

Sentido y función del enfoque de competencias básicas en educación

José Sánchez Santamaría

Profesor Ayudante de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Campus de Cuenca

Departamento de Pedagogía - Universidad de Castilla-La Mancha

jose.ssantamaria@uclm.es

Resumen

El enfoque de competencias básicas en educación, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, es una de las principales novedades del actual marco normativo (LOE, 2006), aunque no tanto el discurso que subyace al mismo. Así, y desde una dimensión europea, en este trabajo se aportan una serie de reflexiones sobre su sentido y función en el contexto de los debates y demandas producidos por su incorporación en la escuela. Defendemos en este trabajo que, las competencias básicas, representan una oportunidad irrenunciable para que los centros escolares adquieran un compromiso renovado en el ejercicio de su autonomía, orientando sus esfuerzos al desarrollo de la adquisición competencial del alumnado, prestando especial atención a los alumnos en situación de riesgo de obtener bajos resultados, así como desarrollando métodos de enseñanza y evaluación que permitan el abordaje de las competencias básicas, y avanzando en un aprendizaje progresivo y conectado a un entorno amparado en valores de ciudadanía activa.

Palabras Clave

Enfoque de competencias, política educativa, equidad en educación, sociedad del conocimiento, estrategias docentes basadas en la indagación

¿Por qué un enfoque basado en competencias en educación?

La escuela se enfrenta a nuevos retos ante los cuales no puede estar ajena, se debe de reinventar así misma para saber cuál es su función en la sociedad y cómo no perder la esencia que la caracteriza (Gimeno Sacristán, 2008). Esta circunstancia se ve fortalecida por la necesidad de avanzar en procesos de convergencia europea respecto a crear las condiciones adecuadas para el aseguramiento de la equidad y la excelencia en los sistemas educativos (CEC, 2006), como garantía para que los jóvenes europeos puedan tomar conciencia ciudadana en el marco de una sociedad democrática y se beneficien de las oportunidades que el aprendizaje a lo largo de la vida les ofrece (Rubio Herráez, 2008).

Como se aprecia en la figura 1, las competencias básicas nacen con vocación de dotar al contexto europeo de un mínimo común en los aprendizajes (EC, 2007; Moya Otero, 2008), lo que significa que los sistemas educativos europeos, y por motivos obvios el nuestro, deben de hacer frente al gran reto de crear las condiciones para lograr que todos los alumnos, con independencia de su origen social, situación personal, etc., adquieran las competencias básicas al finalizar la enseñanza obligatoria.

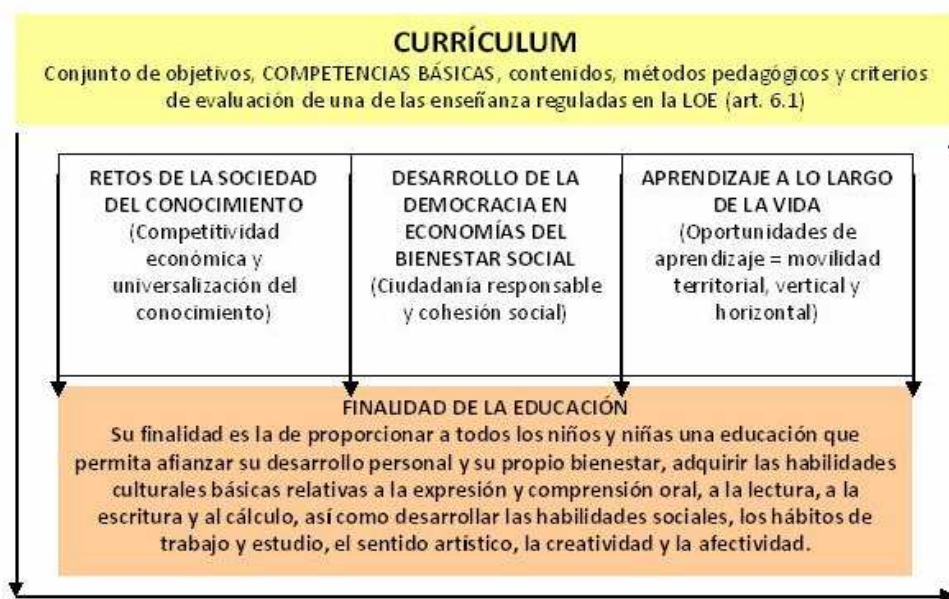


Figura 1. Motivos que avalan la importancia del enfoque de competencias en el currículum prescriptivo español.

Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir de la LOE 2/2006.

Pero, más allá de análisis que reducen el discurso de competencias a la introducción de enfoques conductistas, que excedería las pretensiones de

este trabajo, y de acuerdo al desarrollo legislativo y formativo que se está dando en nuestro contexto, consideramos que este enfoque permite, al menos, retomar tres cuestiones sustanciales sobre la educación:

a) ¿Qué escuela para qué sociedad?

