

¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?

Can the competence-based approach contribute to Inclusion and Citizenship?

Elena Martín Ortega

Universidad Autónoma de Madrid
elena.martin@uam.es

Mariana Solari Maccabelli

Universidad Autónoma de Madrid
mariana.solari@uam.es

Recibido el 4 de marzo de 2011
Aprobado el 25 de marzo de 2011

Resumen: En este trabajo intentamos contestar a la pregunta acerca de la medida en que el enfoque de las competencias puede contribuir a la formación de ciudadanos y a la inclusión educativa del alumnado. Para ello, abordaremos tres grandes temas. En primer lugar, comenzaremos por definir la calidad de la educación escolar como el complejo equilibrio entre la excelencia y la equidad, centrando nuestra atención en la evolución histórica del concepto de equidad en las últimas décadas y a través de las sucesivas reformas educativas en España. En un segundo momento, retomaremos la propuesta de César Coll sobre las relaciones entre educación y ciudadanía, profundizando en las diferencias que existen entre la educación *sobre* la ciudadanía, *en* la ciudadanía y *para* la ciudadanía, así como en las implicaciones que éstas tienen para la práctica educativa. Por último, reflexionaremos sobre la propuesta del enfoque de las competencias, centrando nuestra atención en los elementos novedosos que éste presenta así como algunas de las dificultades que acarrea, con el objetivo de proponer las potencialidades que este enfoque tiene para aproximarnos a una escuela inclusiva y que forme ciudadanos con plenos derechos y deberes.

Palabras clave: Competencias – Inclusión educativa – Ciudadanía.

Abstract: In this paper we attempt to answer the question about the way in which the Competence Approach contributes to the formation of citizens and an inclusive education. To achieve this aim, we will address three main issues. Firstly, we will define the quality of education as a complex balance between excellence and equity, focusing our attention on the historical evolution of the concept of equity and taking into account the successive educational reforms in Spain. Secondly, we will explain César Coll's proposal about the relationship between education and citizenship, deepening into the differences

between education *about* citizenship, *in* citizenship and *for* citizenship, paying attention to their implications on educational practice. Finally, in order to explain the potential of the Competence Approach in the education of citizens with full rights and duties, we will consider the innovative elements that this approach presents and some of the difficulties involved.

Key words: Competence – Inclusive education – Citizenship.

1

.- Introducción.

El enfoque de las competencias es una de las novedades que el sistema educativo español está intentando impulsar y el que vertebra oficialmente todo aquello que los centros escolares deberían hacer. En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, propone la adquisición de las competencias como el objetivo último de la escolarización, por lo que se introduce este concepto como forma de establecer las intenciones educativas en el currículum (MARTÍN y LUNA, 2011).

En este trabajo reflexionaremos sobre la medida en la que el enfoque de las competencias tiene capacidad para generar mejoras en la calidad de los centros escolares. Para ello, analizaremos el papel que este enfoque cumple en el intento de alcanzar las dos grandes metas –que, en el fondo, es una sola- de la educación: conseguir la inclusión educativa y que sirva para que las personas se puedan mover como ciudadanos con plenos derechos y deberes.

Aunque el enfoque de las competencias se plantea para todas las etapas del sistema educativo, en este trabajo nos detendremos en lo que éste supone para la educación obligatoria, ya que es ésta la más directamente relacionada con el reto de la inclusión y la ciudadanía. Para adentrarnos en esta reflexión es necesario, en un primer momento, acordar de qué estamos hablando cuando nos referimos a la calidad de la educación. Una vez revisado este concepto, recogeremos la propuesta que hace César Coll sobre las distintas maneras de entender las relaciones entre educación y ciudadanía. Finalmente, profundizaremos en los elementos novedosos, las potencialidades y las dificultades que presenta el concepto de competencia, con el objetivo de analizar en qué medida éste puede contribuir a la inclusión educativa y la formación de ciudadanos.

2.- La calidad de la educación: un equilibrio entre excelencia y equidad.

Definir la calidad de la educación es una tarea de una envergadura que trasciende completamente lo que se puede desarrollar en estas líneas. No obstante, si analizamos los documentos de los organismos internacionales que realizan evaluaciones de la calidad de la educación, como es el caso de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), nos damos cuenta de que en ellos se ilustra el complejo equilibrio entre dos elementos que están en continua tensión: la excelencia y la equidad. Hasta hace muy poco, parecía imposible conseguir que en un sistema escolar todos llegaran a los máximos niveles de aprendizaje -excelencia-, siendo todas y todos los alumnos quienes los alcanzaran –equidad-. Por tanto, excelencia y equidad tendrían que conseguirse simultáneamente para que pudiéramos estar hablando verdaderamente de un sistema educativo de calidad.

Actualmente, la excelencia se mide a través de distintos procedimientos y haciendo referencia a los niveles de competencia que van alcanzando los estudiantes. Un sistema con mayor grado de excelencia es, por tanto, el que consigue que el mayor número de sus alumnos alcancen altos niveles de aprendizaje. Pero ¿qué se entiende por equidad? El concepto de equidad ha ido modificándose de manera bastante drástica en las últimas décadas, adoptando progresivamente un significado cada vez más exigente (MARTÍN, 1998). En un primer momento, el concepto de equidad estaba asociado exclusivamente a la *igualdad de acceso*, defendiendo que todo el alumnado debe tener derecho a un puesto escolar, sin que exista ninguna característica que discrimine ese acceso.

