



## Competencias: el cambio de paradigma en educación

A los roles profesionales que habitualmente han acompañado al profesorado se suma un nuevo perfil dibujado por la inclusión de las competencias en el marco educativo. De forma habitual, se considera que el profesorado debe procurar dar al alumnado una formación completa de su área o materia. Asimismo, se valora de forma significativa atender a los procesos madurativos del alumnado, y parte del profesorado prioriza este aspecto educativo vinculado a las funciones de la acción tutorial sobre la de conseguir el aprendizaje global de la materia. De estas concepciones se derivará el marco teórico que cada docente construye para gestionar el qué, dónde, cómo, cuándo y para qué enseñar, cuestiones claves en el fundamento de la práctica educativa.

La inclusión de las competencias, como elemento integrado en el currículo, significa entender la formación del alumnado desde un punto de vista holístico y considerar las áreas o materias no como elementos con identidad propia suficiente como para ser tratados por separado, sino como aspectos interrelacionados que dibujan una misma realidad. Así, el nuevo rol profesional dibuja al docente dentro de una comunidad con la que se relaciona para construir su práctica educativa, -coordinación con el profesorado de otras áreas o materias con el que comparte equipos educativos, con el resto de profesores y profesoras del claustro, con el resto de la comunidad educativa de su centro-, y que contempla al alumnado como elemento prioritario en el desempeño de su práctica profesional. Desde esta perspectiva, se persigue una formación integral del alumnado donde los contenidos de las distintas áreas o materias no tienen sentido si no contribuyen a enriquecer sus posibilidades de acción sobre la realidad de manera libre, consciente y exitosa.

Este nuevo rol deriva del cambio de paradigma educativo en el que estamos inmersos. En este modelo, los objetivos de la educación son radicalmente distintos, así como el papel que cada actor desempeña, y las herramientas y procesos del pasado quedan obsoletos en un marco en el que lo que se considera conocimiento válido se aleja de las concepciones tradicionales. La atención se desvía de los contenidos al alumnado, de las verdades inamovibles a la resolución de problemas en contextos reales y cercanos, de la teoría al margen de la práctica a la teoría vinculada a su práctica, de las áreas o materias aisladas al currículum integrado, de los departamentos didácticos a los proyectos educativos, de las aulas cerradas a la docencia compartida y a las comunidades de aprendizaje.

En la práctica, si analizamos las responsabilidades que tienen el alumnado y el profesorado en el proceso de enseñanza y en el de aprendizaje nos encontramos, por ejemplo, con lo siguiente:

RESPONSABILIDADES DEL ALUMNADO EL APRENDIZAJE	RESPONSABILIDADES DEL PROFESORADO LA ENSEÑANZA
Identificar problemas y buscar mecanismos de solución.	Identificar los aprendizajes imprescindibles.
Búsqueda y procesamiento de la información relevante para la solución de problemas.	Escoger situaciones de aprendizaje relevantes. Diseñar tareas. Buscar la interdisciplinariedad.
Valoración crítica de la información.	Elaborar propuestas didácticas ricas. Utilización de metodologías significativas y cooperativas.
Aportación de soluciones alternativas.	Diagnosticar en qué situación se encuentra el alumnado con respecto al nivel de logro de las competencias para establecer el punto de partida.
Integración en el grupo y colaboración en el aprendizaje entre iguales.	Determinar los instrumentos e indicadores de evaluación adecuados al acompañamiento del proceso de aprendizaje.
Desarrollar actitudes coherentes con los valores aprendidos.	Reajustar el diseño de las propuestas didácticas a la diversidad y al desarrollo del aprendizaje. Evaluar para la mejora. Integrar al alumnado en el proceso de evaluación.
Desarrollar actitudes de volición y responsabilidad que contribuyan a mantener la motivación y la autoexigencia.	Integrar la práctica educativa individual en la colectiva desde el marco del proyecto educativo.

Atendiendo únicamente a lo contemplado en la tabla, se percibe claramente que el cambio que se exige es complejo. No es suficiente conocer el nuevo modelo porque la teoría sola, en sí misma, no equivale a aprendizaje; así, para implementar una nueva práctica es

necesario pasar a la acción. Ser agente de cambio implica revisar el conjunto de creencias que se posee y trabajar con él, establecer hipótesis y contrastarlas (la mayoría de los agentes de cambio están fuera del aula, lo que supone un obstáculo que hay que solventar), para acompañar entonces los procesos en los centros educativos.