Las competencias básicas pueden servirnos para la consolidación de una escuela comprensiva en la que se favorezca el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno, al menos, que se garantice que el alumno alcance unos saberes mínimos: máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno, atendiendo a la diversidad y aseguramiento de la equidad educativa (LOE, 2006), superando la compensación de desigualdades (LOGSE, 1990), es decir, una educación que avance hacia el reconocimiento del "derecho genuino de aprender" (Darling-Hammond, 2001), en una sociedad que aspira a ser del conocimiento (Van Weert, 2005), y que en el caso europeo, tiene su referente en los procesos de convergencia de las políticas educativas en la nueva Estrategia de Educación y Formación, 2020.

b) ¿Qué docente para qué escuela?

Desde este enfoque, el docente puede "enseñar reforzando la decisión de aprender, pero también estimulando el deseo de saber en el alumno" (Perrenoud, 2007, p.60), por lo que resulta de suma importancia su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los roles del profesor se renuevan al asumir funciones propias de quien guía, orienta y colabora en el proceso de aprendizaje, pero a su vez, las condiciones de enseñanza conllevan nuevas oportunidades de aprendizaje para el profesorado: el profesor aprende haciendo, se ve expuesto a un contexto de demanda continua que exige de él estar abierto al entorno para incorporar tareas auténticas (Pérez Gómez, 2007). En este escenario de cambios, la formación permanente del profesorado en competencias resulta esencial para su actualización y desarrollo profesional, siendo un factor clave para la mejora educativa (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010).

c) ¿Qué alumno para qué sociedad?

Entre los retos omnipresentes en muchos de los discursos y reformas de los últimos años, sobresale el favorecer contextos y procesos educativos que permitan la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones informadas que afecten a sus vidas y de participar, a través de la iniciativa individual, en la vida profesional, social y política (Eurydice, 2002).

En este sentido, estas cuestiones configuran lo que podemos denominar como plano del discurso. Este plano que requiere de estrategias docentes basadas en la indagación y una enseñanza orientada por la investigación-acción para un aprendizaje de las competencias a lo largo de la vida. Este plano se conjuga con el plano de la práctica docente, el cual queda establecido por los siguientes componentes, a saber (figura 2):

- a) Hay que apostar por una recuperación de la cultura pedagógica de los centros, dotando de cobertura real a la autonomía organizativa, bajo un proyecto común y compartido por la comunidad educativa. Esta es quizá una de las claves esenciales dentro del discurso de competencias.
- b) Tenemos que revisar los actuales recursos y estrategias conceptuales, metodológicas y de evaluación porque la enseñanza y el aprendizaje en la escuela se centra en las competencias pero "pegadas" a un contenido y contexto, y teniendo en cuenta los rasgos evolutivos del alumnado.
- c) Si entendemos que las competencias son básicas, y que por tanto, al finalizar la etapa obligatoria todos los alumnos tienen que haberlas desarrollado en los términos que establece la legislación nacional y regional, así como el proyecto educativo de centro y la programación de aula, estamos obligados a articular metodologías que garanticen la equidad educativa.