Cuando los países alcanzan niveles de acceso que ya no discriminan, al estar todos los alumnos escolarizados en la etapa de educación obligatoria, empieza a elaborarse un concepto de equidad más complejo que remite a la idea de que lo importante es que se quiera para todos los alumnos y alumnas las mismas metas, esto es, que se tenga como objetivo desarrollar el mismo tipo de capacidades en todo el alumnado. Este afán por que no sólo estén todos escolarizados sino que también estudien un currículum común es a lo que se denomina *igualdad de oferta*. En el caso de España, este interés está íntimamente relacionado con la idea de comprensividad que ha sido una de las decisiones que, desde la LOGSE y en las sucesivas leyes, ha generado más polémica en la comunidad educativa. Esta propuesta hace referencia a que todos los alumnos y alumnas estén en un mismo centro, compartiendo un currículum básicamente común, obteniendo un título que da acceso indistintamente a vías académicas y profesionales y, por todo ello, formándose para alcanzar el mismo tipo de capacidades. A partir de la reforma educativa de 1990, se decide prolongar la obligatoriedad de los 14 a los 16 años, lo que supone hacer que los objetivos de la educación escolar sean comunes a todos los alumnos durante dos años más de su escolarización.

Durante un cierto tiempo también se creyó que al llegar a la igualdad de oferta habíamos alcanzado los máximos niveles de equidad. Sin embargo, en este momento nos manejamos con otro concepto, que es el de *igualdad de resultados*. Por supuesto, igualdad de resultados no puede significar –y, de hecho, no significa– que todos los estudiantes alcancen los mismos niveles de logro; sin embargo, sí significa que esos niveles de rendimiento no estén asociados a ninguna variable personal de los alumnos. En este sentido, desde el momento en que una característica de un individuo queda asociada a su rendimiento, pasa de ser una variable de diferencia –y, por tanto, enriquecedora–, a ser una variable de desigualdad, un factor de discriminación. Esto se ve claramente en el modo en que la OCDE mide la equidad de los distintos sistemas educativos. Cuando al presentar los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) se dice que un país es más equitativo que otro, lo que se está afirmando es que la clase social de un estudiante está menos correlacionada con su rendimiento que en otro país. Así mismo, cuando hay menos variabilidad entre los centros –esto es, cuando el hecho de estar escolarizado en un centro u otro no predice tanto el rendimiento de sus estudiantes– se habla de que los países son más equitativos.

Pero ¿cómo es posible que cuando en España –como en muchos otros países- se ha hecho una apuesta arriesgada por la comprensividad, sigamos encontrando que la igualdad de resultados no se alcanza? Simplificando enormemente, podríamos decir que la clave está en la atención a la diversidad. Hacer una etapa comprensiva como es la Educación Secundaria Obligatoria no garantiza en absoluto que, por el hecho de que ahora estén todos los estudiantes juntos, verdaderamente alcancemos mayor igualdad de resultados. Por el contrario, si hay mayor pluralidad en las aulas y los docentes no somos capaces de enseñar atendiendo a esa diversidad, lo que suele suceder es que el profesor o profesora se representa a un alumno medio –que, por definición, no existe- y enseña al conjunto del grupo desde esa representación, dejando “descolgado” a un alto porcentaje de población escolar. Por ello, la opción por la comprensividad no necesariamente conduce a la igualdad de resultados, lo que nos lleva a constatar el papel clave que desempeña la atención a la diversidad para alcanzar ese concepto de calidad en el que equidad y excelencia están en equilibrio. Otra de las piezas clave para conseguir la calidad de los centros escolares, e íntimamente relacionada con la anterior, es acertar en aquello que consideramos que imprescindiblemente debe ser enseñado a toda la población, como desarrollaremos a continuación.

3.- Acertar en la selección de los aprendizajes.

Como hemos intentado argumentar en el anterior epígrafe, un sistema educativo de calidad es aquel que posibilita que todos y todas aprendan lo más posible, sacando sus máximas potencialidades. Sin embargo, es importante no caer en el error de que por querer que todos desarrollen al máximo sus conocimientos, podamos caer en el error de no garantizar aquello que necesariamente tienen que aprender todos los estudiantes. En la actualidad, estamos comprobando que podemos estar enseñando aprendizajes muy sofisticados, mientras que otros aprendizajes absolutamente esenciales no están quedando garantizados para el conjunto del alumnado. Por ello, consideramos que es necesario fijarse prioritariamente en aquellas capacidades o competencias que de no ser aprendidas colocan a los alumnos en riesgo, esto es, acertar en la selección de los aprendizajes.