Es necesario trabajar de entrada con las creencias del profesorado, proporcionar seguridad en relación con la permanencia del nuevo modelo, legitimar actitudes que promuevan las buenas prácticas dentro del profesorado, lograr conductas de apoyo y de intercambio de experiencias, y trabajar de forma colegiada con los claustros para que sean a su vez agentes de cambio desde sus centros.

Es fundamental no dictar lo que se debe hacer, sino analizar lo que se hace para establecer el punto de partida (a esto contribuye el papel de asesor como acompañante de procesos). Para ello, es útil registrar los movimientos realizados en la dirección del nuevo paradigma: desviando la mirada hacia el alumnado al hablar de capacidades, de habilidades y de actitudes (los primeros pasos se registran en la LOGSE); buscando otras metodologías al hablar de aprendizaje significativo, de aprendizaje cooperativo o entre iguales, de motivación, de proyectos, de diálogo o de comunidades de aprendizaje; evolucionando en nuestro concepto de evaluación al introducir las tareas como indicadores de calificación, al atender a los procesos en lugar de atender a los exámenes únicamente. Llevamos tiempo hablando de integración, aunque ahora lo hagamos de inclusión, y hemos buscado una escuela para todas y todos; educamos en valores sabiendo que es la escuela el germen de toda sociedad, la ciudadanía futura sale de sus muros y pretendimos que fuera la mejor posible.

Al establecerse los significados de uso de los conceptos inherentes a todo paradigma se corre el riesgo de incluir sentimientos de alejamiento o de idealización que tergiversan el verdadero sentido del modelo. En este caso, se discute la primacía de la teoría o la de la práctica, del mismo modo que se hace con las competencias y los conocimientos o las competencias y las disciplinas, la memorización y la comprensión, la escuela tradicional y la formación integral, entre otras. También se discute qué competencias son las prioritarias y se pregunta qué ocurre con las competencias que no tienen una disciplina asociada.

Este proceso tiene muchos riesgos asociados, encubre el deseo de continuar con las mismas prácticas que conocemos y nos garantizan el éxito que necesitamos y la seguridad suficiente. Este éxito no implica buenos resultados educativos, sólo implica la supervivencia en el sistema sobre referentes conocidos. Es importante la revisión de todas estas creencias y significados, por lo que sería adecuado trabajar con las definiciones de conceptos diversos<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Les adjunto una tabla de términos elaborada este curso en un centro de la comunidad que ya había recibido formación sobre competencias básicas, metodología, evaluación y sobre la integración de las nuevas tecnologías en la práctica docente. Deberán diseñar un acompañamiento para este proceso en los términos que se señalan en el documento tarea 1: "Glosario de términos".

## 1.1 Relación entre teoría y práctica

Cuando se entiende como dicotomía la relación entre teoría y práctica se pierde el enriquecimiento que ésta supone sobre la primera. El saber en sí mismo y para sí mismo es un valor ampliamente defendido por nuestras sociedades. Podemos compartir este valor, pero del aprendizaje de conocimientos no se puede inferir que el saber es suficiente para el hacer. Enseñar conocimientos al margen de la práctica sólo es garantía de que, en el momento de la evaluación en la que el alumnado debe reproducir lo aprendido, podremos valorar lo que dicho alumnado demuestra. No hay garantías de que el aprendizaje perdure en el tiempo ni de que pueda convertirse en práctica alguna o en resolución de problemas. Mucho menos la hay de que pueda convertirse en creatividad y desarrollo de nuevos modos de afrontar conflictos<sup>2</sup>.

Por otro lado, cuando consideramos la adquisición de conocimientos con una finalidad propedéutica, orientamos toda la educación a los estudios universitarios y, por tanto, nos olvidamos también del objetivo inicial de una educación integral y para todas las personas. ¿Cuál es el objetivo de la educación? Si en la evaluación continuamos considerando como indicador adecuado la reproducción de los contenidos, ¿qué ocurre con los procedimientos, estrategias, habilidades, actitudes o valores? ¿No son también objetivos? Quizás en este punto debamos reconsiderar nuestras creencias.