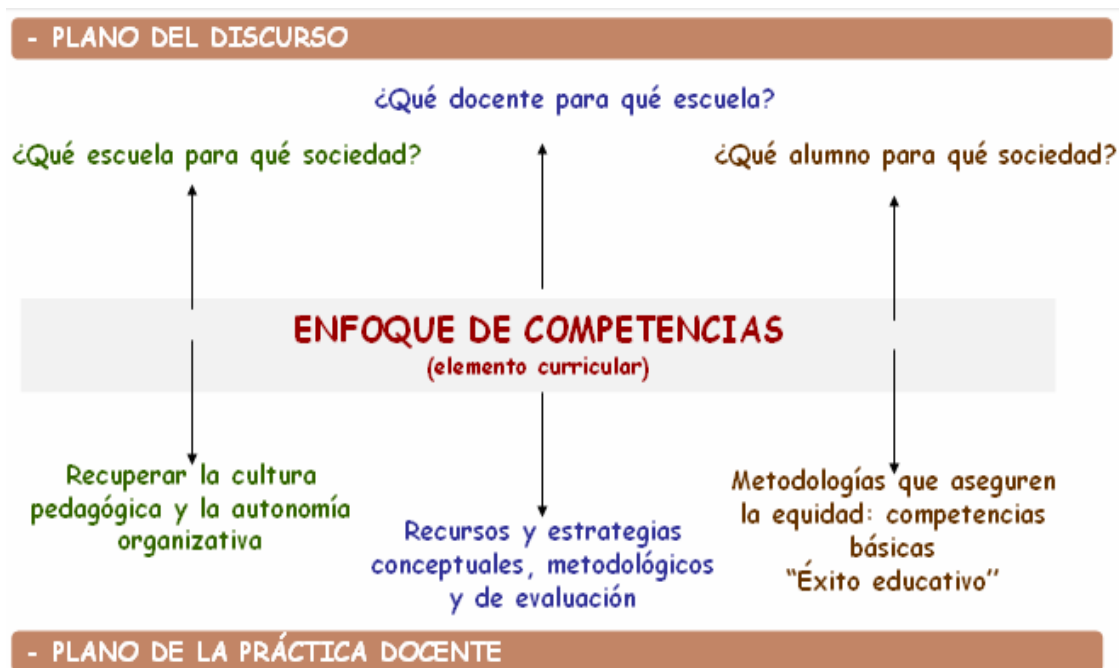


Figura 2. Implicaciones del enfoque de competencias básicas: entre el plano del discurso y el plano de la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Sánchez Santamaría, 2010b.

Todo ello, se empieza apreciar ya que las competencias básicas son una hecho constatable en el discurso educativo actual. Desde el marco normativo hasta las unidades didácticas de las programaciones docentes, es posible constatar sin mucha dificultad esta afirmación, otra cuestión es el grado con el que dicho discurso empieza a tomar cuerpo en la práctica docente. Algunos ejemplos que nos informan de la actualidad y relevancia de las competencias son:

- a) En las leyes autonómicas de educación, las competencias básicas tienen un protagonismo muy importante, como es el caso de Andalucía (1), donde el artículo 38 se dedica a las competencias básicas de las enseñanzas obligatorias; Cantabria (2), en su artículo 9; Cataluña (3), a lo largo de todo el texto; y, Castilla-La Mancha (4), en el artículo 35, por ejemplo.
- b) Asimismo, las competencias básicas han centrado la atención de las evaluaciones de diagnóstico, de acuerdo a lo establecido en los artículos 21 y 29 de la LOE (5), sobre la obligatoriedad de realizar una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas del alumnado a la finalización del segundo ciclo de educación primaria y del segundo curso de educación secundaria obligatoria. En muchos casos esta evaluación

se ha localizado en dos o tres competencias como la referida a la comunicación lingüística en lengua española, la matemática o la del conocimiento e la interacción con el mundo físico.

- c) Son muchos los procesos de diseño de materiales, formación y asesoramiento que en los últimos años se han puesto en marcha desde distintos dispositivos de la Administración educativa, principalmente regional, para dar respuesta a las demandas de la comunidad educativa, y en especial, del profesorado. Son identificables algunas experiencias, a modo de presentación: la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias (6); Centro de Profesores (CEP) y Centro de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER) de la provincia de Cuenca (7); Equipo base de competencias básicas de la provincia de Zaragoza (8); Conselleria d'Educació i Cultura del Gobierno Balear (9); o, la Xarxa de Competències Bàsiques de Catalunya (10). También son identificables propuestas generadas desde la Universidad, con trabajos como Ramírez García et al. (2010), Ballester Vila y Sánchez Santamaría (2010) y Ramírez García (2009). Y, por último experiencias compartidas como es el proyecto ICOBAE (11) o el proyecto ATLÁNTIDA (12).

Estas medidas se vienen centrando básicamente en tres ámbitos:

- a) Dimensión teórica: concepto, enfoques, teorías y recursos.
- b) Dimensión del diseño: impacto en la práctica docente diaria.
- c) Dimensión de operativa y de evaluación: de la gestión y la organización.

Además, sobresale el aumento que la formación permanente del profesorado viene experimentado sobre competencias básicas, entre cuyas acciones podemos destacar (Sánchez Santamaría y Ballester Vila, 2010a): acciones formativas orientadas al tratamiento didáctico de la concreción de las competencias básicas en los distintos niveles de concreción curricular; de reflexión compartida, crítica y colaborativa, en grupos de trabajo, sobre el sentido, función, implicaciones y traslación de las competencias básicas en educación; de ayuda al profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de tareas auténticas, bien a través de actividades reales, talleres o proyectos; de recursos e instrumentos al profesorado para diseñar, desarrollar y evaluar recursos didácticos para un aprendizaje basado en competencias básicas.

cas; de reflexión, propuesta y aplicación de formas organizativas que permitan un abordaje didáctico de las competencias según el grado de generalización por ámbitos o áreas, así como del carácter transversal de las mismas; y, de actualización del profesorado en competencias digitales, de lengua extranjera y nuevas metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo, e-portfolio, mapas conceptuales, etc.).

En conclusión.