Considerando el tipo de concepto de equidad que defendemos, definir *lo básico imprescindible* es, por tanto, una tarea esencial. Hay una definición que expusimos en anteriores artículos (COLL, 2006a; MARTÍN y COLL, 2006) que, aunque sigue siendo muy general, puede ayudarnos a reflexionar sobre este tema. En este texto, retomando las ideas de César COLL, se propone que “lo básico imprescindible hace referencia a aquellos aprendizajes que, en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica, condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en una situación de claro riesgo de exclusión social; son además aprendizajes cuya realización más allá del período de la educación obligatoria presenta grandes dificultades”. En este sentido, es necesario identificar aquellos aprendizajes que de no ser aprendidos colocan a los ciudadanos en desigualdad de oportunidades.

Es precisamente en este punto en el que el enfoque de las competencias tiene bastante que decir, ya que una de las razones por las cuales el modelo de competencias se ha introducido en el sistema escolar es justamente recoger ese conjunto de enseñanzas mínimas que deben ser comunes a todos los estudiantes del país. Las ocho *competencias básicas*, recogidas en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, hacen referencia a los aprendizajes que no podemos permitir que no sean aprendidos porque aquellas personas que no se los apropien estarían en desigualdad de oportunidades, con el fracaso que ello supone para la equidad.

En definitiva, desde este enfoque se postula que aquellas personas que no hubieran aprendido las competencias básicas durante su escolarización obligatoria tendrían mayores dificultades para poder incorporarse a la sociedad como ciudadanos con plenos derechos y deberes. Esta afirmación sólo puede mantenerse si uno comparte, una vez más, un determinado marco teórico acerca del modo en que entendemos las relaciones entre educación y ciudadanía.

4.- Educación y ciudadanía.

César COLL (2006b) hace una propuesta muy interesante en la que distingue tres tipos de relaciones que se pueden establecer entre los conceptos de educación y ciudadanía. Los tres términos que propone, y a los que se corresponden tres maneras muy diferentes de entender estas relaciones, son educación *sobre* la ciudadanía, educación *en* la ciudadanía y educación *para* la ciudadanía.

La educación *sobre* la ciudadanía hace referencia a la decisión de introducir dentro de los currículos determinados contenidos relacionados con la ciudadanía. El ejemplo paradigmático es la asignatura de “educación para la ciudadanía”, en la que se deposita la responsabilidad de que la escuela forme para la ciudadanía en una asignatura concreta en la cual a las personas se les cuenta la ciudadanía, de manera declarativa. Se habla sobre ciudadanía, se reflexiona sobre la ciudadanía pero, desde luego, no consideramos que de este modo se aprenda a ser ciudadano.

Por esa razón, COLL distingue una segunda forma de entender las relaciones entre educación y ciudadanía que es educar *en* la ciudadanía. En este caso, no se entiende la ciudadanía como objeto de reflexión, sino la ciudadanía como ejercicio. Y, en ese sentido, las escuelas -como micro-organizaciones sociales que son- pueden permitir unas maneras de comportarse, pueden organizar sus relaciones en torno a unos valores que son más o menos acordes con aquellos que queremos que presidan la ciudadanía. En este caso es desde la experiencia, desde la forma de comportarse, desde algo que atraviesa a toda la organización del centro, como estaríamos educando *en* la ciudadanía y no *sobre* la ciudadanía. Así, la educación moral y ética estaría incluida de manera transversal, no sólo ni principalmente en las asignaturas, sino en el funcionamiento, los modelos, los valores que presiden y se aprenden en la escuela de manera implícita y, precisamente por ello, más potente. Esto no significa, obviamente, que no sea necesario también hacer

consciente y explícitos los principios en los que se fundamenta la acción, para que no se convierta en adoctrinamiento. Se trata de enseñar la ciudadanía a través de una forma de comportarnos pero también desde la comprensión y la conciencia ética.

La tercera acepción, que es la que más nos interesa destacar, es la idea de que uno puede educar *para* la ciudadanía. En este caso, lo que la escuela tiene que hacer es conseguir que las personas puedan ser futuros ciudadanos, es decir, que aprendan aquello que les permite comportarse como ciudadanos. Desde este punto de vista, si no se consigue lo básico imprescindible está en riesgo la ciudadanía y, con ello, la posibilidad de desenvolverse como una persona con plenos derechos y deberes que controla progresivamente cada vez más el entorno en el que vive. Sin caer en fantasías de control, el objetivo es que los estudiantes vayan progresivamente actuando de forma autorregulada sobre su entorno físico y social, lo que implica comprenderlo, es decir, haberse apropiado de aquellos aprendizajes que se consideran absolutamente esenciales. César COLL se está refiriendo, por tanto, al compromiso de la escuela para conseguir que todos los estudiantes puedan de hecho *ejercer* en el futuro la ciudadanía porque su nivel de desarrollo así lo permite. Por tanto, desde esta perspectiva el enfoque de las competencias estaría contribuyendo a un concepto de calidad directamente relacionado con la inclusión y con la ciudadanía. Antes de adentrarnos en las características e implicaciones del enfoque de las competencias, dedicaremos el siguiente epígrafe a valorar si realmente estamos o no ante un nuevo modelo curricular.

5.- ¿Algo nuevo bajo el sol?

