatar cómo las necesidades del sector industrial son el ámbito de presión más importante que promueve la selección de las competencias. El conocimiento se adapta a las motivaciones personales y a las circunstancias institucionales y sociales en las que se produce. Y es en este sentido en el que la formación de la ciudadanía requiere una visión integral no sesgada exclusivamente por las necesidades del mundo empresarial y tecnológico. La educación superior no sólo apunta a desarrollar competencias para ocupaciones particulares. No debe extrañarnos que con las competencias se llegue a sistemas demasiado reglamentados, inflexibles y complejos que terminen por definir un artificio complejo, exhaustivo y artificioso que no favorezca las propuestas formativas. En este sentido, hay que asegurarse de que los formadores han adquirido las competencias necesarias para crear buenas condiciones de formación.

En definitiva, desde la perspectiva evaluadora hemos de reconocer que el desarrollo de los indicadores desde sus correspondientes estándares, la selección y aplicación de las diferentes estrategias de evaluación no sólo se deben enfocar en las competencias y en sus componentes, sino también deben tomar en cuenta los diversos factores que hay detrás de la definición de competencias clave: los