

Competencias básicas y currículo



Ángel Ignacio Lledó Becerra
Orientador del IES "Ramón del Valle-Inclán" Sevilla

Empecemos por el final.

¿Qué consecuencias debería tener la introducción de las **Competencias Básicas** (CCBB) en el nuevo currículo establecido por la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)? En mi opinión, para que este tema no se convierta en la enésima moda introducida en el sistema educativo de nuestro país, y sigamos volviendo de sitios a los que no acostumbramos a llegar –constructivismo, interdisciplinariedad, transversalidad, personalización, diversidad, equidad, inclusión, etc–, debe producirse en los próximos años una acción sostenida, coherente y rigurosa en al menos cuatro aspectos:

1. ¿Producirán las CCBB un cambio significativo del currículo que se desarrolla en los centros educativos y de las prácticas de enseñanza que realiza el profesorado?
2. ¿Adoptarán las CCBB una posición comprometida con la equidad y la inclusión o, por el contrario, acentuarán aún más la selección y el fracaso del alumnado?
3. ¿Promoverán las CCBB una visión empresarial de las escuelas centrada, sobre todo, en la competitividad, la eficacia y la rentabilidad?
4. ¿Provocarán las CCBB una redefinición esencial del perfil

profesional así como de la formación inicial y permanente del profesorado?

¿Por qué empezar por el final? Porque tengo la convicción de que la clave no está en saber qué son las CCBB y cómo determinarán el nuevo currículo oficial, sino cómo serán interpretadas estas propuestas en acciones concretas, tanto por los agentes educativos como por la propia administración, en la certeza de que incluso partiendo de un buen guión se puede hacer una pésima película.

Principales antecedentes internacionales. ¿Qué son las CCBB?

Quizás una de las peculiaridades más interesantes de las CCBB es que nacen fuera del sistema educativo obligatorio y fuera del contexto español, lo que en principio, tal y como están los tiempos, les da una cierta garantía de ecuanimidad y consenso internacional, al menos *a priori*. El denominado **Informe Delors** titulado "*La Educación encierra un tesoro*" (UNESCO, 1996) establecía las líneas generales que deberían adoptar los países a nivel mundial para promover una Educación del

"La clave no está en saber qué son competencias básicas, sino cómo serán interpretadas en acciones concretas tanto por los agentes educativos como por la administración"

“En el marco de la Unión Europea las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.”

s. XXI, y proponía que las reformas educativas habían de apoyarse en cuatro pilares básicos: **aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir**, poniendo de manifiesto que “...mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas”. A su vez, en el marco del **Proyecto DeSeCo** (Definición y Selección de Competencias, 2003), la OCDE definió un conjunto de **Competencias Clave o Básicas** que deberían orientar la educación de las personas para su integración en una sociedad basada en la información y el conocimiento.

En dicho Proyecto se define la competencia clave o básica como *la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*. Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: constituye un “saber hacer”, un “saber

ser y estar”, esto es, un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones: 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 o cultural y el entorno familiar.

Por otra parte, el Programa de trabajo **“Educación y Formación, 2010”** (2005) de la Unión Europea, estableció un conjunto de competencias clave para el aprendizaje permanente como un marco de referencia europeo capaz de garantizar el acceso de todas las personas a dichas competencias. En dicho marco las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. (...) *Son aquellas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y la formación iniciales,*

los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente.

CCBB y nuevo currículo escolar.

En marzo de 2006, el MEC en un documento de trabajo titulado **“Currículo y Competencias Básicas”**, facilita la adaptación al contexto español de los trabajos que venían realizándose a nivel europeo, teniendo en cuenta a su vez, los estudios realizados en algunas CCAA como Cataluña, Islas Baleares, Canarias o Castilla La Mancha. De este modo realiza una propuesta inicial de CCBB con el fin de incluirla en el currículo que había de ser desarrollado a partir de la promulgación de la LOE (2006) en todo el estado español; lo que se recogió posteriormente en los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, y 1613/2006, de 21 de diciembre, por los que se establecieron las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria respectivamente, definiendo ocho CCBB, que fueron adaptadas en Andalucía con las siguientes denominaciones: *comunicación lingüística, razonamiento matemático, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, competencia digital y tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística, aprender de forma autónoma a lo largo de la vida y autonomía e iniciativa personal*.