La potencialidad que el enfoque de las competencias podría tener para lo que estamos reflexionando no se limita exclusivamente a iluminar con lucidez lo esencial, lo irrenunciable, sino que ayuda también a que nos pongamos de acuerdo acerca de qué significa aprender, qué significa que una persona por el hecho de tener nuevo conocimiento sea más competente. Sin embargo, no todo el mundo considera que el modelo pedagógico de las competencias vaya necesariamente a mejorar la calidad de la enseñanza. Una gran parte de la sociedad tiene la sensación -a nuestro modo de ver, fundamentada- de que el enfoque de las competencias es un nuevo intento de innovación que llega a la escuela, pero que puede quedarse en un mero cambio terminológico. Se puede tener la impresión de que ahora llamamos a las cosas de distinta manera, pero en el fondo estamos hablando de lo mismo que veníamos diciendo; que antes les llamábamos capacidades mientras que ahora les llamamos competencias. Se está proponiendo una tarea nueva a los centros -deben rehacer las programaciones en un nuevo formato, poner los objetivos en términos de competencia y elaborar nueva documentación para la Inspección educativa- pero ¿eso implica cambiar la calidad de la enseñanza, modificar lo que estamos haciendo en la práctica educativa? Consideramos que hay una duda razonable sobre esto, lo que puede estar haciendo mucho más daño del que podemos llegar a calcular, ya que el hecho de que los docentes se vuelvan a implicar en una nueva innovación educativa que no produzca mejoras podría llevar a pensar que los cambios educativos son procesos innecesarios e incluso indeseables. El riesgo de que el enfoque de las competencias se lea en estos términos es muy grave. Sin embargo, a nuestro juicio,

el enfoque pedagógico de las competencias tiene en sí mismo la posibilidad de transformar elementos de la escuela que sí son muy nucleares y sustanciales. Es cierto que no son nuevos, pero volver a hacer énfasis sobre ellos puede llegar a suponer una mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

El problema radica principalmente en que muchas de las propuestas que se han hecho en esta misma línea hasta ahora aún no se han conseguido. Por ello, creemos que es necesario dedicar un espacio a hacer un breve recorrido histórico a través de las propuestas que se han ido haciendo en las últimas décadas y que dan lugar al enfoque de las competencias que, si bien es cierto que no aporta un abordaje completamente novedoso, sí tiene determinados elementos con una gran capacidad de mejorar la calidad escolar.

Recordemos que, antes de hablar sobre las competencias, ya se propuso en la LOGSE (Ley Orgánica del Sistema Educativo) de 1990 un cambio en la forma de entender qué suponía aprender y enseñar. El cambio no fue asumido en la mayoría de los casos. Merece la pena que lo recordemos porque lo que se plantea ahora es parecido a lo que se proponía en aquel momento. Por tanto, es importante hacer el ejercicio de pensar por qué no caló en ese momento la propuesta, con el objetivo de no cometer los mismos errores, y asegurar en este nuevo intento que los centros tengan las condiciones necesarias para que los cambios se produzcan en el sentido deseado.

El modelo curricular de la LOGSE, que se ha mantenido en las sucesivas reformas, propone definir las metas educativas –esto es, seleccionar aquello que queremos que aprendan los alumnos- en términos de capacidades y no de contenidos. Sin embargo, esto no se ha visto traducido en las realidades de los centros escolares. En nuestra opinión, uno de los problemas esenciales de la escuela es que sigue centrada en que lo importante son los contenidos, mientras que desde hace ya más de veinte años se insiste en que lo que queremos ayudar a desarrollar en las personas son capacidades, siendo éstas –y no los contenidos- nuestras metas educativas.

En este punto es, sin embargo, imprescindible recordar que las capacidades no se pueden desarrollar sin contenidos; no se pueden trabajar en el vacío, en abstracto. Para trabajar capacidades, uno debe enseñar contenidos. Los contenidos son aquello sin lo cual no podemos trabajar las capacidades, pero no son la meta en sí mismos. Es muy diferente entender que aprendiendo contenidos desarrollamos capacidades a pensar que los contenidos son la meta en sí mismos. Los contenidos están al servicio del desarrollo de las capacidades.

Una de las grandes dificultades de este enfoque es darse cuenta de que las capacidades, que son la meta, sin embargo, no son directamente observables y, por lo tanto, no se pueden evaluar directamente. Eso implica que los docentes deben ser capaces de hacer complejas inferencias para valorar a partir de un conjunto de comportamientos si un alumno ha adquirido o no una capacidad. Queda patente, por tanto, el difícilísimo encargo que desde la LOGSE se hacía a la escuela: “trabaje usted capacidades, no se

centre en los contenidos -pero trabaje contenidos- y, además, eso que usted tiene que comprobar si se ha desarrollado o no, no se observa directamente”. Es así de complejo, pero es así de importante hacerlo. Este discurso se propuso ya en los primeros documentos de la LOGSE. Es decir, desde el año 1987 pero, desgraciadamente, la práctica educativa en las aulas sigue centrada en los contenidos y aún no hemos conseguido dar el salto a las capacidades.