## 1.2 Los conocimientos en el marco de las competencias

Si atendemos al impacto que sobre los conocimientos tienen las competencias, se ha interpretado que optar por una enseñanza basada en competencias parece una apuesta por la práctica y, en consecuencia, un rechazo a los conocimientos. En este punto entran en conflicto los modelos de escuela, la tradicional y la activa. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son tremendamente complejos, y cuando se simplifican y etiquetan se tergiversan y anulan mutuamente. Se necesita la comprensión previa de los conocimientos para su posterior memorización si queremos el éxito educativo, -además del académico-, y la comprensión es un

---

<sup>2</sup> Ángel Pérez Gómez, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, en su conferencia sobre las competencias básicas impartida en el IV Congreso Regional de Educación de Cantabria, expone un caso práctico que evidencia el absurdo de la dicotomía teoría-práctica: su familia debe salir de viaje unos días en periodo lectivo y la hija exige volver con tiempo la tarde antes de un examen porque tiene que estudiar, afirma no poder hacerlo antes porque no se acordaría de lo aprendido. Ángel Pérez aclara que su hija está perfectamente adaptada en el instituto y que saca notas altas en todas las materias; se pregunta entonces qué aprendizajes estamos dando al alumnado si sólo permanecen un día. En el ámbito universitario ocurre lo mismo si se observan los horarios de apertura de las bibliotecas: en las dos semanas anteriores a los exámenes están abiertas permanentemente, mientras que el resto de los días el horario es reducido. El tercer ejemplo que pone es de una maestra muy joven que acaba de salir de la facultad donde el mismo Ángel Pérez ejerce la docencia, se cuestiona aquí también los aprendizajes de su alumnado cuando comprueba cómo en este caso la maestra no logra hacerse con una clase de alumnado y alumnas de nueve años en tres meses de trabajo, -aunque aclara en este caso que no se pueden hacer generalizaciones aunque haya tomado el ejemplo para la reflexión.

proceso personal que supone la reconstrucción del objeto de estudio mediante operaciones mentales muy complejas<sup>3</sup>.

Esta evidencia no puede derivar en una relativización o menosprecio de los contenidos conceptuales. Estos son necesarios para la construcción de los mapas internos que permiten continuar aprendiendo, se convierten en cimientos de los nuevos aprendizajes y dotan de criterio a las personas al estructurar de forma adecuada el conocimiento. Es necesario sistematizar la enseñanza porque lo importante no es decidir entre aprendizajes activos o memorísticos, sino cuándo, cómo, por qué y para qué debe realizarse cada una de las actividades que completan el aprendizaje.

Las competencias superan estas dicotomías, puesto que se refieren a los aprendizajes reales de las personas. No hay ninguna acción humana donde las estrategias, los componentes factuales o conceptuales y las actitudes o principios de acción que los dirigen aparezcan por separado. El debate sobre la importancia de un componente u otro del aprendizaje no se sostiene.

### 1.3 Relación de las competencias con los objetivos de la educación

Las competencias deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida. Para hablar sobre qué competencias se deben enseñar o sobre la función de la escuela, instructiva o educadora, vamos a reseñar las consideraciones que sobre las competencias realiza Ángel Pérez Gómez, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, en la Conferencia inaugural: Competencia y currículo: transformar el currículo para reinventar la escuela, en el IV Congreso Regional de Educación de Cantabria<sup>4</sup>.

Para Ángel Pérez el concepto de competencia es el motor de la innovación en la escuela. Aclara que parte del rechazo inicial del concepto deriva de su estrecha relación con el término capacidad utilizado en el modelo conductista de enseñanza-aprendizaje usado en los años 60 en los Estados Unidos. La metodología que utiliza está basada en relaciones relativamente automáticas entre estímulos y respuestas, y se ubica dentro del contexto de la enseñanza vocacional o profesional. Esta concepción descompone la acción en microtareas simples o microconductas sobre las que trabaja. Para ello, parte del principio de que esas microconductas pueden sumarse después para componer una macroconducta. El problema es que no hay competencias humanas al margen de las personas; como decíamos antes, las acciones llevan integrados todos sus componentes y estos forman un todo indisoluble.

Una persona competente es aquella que utiliza sistemas complejos de reflexión y de acción, que se definen como conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y motivaciones. Dichos conjuntos incluyen conocimientos pero son mucho más que los conocimientos, incluyen habilidades pero son más que las habilidades, incluyen actitudes pero

---

<sup>3</sup> Parte del profesorado aconseja al alumnado que utilice únicamente estrategias de memorización para los aprendizajes que requieran una actividad conceptual demasiado compleja. Esto garantiza el éxito en los exámenes y mejora las estadísticas, pero no significa éxito educativo.