Circunscritas, por tanto, al tramo de la Educación Obligatoria (Primaria y ESO), y teniendo un marcado carácter transversal a todas las áreas y materias, las CCBB se conciben con el propósito de plantearse cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado en cada una de las etapas y, en su caso, establecer prioridades entre

ellos. No cabe duda que la inclusión de las CCBB en el currículo debería obligar, en primera instancia, a realizar una selección de aquellos contenidos que se consideren relevantes, esto es, establezcan vínculos sustantivos con el aprendizaje de las CCBB evitando caer en prácticas curriculares fragmentadas, descontextualizadas o puramente academicistas en su peor sentido, como desgraciadamente ocurre en muchos centros. Desde esta perspectiva, las CCBB pueden contribuir de manera efectiva a dicha selección por cuanto son un puente clarificador entre los objetivos –concebidos como capacidades generales de las personas– y los contenidos –entendidos como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes capaces de desarrollarlas–. Al ser “saberes aplicados al contexto” permiten una mayor concreción de lo que se pretende en los objetivos y, a su vez, orientan mejor qué contenidos serían adecuados para desarrollarlos y cuáles no. Cabe, no obstante, el peligro de entenderlas como un fin en sí mismas, lo que sería un error ya que las CCBB no son objetivos ni contenidos, ni siquiera “objetivos o contenidos mínimos”, porque necesitan a éstos para desarrollarse y a aquéllos como referente último de la enseñanza. En todo caso, como afirman **Coll y Martín** (2006) cabría concebirlas como el conjunto de aprendizajes que se consideran **imprescindibles**

para toda la población escolar, siendo los contenidos el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que desarrollarán tanto estos aprendizajes imprescindibles (CCBB) como aquellos otros “deseables” que el profesorado pueda poner en juego en el proceso de enseñanza con la convicción de que no toda la población podrá o deberá adquirir necesariamente.

Por otra parte, la inclusión de las CCBB como saberes interdisciplinares adecuados al contexto, requiere la consideración de al menos dos consecuencias directas: por un lado, la tendencia a configurar currículos más integrados que disciplinares; de este modo, la educación obligatoria debería articularse por ámbitos integrados mejor que por materias –posibilidad que ofrece la LOE y que va a ofrecer el nuevo currículo andaluz– ganando en coherencia curricular y reduciendo el número de docentes y áreas/materias que tiene un grupo de alumnos y alumnas.

Además, debe ir acabándose con la tendencia de los currículos tipo “globo” que cada reforma infla cada vez más haciéndolos imposibles de desarrollar de manera honesta en los tiempos y espacios disponibles en los centros. Por otro lado, esta tendencia integradora debe favorecerse desde la visión de la enseñanza

como el fruto de un trabajo colaborativo de equipos interdisciplinares más que de la acción individual del docente, así como de una organización y coordinación pedagógica de los centros que vaya más allá de la actual departamentalización disciplinar para apoyarse, por el contrario, en el conjunto de ámbitos de intervención y de proyectos y programas educativos que desarrolla y articula la vida de un determinado centro (TIC, Convivencia, Actividades complementarias, Orientación y Tutoría, Bilingüismo, etc).

La organización de los centros debe ser congruente con el proyecto educativo y el currículo que se pretende desarrollar. Si se cambia el proyecto, la organización pedagógica del centro debe modificarse en consonancia.

Compromiso ético de las CCBB. ¿Equidad o selección?

Ante las CCBB se puede ser optimista o pesimista. Yo propongo ir con cautela. Digo esto porque las CCBB pueden utilizarse tanto como nuevos “listones” que permitirán seleccionar –otra vez– a aquel alumnado que no los superen –a modo de objetivos o contenidos mínimos– o bien como referentes que comprometan a las comunidades escolares –no sólo al profesorado, también al alumnado y sus familias– para que aumenten los porcentajes de acceso de toda la población escolar a dichos aprendizajes que se consideran imprescindibles en la sociedad actual.

Sería pesimista si pensara que lo más probable sería lo primero y optimista si creyera que lo segundo. Pero la realidad no es tan simple, suele ser una rara mezcla de ambas posiciones, de ahí que prefiera ser prudente y cauteloso para valorar en cada caso con qué compromiso ético se afronta la inclusión de las CCBB en los proyectos educativos y en las programaciones de aula. Para esto nos puede servir el método de análisis propuesto por **Apple**

“La educación obligatoria debería articularse por ámbitos integrados mejor que por materias. Se ganaría así en coherencia curricular y se reduciría el número de asignaturas.”