Ahora se nos dice que trabajemos las *competencias*, siendo éste un concepto muy semejante al de *capacidades* que se venía proponiendo hasta ahora. No se trata exactamente de la misma idea, como intentaremos argumentar en el siguiente epígrafe, pero es importante que no pensemos que por llamarle de otro modo van a desaparecer las resistencias a entender algo tan complejo como las relaciones entre capacidades –o competencias- y contenidos. Si estas relaciones no se entendieron cuando hablábamos de capacidades, debemos tomar en consideración todas esas dificultades a la hora de proponer y transmitir este nuevo enfoque de las competencias. Con este objetivo, desarrollaremos en los siguientes epígrafes las características esenciales del enfoque de las competencias así como algunas de las dificultades que éste entraña.

6.- ¿Cuáles son los elementos novedosos del concepto de competencia?

La noción de competencia no supone tanto una forma nueva de entender qué es aprender, cuanto un nuevo énfasis en ciertas características del aprendizaje, pero si estos énfasis se hicieran realmente realidad en las aulas, estaríamos en otra escuela. La definición de competencias que se propone en el informe DeSeCo (OCDE, 2005) permite apreciar con claridad los elementos esenciales:

“Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea. Este enfoque externo, orientado por la demanda o funcional tiene la ventaja de llamar la atención sobre las exigencias personales y sociales a las que se ven confrontados los individuos. Esta definición centrada en la demanda debe completarse con una visión de las competencias como estructuras mentales internas, en el sentido de que son aptitudes, capacidades o disposiciones inherentes al individuo. Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. Aunque las habilidades cognitivas y la base de conocimientos sean los elementos esenciales de una competencia, es importante no limitarse a la consideración de estos componentes e incluir también otros aspectos como la motivación y los valores.” (p. 8 de la versión inglesa).

Tres son, a nuestro entender, los elementos definitorios del concepto de competencia: la funcionalidad, la integración de capacidades de distinto tipo y contenidos diversos, y la generalización (MARTÍN y LUNA, 2011).

En relación al primero de ellos, la idea de *funcionalidad* no es nueva en absoluto; desde las primeras reflexiones teóricas sobre la escuela y el aprendizaje se entiende que aprender es apropiarse de un conocimiento que puede usarse. Por tanto, podríamos afirmar que alguien es competente cuando, por el hecho de haberse apropiado de un nuevo conocimiento, actúa sobre el mundo de una manera cualitativamente distinta a cuando no lo tenía. Si tener un nuevo conocimiento no le va a llevar a actuar de una

manera distinta, ese conocimiento no le ha hecho competente; tendrá más información, podrá declarar conocimiento, pero no será más competente. Ser más competente, desde este enfoque, implica poder movilizar ese conocimiento nuevo, utilizarlo para tomar decisiones que nos ayudan a resolver mejor las situaciones que se nos plantean. Es importante no entender este énfasis de la funcionalidad desde una perspectiva meramente centrada en los cambios en la conducta manifiesta. Aprender es modificar nuestra forma de comprender el mundo porque esto es lo que nos llevará a que actuemos de forma distinta. Sin embargo, lo que nos permitirá comprobar si un estudiante ha aprendido no será que nos explique cómo entiende un problema sino que esa comprensión se traduzca de hecho en una forma diferente de afrontarlo. Si los docentes fuéramos coherentes con este principio, realmente la enseñanza mejoraría.

No se nos escapa que esto obliga a repensar y rediseñar todo lo que estamos acostumbrados a hacer en la escuela —especialmente en la evaluación- y a asumir que sólo podemos comprobar si el alumnado se ha hecho más competente con un tipo determinado de tareas. Vamos a poner, para ilustrar esta idea, un ejemplo de un aprendizaje muy preciso, un contenido específico. Imaginemos que queremos que nuestros alumnos aprendan qué es un barómetro. Si pedimos a un alumno que nos dé la definición y lo hace correctamente, ello no demuestra que sea más competente; si le ponemos varias definiciones y elige la correcta, tampoco lo está demostrando, ni si ante varios instrumentos elige cuál es el barómetro. Lo único que, en su caso, nos podría demostrar que aprender lo que es un barómetro le ha hecho más competente es que un día tenga un problema de presión y sepa que lo necesita y pueda utilizarlo correctamente. Esto implica, decíamos, dar un giro de 180° a la escuela; entender que sólo hablaremos de que un aprendizaje ha hecho a un alumno más competente en la medida en la que éste cambie su manera de comportarse en el mundo implica un nivel de exigencia muy demandante.