El enfoque de competencias básicas, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, requiere apostar por centros escolares con un compromiso renovado en el ejercicio de su autonomía, orientando sus esfuerzos al desarrollo de la adquisición competencial del alumnado, prestando especial atención a los alumnos en situación de riesgo de obtener bajos resultados, así como desarrollando métodos de enseñanza y evaluación que permitan el abordaje de las competencias básicas, y avanzando en un aprendizaje progresivo y conectado a un entorno amparado en valores profesionales y de ciudadanía (EC, 2007).

Y, por tanto, podemos establecer dos motivos que fundamentan la necesidad de introducir una educación basada en competencias en la escuela, a saber:

- a) La consolidación de una escuela comprensiva: máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno, atendiendo a la diversidad y aseguramiento de la equidad educativa (LOE, 2006), superando la compensación de desigualdades (LOGSE, 1990), es decir, una educación que avance hacia el reconocimiento del "derecho genuino de aprender" (Darling-Hammond, 2001).
- b) Favorecer contextos y procesos educativos que permitan la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones informadas que afecten a sus vidas y de participar, a través de la iniciativa individual, en la vida profesional, social y política.

Notas:

- (1) Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Fuente: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/colegio_sanjosedepalmete/normativa/Lea.pdf
- (2) Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. Fuente: <http://bocold.cantabria.es/boc/datos/MES%202008-12/OR%202008-12-30%20251/HTML/2008-17534.asp?volver=1>
- (3) Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'Educació. Fuente: <http://www.gencat.cat/diari/5422/09190005.htm>
- (4) Ley 7/2010, de 20 de julio, de educación de Castilla-La Mancha. Fuente: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=83000&textOnly=false&locale=es_ES
- (5) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Fuente: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- (6) Fuente: <http://www.gobcan.es/educacion/General/espint/Scripts/lanzador.asp?url=%2Feducacion%2FWebDGOIE%2Fscripts%2Fdefault.asp%3FIdSitio%3D14%26IDC%3D1042>
- (7) Fuente: <http://edu.jccm.es/cpr/competenciascuena/>
- (8) Fuente: <http://www.competenciasbasicas.net/>
- (9) Fuente: <http://www.cbib.caib.es/>
- (10) Fuente: <http://phobos.xtec.net/xarxacb/intranet/index.php?module=P%E0gines&func=display&pageid=8>
- (11) Fuente: <http://icobae.blogspot.com/>
- (12) Fuente: <http://www.proyectoatlantida.net/>

Referencias:

Ballester Vila, M^a. G. y Sánchez Santamaría, J. (2010). *Evaluar y programar por competencias en educación primaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

CEC (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas de europeos educación y formación*. Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_es.htm [Fecha de consulta: 09/septiembre/2010].

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.

EC (2007). *Key competences for lifelong learning. European reference framework*. Official Journal of the European Union on 30 December 2006/L394. Recuperado de: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf [Fecha de consulta: 18/octubre/2010].

Eurydice (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education*. Series: Survey (Vol. 5). Bruselas: Unidad Europea de Eurydice. Recuperado de: <http://books.google.es/books?id=xlQ-2z8ZvUEC&printsec=frontcover&hl=ca> [Fecha de consulta: 12/octubre/2010].

Gimeno Sacristán J. (comp.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE n^o 238 de 4 de octubre de 1990). Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf> [Fecha de consulta: 07/septiembre/2010].

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n^o 106 de 4 de mayo de 2006). Recuperado de: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899 [Fecha de consulta: 08/septiembre/2010].

Moya Otero, J. (2008). "Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum". *Revista Currículum*, 21, 57-78.

Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación I. Gobierno de Cantabria.

Perrenoud, P. (2007). *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Graó (5^a edición).

Ramírez García, A. (2009). La inclusión de las competencias básicas en la programación didáctica. En V. Marín Díaz (coord.), *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas: una respuesta para educación primaria*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas, 15-38.

- Ramírez García, A., et al. (en prensa, 2010). "La evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización". Revista EDU.CO.
- Rubio Herráez, E. (2008). "Aprendizaje a lo largo de la vida: vivir y trabajar en una Europa del conocimiento". *Participación educativa*, 9, 14-29
- Sánchez Santamaría, J. (2010b). *Competencias básicas y currículo integrado: la estructura de tareas y el trabajo por proyectos*. Cartagena: CRP Cartagena (en papel).
- Sánchez Santamaría, J. y Ballester Vila, M^a.G. (en prensa, 2010a). Educar por competencias en la escuela del siglo XXI. En VV. AA. (coord.), *Conectando redes*. Madrid: Ministerio de Educación - IFIIE, 1-20.
- Van Weert, T. J. (ed.) (2005). *Education and the Knowledge Society*. New York: Kluwer Academic Publishers - IFIP.

SOCIEDAD DE LA INFORMACION

www.sociedadelainformacion.com

Edita:



Director: José Ángel Ruiz Felipe

Jefe de publicaciones: Antero Soria Luján

D.L.: AB 293-2001

ISSN: 1578-326x