(2002) denominado *reposicionamiento*, que afirma que *la mejor manera de comprender los efectos de cualquier (reforma educativa) es verla desde el punto de vista de quienes tienen menos poder*. ¿Contribuirán las CCBB a mejorar las condiciones y oportunidades educativas de los sectores más desfavorecidos? ¿Fortalecerán el compromiso ético de las administraciones educativas y las comunidades escolares por la Educación? Esta es la cuestión.

Visión empresarial de las instituciones escolares: competencias, competitividad y eficacia.

Las CCBB son una terminología procedente del circuito de la formación profesional y de los mercados. De hecho una acepción de competencia equivale a *competitividad* o *rivalidad*, de ahí que no sea inoportuno plantearse qué tienen que ver las CCBB con la posibilidad cierta de adoptar visiones empresariales o eficientistas sobre la educación. Las CCBB no son un elemento neutral, aséptico. Su uso mucho menos. La cuestión es si tienden a incrementar la presión para obtener determinados *productos* de las escuelas o para rentabilizar empresarialmente las cuantiosas inversiones públicas que las sostienen. El incremento de las pruebas nacionales e internacionales basadas exclusivamente en el rendimiento escolar del alumnado en función de las CCBB, como la principal, y a

veces única, forma de valorar la calidad de un sistema educativo, podría disfrazar de eficacia y responsabilidad lo que sólo sería un sometimiento de la escuela al servicio de intereses económicos y políticos de corte neoconservador como ha ocurrido en EEUU o en Gran Bretaña (Apple, 2002), abocándolas a un sistema competitivo por conseguir *resultados*, proyectos e inversiones para subsistir. Por el contrario, las CCBB deberían promover la corresponsabilidad de las administraciones educativas y de las comunidades escolares para preservar a las escuelas de la mercantilización dominante, concibiéndolas como espacios libres, críticos y autónomos, emancipatorios, no sujetas a las leyes del mercado y, por tanto, siendo valoradas más allá de los resultados obtenidos en términos de rendimiento escolar, en la seguridad de que el factor que más correlaciona con buenos o malos resultados del alumnado no es otro que el propio contexto socio-económico donde se encuentran.

CCBB y perfil profesional del docente.

¿Pueden incluirse las CCBB en el nuevo currículo y seguir sin modificar tanto el perfil profesional del docente como su formación? En absoluto. A la postre, será el profesorado quién las interprete y les de sentido en las aulas, de ahí que si no modifica su papel las CCBB se perderán –poniéndome

poético– “como lágrimas en la lluvia”. Esta es la gran asignatura pendiente de las reformas educativas desde la LGE (1970), la dificultad de propiciar un cambio del perfil profesional y de configurar un buen sistema de formación inicial de los docentes. Si una reforma curricular no se apoya en la calidad de su profesorado se desvirtuará. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Habrá que aprovechar, entonces, la configuración del próximo *Espacio Europeo de Educación Superior* para promover una formación de calidad impartida por profesionales con experiencia en los tramos no universitarios del sistema educativo, así como mejorar las condiciones laborales que permitan una formación permanente no voluntarista ni de aluvión, sino centrada en la mejora de las prácticas reales en los centros educativos.

Si al menos se abordaran consecuentemente estas reflexiones en relación con la inclusión de las CCBB en el nuevo currículo escolar, tendríamos la seguridad de que no van a constituir un nuevo discurso formal condenado a lo efímero sino el comienzo de una fructífera y sostenida reforma educativa a lo largo de los próximos años. Ojalá esta vez podamos conseguirlo.

Referencias bibliográficas

Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO-Santillana. Madrid.

Sarramona, J. (2004) *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Ed. CEAC. Barcelona.

Coll, C. / Martín, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. UNESCO Santiago de Chile.

Apple, M.W. (2002) *Educación como Dios manda*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Ed. Paidós. Barcelona.

**“Si una reforma curricular
no se apoya en la calidad de
su profesorado se desvirtúa.**

**Nadie puede enseñar
lo que no sabe.”**