Otro de los puntos clave del concepto de competencia que podría generar mejora en la calidad de los sistemas educativos es que en esa movilización de los conocimientos para actuar es necesario *integrar* capacidades de distinto tipo y contenidos diversos. Por un lado, es preciso *articular las capacidades intelectuales y las emocionales* o afectivas. El éxito en la forma de comportarse no sólo requiere comprender los problemas, saber buscar las soluciones o supervisar el ajuste de lo que uno hace con las metas que se ha propuesto; implica también creer que se es capaz de hacerlo, confiar en uno mismo, controlar la ansiedad que suele acompañar a la incertidumbre que rodea cualquier problema relevante de la vida, no desanimarse cuando las cosas no salen a la primera, mantener el esfuerzo a pesar del cansancio o el desánimo, reconocer los aspectos en los que uno tiene menos recursos y saber pedir ayuda, o ser capaz de poner en marcha todas las habilidades que supone trabajar con otros. Estas últimas características de la actuación competente remiten a la dimensión emocional, aunque es importante señalar que la diferencia entre cognición y emoción es un falso dualismo que nuestra cultura arrastra sin que en realidad sean verdaderamente separables las dos dimensiones cuando un ser humano actúa: lo que pensamos influye en lo que sentimos y, a menudo, los sentimientos condicionan el razonamiento; a su vez, ambos guían la acción de forma implícita o explícita.

Si efectivamente compartiésemos que una persona es competente sólo en la medida en la que desarrolle tanto capacidades cognitivas como emocionales, se derivaría que la escuela tiene la obligación de enseñar también competencias afectivas. No estamos diciendo que en la escuela se desarrollen estas capacidades aunque no se enseñen deliberadamente; decimos, en cambio, que por tratarse de un contexto de educación formal, si la escuela quiere que estas capacidades se aprendan, debe enseñarlas –esto es, ayudar a aprenderlas- y, por tanto, introducirlas intencionalmente en el curriculum. Esto implica, lógicamente, planificar, programar y definir metodologías para desarrollar y evaluar las capacidades emocionales. Si realmente la integración de competencias intelectuales y emocionales fuera un objeto de intervención intencional, con todo lo que ello conlleva, estaríamos en otra escuela.

Enseñar a ser competente implica también *integrar los distintos tipos de contenidos*. Las personas aprendemos contenidos de distinta naturaleza: conceptos, procedimientos, valores. Los procesos mediante los cuales se construyen estos conocimientos son distintos entre sí, por lo tanto, la forma de ayudar en esta construcción –es decir, de enseñar- tiene también que ser diferente en cada caso. Pero no debemos olvidar que todos los tipos de contenido -conceptuales, procedimentales y actitudinales- deben enseñarse, puesto que todos ellos son necesarios para actuar de forma competente (POZO, 2011). Este énfasis del concepto de competencia significa, desde el punto de vista didáctico, que los profesores tienen que entender bien cómo enseñar y evaluar cada tipo de contenido; deben darle igual importancia a todos ellos y, por tanto, plantear tareas que impliquen su uso integrado.

Si pedimos a un alumno que identifique los pasos del método científico, explique cuáles son y qué papel cumplen en la manera de razonar científicamente ¿qué estamos trabajando: un contenido de tipo conceptual, procedimental o actitudinal? No son pocos los docentes que contestarían que a través de esta tarea se evalúa un procedimiento, lo que es, desde nuestro punto de vista, algo incorrecto. Cuando un alumno nos describe los pasos del método científico lo único que estamos evaluando es un concepto. Podría pasar que una persona que sabe declarar esta información se encuentre, ante una situación de experimentación, completamente incapaz de llevar a cabo esos pasos. Es llamativa la resistencia a comprender esta idea en el mundo de la escuela, mientras que en el resto de profesiones parece entenderse claramente. Tal es el caso de la obtención del carné de conducir: a nadie se le ocurre dar un permiso de conducción si alguien nos cuenta cómo se debe conducir. En cambio, para comprobar si es o no apto, se le pone ante la tarea de conducir, porque saber declarar un procedimiento no implica saber hacerlo. Esta obviedad que el resto de la sociedad asume sin inconvenientes, la escuela la ha olvidado y sigue trabajando y evaluando todos los contenidos como si fueran conceptos.

Si retomamos la idea expuesta anteriormente sobre las relaciones entre educación y ciudadanía, podemos afirmar que si enumerar los pasos del método científico –incluso argumentándolos- no demuestra que se sea capaz de llevarlos a cabo, desde luego contar el origen y la legitimidad de la tolerancia, no garantiza en absoluto que se sea tolerante.

En este sentido, evaluar actitudes y valores a través de que éstos se declaren, se verbalicen, no es coherente con el enfoque de las competencias, ya que alguien competente es quien moviliza simultáneamente contenidos de distinta naturaleza, integrando elementos cognitivos y afectivos. Por ello, la escuela debe saber lo que está enseñando con los distintos tipos de actividades que lleva a cabo y recordar que si no enseña determinados contenidos está dificultando que su alumnado se haga más competente.

Según lo que venimos diciendo, alguien competente es quien moviliza sus conocimientos (*funcionalidad*), integrando distintos *tipos de capacidades y contenidos* diversos. Pero alguien es más competente en la medida en la que es capaz de *generalizar*, esto es, movilizar esos conocimientos en un mayor abanico de contextos y situaciones distintas. Este es el tercero de los elementos novedosos del concepto de competencia: el papel del contexto y de la generalización. Si estuviéramos de acuerdo en que la escuela tiene que hacer competente a sus estudiantes en distintos escenarios, en muchos contextos, ante diversos problemas, podremos estar también de acuerdo con la última de las potencialidades que queremos señalar del concepto de competencia: la importancia de que en las escuelas se enseñe a generalizar, a transferir los conocimientos.

POZO (2008) propone que un aprendizaje es más significativo cuando es generalizable, además de duradero y funcional; es decir, un aprendizaje significativo no se olvida, sirve para actuar sobre el mundo y se transfiere. Sin embargo, las personas no aprendemos a transferir espontáneamente, por lo que se hace necesario que se enseñe a generalizar, a transferir los conocimientos. Esto supone que los profesores tienen que aprender con total soltura que del mismo modo que se hacen actividades de motivación o actividades de conocimientos previos, es imprescindible hacer actividades de generalización. Evidentemente, cuando se enseña algo, se hace necesariamente ligado a un contenido, un problema o un contexto concreto; no obstante, debe ser una meta del docente que, al terminar de enseñarlo, enseñe también a usarlo en contextos diferentes, ya que no está garantizado que el alumno lo vaya a hacer sin su ayuda.

Pero, volviendo a lo que planteábamos anteriormente, ¿son estas propuestas novedosas? Nuestra respuesta es que no; casi todo estaba dicho, aunque no se llevara a la práctica. Ahora bien, lo que es innegable es que si la escuela verdaderamente enseñara de acuerdo a estas ideas que recoge el enfoque de las competencias, estaríamos ante una escuela radicalmente distinta. Por ello, creemos que el enfoque de las competencias sí tiene capacidad para hacer una escuela de mayor calidad, una escuela que permita que todos aprendamos, y que lo hagamos con un concepto del aprendizaje bastante más interesante que el de declarar informaciones verbales, tal y como en este momento puede estar pasando. El simple hecho de enunciar esto hace tomar conciencia de la enorme complejidad que todo ello supone para la escuela y sus docentes. Añadiremos a continuación dos dificultades más que deben ser tenidas en cuenta si realmente confiamos en las potencialidades que presenta el concepto de competencia.

7.- Algunas dificultades del enfoque de las competencias.

El cambio más sustancial que implica el enfoque de las competencias para la práctica docente es tener que incluir en sus objetivos, metodologías de enseñanza y métodos de evaluación el trabajo de todas las competencias, y no sólo de aquella más relacionada con su materia (MARTÍN y LUNA, 2011). Recordamos, en la siguiente tabla, cuáles son las ocho competencias básicas que recogen los Decretos de Enseñanzas Mínimas de la LOE (2006):

Cuadro I: Las ocho competencias básicas

Competencias básicas	
1.	Competencia matemática
2.	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
3.	Competencia cultural y artística
4.	Competencia en comunicación lingüística
5.	Tratamiento de la información y competencia digital
6.	Competencia social y ciudadana
7.	Competencia para aprender a aprender
8.	Autonomía e iniciativa personal

Fuente: Ley Orgánica de Educación (2006).

Las primeras tres competencias de la tabla es casi imposible que no se trabajen en la escuela. La probabilidad, por ejemplo, de que en un centro escolar no se enseñe matemáticas es casi nula. Ahora bien, enseñar matemáticas en una asignatura concreta no implica necesariamente trabajar bien la competencia matemática, ya que ésta debería abordarse desde las distintas asignaturas y no en una sola. Pero, al menos, en todos los centros escolares está garantizado el aprendizaje de contenidos de matemáticas; sin embargo, ¿quién o quiénes son las personas responsables de ayudar a desarrollar en el alumnado la competencia social y ciudadana, la de aprender a aprender, o la de autonomía e iniciativa personal? La respuesta que se da desde el propio enfoque de las competencias es que todos los miembros de la comunidad educativa son los responsables. Esta respuesta hace referencia a la idea de *transversalidad* y es, en nuestra opinión, una de las grandes dificultades a las que este enfoque se enfrenta. El hecho de que la responsabilidad de la enseñanza de las competencias básicas se reparta entre todos es una propuesta muy sensata, aunque no libre de graves riesgos, en la medida en la que como es de todos, no hay una clara responsabilidad de nadie.

A esta dificultad que entraña la transversalidad se añade otra a la que es necesario atender: el aprendizaje de las competencias debe *trascender el currículum*. Las competencias, lógicamente, están incluidas en el currículum, esto es, en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Esta inclusión en el currículum es necesaria si compartimos que hay determinadas metodologías, formas de enseñar, que son absolutamente incompatibles con intentar hacer a los alumnos más competentes. Por ello, no debemos olvidar que “nos la jugamos” no sólo cuando hacemos complejas programaciones con objetivos, contenidos y criterios, sino también al elegir cómo enseñar.

Asumiendo la importancia de la metodología, cuando decimos que las competencias deben trascender el currículum queremos destacar la idea de que hacer competente al alumnado supone, entre otras cosas, trascender el aula, la hora lectiva y la materia concreta, y asumir que todo espacio y tiempo escolar es un espacio y tiempo educativo. En este sentido, hay muchas competencias que no se pueden aprender –ni, por tanto, enseñar– sentados en un pupitre, con lápiz y papel. Las excursiones, los recreos, los pasillos o los comedores son importantes espacios en los que también se están aprendiendo y enseñando competencias. Hacer a la gente competente supone, entonces, actuar en muchos momentos, en distintas actividades más allá del aula. Esta idea queda claramente expresada por Puig ROVIRA y Martín GARCÍA (2007), como se ilustra en el siguiente cuadro:

Cuadro II: Cómo trabajar la competencia de autonomía e iniciativa personal

Debe favorecer	Con medios como
La participación	El autogobierno escolar
La cooperación entre iguales	El aprendizaje cooperativo
La individualización	La reflexión sobre sí mismos
El pensamiento y la investigación	El trabajo por proyectos
El juicio y la acción sociomoral	La deliberación moral
El compromiso cívico	El aprendizaje servicio

Fuente: Puig ROVIRA, J. y MARTÍN GARCÍA, X. (2007).

Si realmente pensamos que determinadas competencias son importantes, entonces es imprescindible que desde el centro escolar se planifiquen intencionalmente este otro tipo de experiencias para los alumnos, aunque ello suponga un nuevo esfuerzo para los docentes.

8.- Conclusiones.

Todo lo argumentado hasta aquí –la necesidad de atender a las potencialidades del enfoque de las competencias, haciendo frente a las grandes dificultades que éste nos plantea-, lejos de ser una tarea sencilla, exige cambios en distintos ámbitos del sistema educativo, cuatro de los cuales comentaremos a continuación.

Enseñar desde el enfoque de las competencias implica, por un lado, cambios en la *formación del profesorado*. Este enfoque necesita docentes muy diferentes –más complejos, reflexivos, con competencias que hasta ahora no se les había exigido-, lo que supone una revisión de la formación inicial y continua que éstos reciben.

En lo que respecta a los *materiales curriculares*, por otra parte, las editoriales deberían ser capaces de traducir el enfoque de las competencias a los contenidos de sus libros de texto, lo que a nuestro juicio hasta el momento no se está haciendo con demasiada fortuna.

En relación con la *organización de los centros escolares* ¿cómo se van a poner de acuerdo y hacer una entrada transversal cuando los equipos docentes no tienen tiempo para reunirse, cuando el aula sigue siendo la unidad de trabajo? ¿Dónde están los tiempos, los espacios, los liderazgos necesarios para que la comunidad educativa trabaje desde este enfoque? Si no se organizan los centros de otra manera, poco de lo que aquí estamos señalando tendrá repercusiones en la mejora de la calidad escolar.

La última de las medidas que aquí queremos señalar es la relativa a las *evaluaciones estandarizadas*. Si vemos la fuerza que tiene el tipo de evaluación sobre el diseño de la enseñanza, compartiremos que las evaluaciones externas que se hacen a los alumnos – pruebas de evaluación de diagnóstico, u otras pruebas de evaluación del rendimiento académico- también deben ser coherentes con la idea de competencia y no pueden limitarse a evaluar información factual. Es necesario que las pruebas externas que aplican las comunidades autónomas no se limiten exclusivamente a la evaluación de la adquisición de contenidos, mientras que se está pidiendo a los docentes que eduquen para el desarrollo de competencias.

Entonces, si retomamos la pregunta que da título a este texto, ¿será posible que desde el enfoque de las competencias contribuyamos a la inclusión y la ciudadanía? Sostenemos que teóricamente sí, que es un buen enfoque para conseguirlo. Sin embargo, como sucede con cualquier marco teórico, el enfoque de las competencias en sí mismo no garantiza que se genere cambio, a no ser que empiece a guiar la práctica docente y las decisiones que se toman en los centros escolares. Es en este punto en el que la responsabilidad deja de estar en teorizar y, en su caso, se coloca en el momento en que empezamos a dar clase con nuestros estudiantes.

9.- Bibliografía.

COLL, C. (2006a). “Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica”. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 8, (1), 1-17. Descargado el 9 de marzo de 2011 de, <http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no1/contenido-coll.pdf>

COLL, C. (2006b). “Educar para la ciudadanía en la sociedad actual: escenarios educativos y aprendizajes básicos”. Conferencia presentada en el 1º Encuentro Internacional Pátio-ISME de Educação para a Cidadania. São Paulo, Brasil, 31 de octubre de 2006. Descargado el 9 de marzo de 2011 de, http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_EducarCiudadania_06.pdf

COLL, C. y MARTÍN, E. (2006). “Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du currículo en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d’un cas”. En AUDIGIER, F, CRAHAY, M y DOLZ, J. (Éds.) *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruselas: De Boeck.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

MARTÍN, E y LUNA, M (2011). “El asesoramiento a la elaboración, seguimiento y mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias”. En MARTÍN, E. y ONRUBIA, J. (coords.) *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria. Colección Educación Secundaria. N.15. Vol.III*. Barcelona: Graó.

MARCHESI, Á. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen*. Consultado el 28.03.11 en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html>

POZO, J.I. (2008). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

POZO, J.I. (2011). “El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias”. En C. COLL (Coord.) *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. Colección Educación Secundaria. N 1. Vol. 1*. Barcelona: Graó.

PUIG ROVIRA, J. y MARTÍN GARCÍA, X (2007) *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid: Alianza.