<sup>4</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=XraE9GmUNgU>

son más que las actitudes. Y son sistemas que componen formas de saber, saber hacer y querer hacer. Si una persona sabe pero no quiere, no es competente.

Piensa el autor que en el ámbito educativo se ha desvirtuado el concepto de competencia y cree en la necesidad de una reformulación de lo que se define como conocimiento así como una subversión del currículo. Se refiere a la formulación de competencias básicas que se hace en DeSeCo como un conocimiento activo, aplicado, no meramente acumulado, que atiende a las implicaciones que pueden tener las herramientas cognitivas para entender mejor la complejidad del mundo en que vivimos en todas sus manifestaciones, desde las ciencias a las humanidades pasando por el arte. Por tanto, el conocimiento es una herramienta no una finalidad, ya que, la mente no es un contenedor sino un procesador lógico, crítico y creativo. Las disciplinas son los medios, los verdaderos fines se diluyen en los contenidos si atendemos al fin real que es formar ciudadanos.

Ángel Pérez nos recuerda las tres competencias que recoge DeSeCo y nos advierte que, de las ocho competencias que se trabajan en España, cinco se refieren únicamente a la primera:

- competencia para utilizar interactivamente las herramientas e instrumentos que requiere la sociedad contemporánea (lenguajes, códigos, símbolos, plataformas tecnológicas, etc.)
- competencia para funcionar en grupos sociales cada vez más complejos, con el otro, el cercano y el lejano, que permita convivir con el diferente.
- competencia para actuar de forma autónoma, para desarrollar la identidad personal, construir los criterios propios; requiere el autoconocimiento, la autoestima, la autorregulación (proponerse procesos de mejora personal, etc.).

Atender esta puntualización implica preguntarnos si nuestro esfuerzo en las aulas está equilibrado, volver a la cuestión de qué pasa con las competencias que no tienen una disciplina asociada. Este interrogante revela que no se conciben las competencias desde una perspectiva holística, que se siguen relacionando con las disciplinas y que son los contenidos los fines de esa educación.

Las competencias en la educación permiten compensar los defectos que se derivan de los procesos de socialización. En virtud del proceso de socialización los niños y niñas construyen recursos personales, sin ser del todo conscientes de ello, a partir de la adquisición de las herramientas culturales que les proporciona el entorno en el que se desenvuelven (familia, escuela, medios, amigos). Esta construcción es acrítica, depende de las experiencias particulares y no garantiza la autonomía de las personas, en cuanto tiende a perpetuar los patrones recibidos. Por tanto, la socialización siendo básica no es suficiente para desarrollar un individuo autónomo; para ello es necesario otro proceso: la educación. Con ella permitimos a los individuos que cuestionen el valor de los esquemas que han adquirido, fomentando la reconstrucción de estos modelos a través de la confrontación con otros derivados del conocimiento científico y humanista. Esta reconstrucción supone el éxito educativo; en caso contrario, cuando la educación no atiende a los esquemas mentales del alumnado, sólo estamos garantizando el éxito académico. Cuando el profesorado explica sus disciplinas cree en los modelos que enseña, tienen significado completo. La meta está en conseguir que también lo tengan para el alumnado. El valor del conocimiento en la escuela debe ser valor de uso, y no el de cambio, por una nota. Por este motivo hay terror ante los exámenes finales, el

que se haya trabajado por la nota convierte este tipo de pruebas en verdaderas hazañas al no haber sido adquiridos los aprendizajes de forma significativa.

A continuación, y para terminar, se adjunta una lista de sugerencias concretas que se derivan de la incorporación de las competencias al sistema educativo:

- Reducción drástica de las prescripciones centrales del currículum: reducirlo a un documento mínimo centrado en los ejes de la cultura con los que queremos trabajar.
- Importancia de la elaboración local del currículum: la contextualización permite trabajar con situaciones de aprendizaje reales y cercanas.
- Las competencias exigen la integración de las disciplinas.
- Las competencias no pueden ser un listado equivalente al de los contenidos.
- El currículum debe acercarse a la realidad, basarse en problemas, en situaciones actuales.
- Cambios en las estrategias didácticas, empezando por la primacía de la actividad: learning by doing.
- Actividades con sentido basadas en problemas reales, e integradas en un proyecto (de búsqueda, de análisis, de comprensión, etc.)
- La amplitud va en contra de la profundidad; la extensión es esclava de la cantidad.
- Concebir una evaluación para los aprendizajes, que sea enriquecedora.
- Implicar activamente a los estudiantes en el proceso de búsqueda e integración y utilización de los conocimientos. Elaborar proyectos con sentido. Es necesario desarrollar la capacidad de razonar; la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de los proyectos de trabajo son claves para que se integren en los modelos mentales del alumnado y puedan así transferirse a la práctica en el futuro.
- Acercar la escuela a la sociedad y la sociedad a la vida. La escuela ha de nutrirse de los problemas reales, con instrumentos alternativos a los utilizados por los mass media, por la televisión, instrumentos y procedimientos distintos que rompan la distancia con la vida.
- Debemos enseñar a los futuros ciudadanos en la incertidumbre, en el cambio permanente. El individuo ha de aprender a tomar decisiones en el ámbito en el que domina la duda. Por eso es necesario aprender a aprender.
- El centro escolar ha de convertirse en un núcleo de vivencias científicas y culturales, escuelas saturadas de productos de la vida intelectual más rica de la comunidad, debe estar presente la innovación cultural. Los representantes de esa cultura innovadora debemos ser los docentes: tendencias más actuales y problemas más actuales de todas las disciplinas humanas. Ese es el clima adecuado para las competencias.
- Los horarios de los centros han de ser flexibles y las aulas, abiertas. El funcionamiento de los centros debe estar al servicio del proyecto educativo y no a la inversa, construir proyectos a la medida de los horarios.
- La finalidad del proceso de enseñanza está al servicio de las capacidades del alumnado, que debe aprender a gobernar su proceso de aprendizaje. Han de conocer sus fortalezas y debilidades, los docentes los acompañarán en ese proceso para irse retirando progresivamente, a medida que la autonomía y la capacidad de aprender a aprender sea mayor.
- Cooperación entre iguales, esta es la estrategia didáctica que más componentes tiene en valores sociales e individuales, para el enriquecimiento mutuo, y la que mejor genera actitudes y disposición para el diálogo.

- Es necesaria la conquista previa de un clima de confianza, de respeto mutuo. El desarrollo de un clima afectivo es la condición indispensable para que se pueda realizar el aprendizaje.
- La evaluación no puede ser el obstáculo para todas estas tareas. Debe ser formativa. En la etapa posobligatoria sí tiene sentido una evaluación calificadoras porque queremos formar a los mejores profesionales, pero no en la etapa obligatoria donde el sentido es construir ciudadanos.

#### 1.4 Once ideas clave

Una vez matizados los significados que presentan más controversia dentro del profesorado, vamos a concluir con las *11 ideas clave sobre cómo aprender y enseñar competencias* de Zabala y Arnau (2007). Esta reseña pretende tanto cerrar un apartado de dudas frecuentes y definiciones como abrir el siguiente capítulo de este módulo, “las competencias en la práctica docente”.

1. El uso del término “competencia” es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real.
2. La competencia, en el ámbito de la educación escolar, ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentará a lo largo de su vida. Por lo tanto, la competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales.
3. La competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes.
4. Para poder decidir qué competencias son objeto de la educación, el paso previo es definir cuáles deben ser sus finalidades. Existe un acuerdo generalizado en que éstas deben contribuir al pleno desarrollo de la personalidad en todos los ámbitos de la vida.
5. Las competencias escolares deben abarcar el ámbito social, interpersonal, personal y profesional.
6. El aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica el mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales.
7. Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciales del alumnado.
8. El análisis de las competencias nos permite concluir que su fundamentación no puede reducirse al conocimiento que aportan los distintos saberes científicos, lo que implica



- llevar a cabo un abordaje educativo que tenga en cuenta el carácter metadisciplinar de una gran parte de sus componentes.
9. Una enseñanza de competencias para la vida exige la creación de un área específica para todos sus componentes de carácter metadisciplinar, que permita la reflexión y el estudio teórico y, al mismo tiempo, su aprendizaje sistemático en todas las otras áreas.
  10. No existe una metodología propia para la enseñanza de las competencias, pero sí unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar la de que todas deben tener un enfoque globalizador.
  11. Conocer el grado de dominio que el alumnado ha adquirido de una competencia es una tarea bastante compleja, ya que implica partir de situaciones-problema que simulen contextos reales y disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia.