

Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea

Key competences as a trend in the supranational educational policies of the European Union

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Javier Valle

Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Política y Teoría de la Educación, Madrid, España.

Jesús Manso

Universidad Nebrija, Madrid, España.

Resumen

Las competencias clave propuestas por la Unión Europea suponen una de las políticas educativas más importantes que se derivan del trabajo realizado por esta organización supranacional por dos motivos: En primer lugar, por tratarse de una medida con repercusiones reales en las políticas nacionales de los Estados miembros. En segundo lugar, sobre todo, porque mediante este nuevo enfoque educativo se pretende responder de forma más adecuada a los retos propios de la sociedad contemporánea, algo en lo que años antes ya venían insistiendo otras organizaciones e instituciones internacionales. El análisis de la documentación original de la Unión Europea a este respecto ofrece, en sí mismo, muchos aspectos para la reflexión que en pocas ocasiones se han visto reflejados en discusiones educativas, académicas o políticas. En este sentido, el presente artículo ofrece una síntesis reflexiva en torno a la conceptualización y las implicaciones del aprendizaje por competencias, en general, y de las competencias clave, en particular. Enmarcar este nuevo enfoque en la sociedad actual y en el planteamiento del aprendizaje permanente será la primera de las tareas que se propone el artículo: esto facilita una comprensión más profunda del enfoque de aprendizaje por competencias, de su importancia y su pertinencia y, sobre todo, ayuda a superar la idea generalizada en el ámbito educativo de que este planteamiento no introduce grandes novedades

respecto a lo ya existente. Por otra parte, también parece necesario evitar caer en un idealismo pedagógico: existen riesgos y retos derivados de esta nueva propuesta educativa que se deben abordar. Con todo, en este artículo se defiende la necesidad de no perder más oportunidades para adecuar de forma real nuestro sistema educativo al aprendizaje por competencias y, en especial, a la adquisición de las competencias clave por parte de todos los ciudadanos de la Unión Europea al término de su educación obligatoria.

Palabras clave: competencias clave, aprendizaje permanente, educación obligatoria, Unión Europea, educación internacional.

Abstract

The key competences proposed by the European Union are one of the most important education policies stemming from the work done by this supranational organization, first, because the key competences measure has a real impact on the educational policies of Member States and, secondly and more importantly, because this new educational approach aims to respond more adequately to the main challenges of contemporary society (something that other international organizations and institutions have been insisting on for years). Analysis of the original EU documents on this topic provides much food for thought that has only rarely been reflected in educational, academic and political discussions. This paper offers a thoughtful synthesis of the concept and implications of competence-based learning in general and the key competences in particular. Placing this new approach within the framework of today's society and the lifelong learning approach is the first objective the authors propose; this would facilitate a deeper understanding of the competence-based learning approach, its significance and its relevance and above all would help to overcome the widespread idea in education that the competence-based approach involves no major changes from the status quo. The authors warn again pedagogical idealism: There are risks and challenges in this new educational proposal that must be considered. Altogether, the authors argue that we must not waste any further opportunities to really adjust our educational system to competence-based learning and, above all, the acquisition of key competences by all citizens of the European Union at the end of their compulsory education.

Key words: key competences, lifelong learning, compulsory education, European Union, international education.

Introducción

En diferentes estudios y análisis de cambios políticos es común encontrar conclusiones que inciden en la idea de que el diseño de las decisiones tomadas no siempre va unido a una puesta en marcha efectiva de dichas políticas. Esta distancia entre la teoría política y la práctica ciudadana es lo que tradicionalmente ha justificado el análisis de cambios políticos conforme a un modelo *top-down* –o de reformas políticas– o a un modelo *bottom-up* –concepto que hace referencia a innovaciones educativas–. Ya desde los años noventa, numerosos autores –sirvan como ejemplos los trabajos ya clásicos de Linda Darling-Hammond (1990) o Michael Fullan (1994)– se dieron cuenta de la importancia de esta reflexión y, sobre todo, de la necesidad de coordinar ambos procesos para que cualquier cambio en el ámbito de las políticas se pusiera en marcha de forma más efectiva.

El aprendizaje basado en competencias y las propias competencias clave son conceptos y cambios políticos profundos que corren el riesgo de ser considerados para gran parte de la comunidad educativa –si no ha ocurrido ya– como meros términos técnicos que no suponen más que un cambio terminológico impuesto por el capricho político de los que toman decisiones, más cercanos a los despachos académicos o políticos que a la realidad de los centros y las aulas. Entonces, ¿podríamos pensar que las competencias clave son un mero invento de los políticos y, en el mejor de los casos, de los pedagogos y psicólogos? ¿Es, por tanto, el aprendizaje por competencias «el mismo perro con distinto collar»?

Parece claro que el debate sobre el aprendizaje basado en competencias sigue abierto. Investigadores con amplia experiencia en análisis políticos nacionales, como son, entre otros, Bolívar (2008) o Gimeno Sacristán (2008), muestran en sus trabajos el acuerdo teórico con el enfoque competencial, pero igualmente cuestionan la estrecha vinculación que, en la realidad, se está generando con el mundo empresarial y la empleabilidad. Su utilidad, su novedad y su vinculación a formas concretas de entender el aprendizaje son otros aspectos que se pueden encontrar en el debate actual sobre el paradigma del aprendizaje por competencias (Egido, 2011). Esto muestra el interés que ha suscitado esta propuesta en los últimos años y que no ha estado ajeno a la polémica. Núñez Cortés (2013) señala al respecto:

El hecho de que aparentemente estos vocabularios se pierdan dependerá no tanto del concepto de competencia ni de sus diferentes clasificaciones sino de la manera en que estas se desarrollan en los espacios educativos. Quizá la polisemia del concepto provoque una malinterpretación; también el esfuerzo de cambio que para muchos conlleva su desarrollo haga que sea desestimado este modelo al tener que cambiar las prácticas docentes y la gestión institucional de las universidades. (p. 41)

Si anteriormente indicábamos que algunas personas han podido interpretar el aprendizaje por competencias tan solo como un nuevo cambio terminológico, también podemos encontrarnos con colectivos que defienden que es un planteamiento teórico nuevo y que puede suponer mejoras, pero que estas no llegarán hasta que no se cumplan algunos requisitos previos (Tiana, 2011). En esta opción se ubica también el presente artículo. En él se defiende la idea de que no es posible poner en marcha una iniciativa si esta se reduce a la regulación oficial (la cual, en algunos casos, adolece de ciertas lagunas conceptuales y metodológicas), si en ella no se incluye un plan de desarrollo práctico que atienda a los elementos esenciales y a los tiempos necesarios para su adecuado funcionamiento y si no se cuenta con un seguimiento de su implantación y desarrollo para evaluarla y proponer cambios para su mejora.

En este artículo se entiende –y se pretende ofrecer las oportunas justificaciones– que el aprendizaje por competencias es un nuevo ‘paradigma educativo’, un nuevo enfoque sobre cómo desarrollar procesos de aprendizaje más eficaces en las escuelas, y más allá de ellas. Por ello, hemos escrito el artículo para, en primer lugar, ofrecer una visión internacional y sociológica que nos permita comprender el marco en el que surge el paradigma del aprendizaje por competencias, como respuesta desde la educación a la sociedad contemporánea. En un segundo momento, dedicaremos espacio al desarrollo histórico y a la conceptualización de las competencias clave como una de las principales políticas educativas supranacionales propuestas desde la Unión Europea. Esto nos ayudará a comprender y conceptualizar convenientemente la idea original del aprendizaje por competencias, y en particular de la propuesta de competencias clave de la Unión Europea. Así, podremos, para terminar, ofrecer una interpretación propia de las mejoras que deberían introducirse para una adecuada conceptualización y, sobre todo, para una puesta en marcha efectiva en los centros y aulas de nuestro país.

El aprendizaje por competencias como respuesta educativa a la sociedad contemporánea

Una primera pregunta que se requiere considerar para comprender este paradigma es la relacionada con su sentido, con las causas que justifican por qué ha surgido. El principal elemento que explica este cambio son las nuevas demandas educativas de la propia sociedad contemporánea (Cheetham y Chivers, 2005; Illeris, 2009): una sociedad configurada como una compleja red de fenómenos que en su conjunto explican las razones por las que surge el aprendizaje por competencias y justifica su radical necesidad. Entre esos fenómenos destacan la globalización, el multiculturalismo, las tecnologías de la comunicación, la explosión de información que estas generan (y que deriva en la configuración de una sociedad del conocimiento), la búsqueda de la eficiencia, la aspiración a la calidad, el desafío de la equidad... La educación debe dar respuesta a todos ellos pese a su complejidad.

Así, el aprendizaje por competencias pretende ofrecer una manera de atender a las necesidades de la sociedad actual, inicialmente en el ámbito laboral (así, las profesiones se definen en función de las competencias que se estima que deben tener quienes las ejercen para hacerlo de manera eficaz) y, con posterioridad, en el educativo. En este sentido, debemos ser conscientes de que la aplicación del aprendizaje por competencias en la educación general proviene del ámbito empresarial y laboral, de ahí que sean habituales las críticas al enfoque competencial aplicado a la educación, al menos en sus orígenes. En cualquier caso, esos orígenes nos deben alertar sobre posibles riesgos y malinterpretaciones que pueden presentarse (De Ketele, 2008; Escudero, 2008).

Más allá de los riesgos apuntados hasta el momento, el desarrollo del aprendizaje basado en competencias en el ámbito educativo es una realidad –al menos en el discurso político– desde hace ya más de una década. En el ámbito europeo, y por tanto también en España, es indudable que, mediante la implantación de las competencias clave en la educación obligatoria, este nuevo paradigma de aprendizaje se ha consolidado.

Sin embargo, debemos ser conscientes de que la apuesta por este paradigma educativo no proviene exclusivamente de la Unión Europea. Como acabamos de ver, sus orígenes no son educativos. Cuando se incorpora el discurso de aprendizaje por competencias en el ámbito educativo, no se ubica inicialmente en la educación obligatoria; en

realidad, se comienza a introducir en el ámbito de la Formación Profesional –más cercano al mercado laboral–. Además, también es necesario indicar que los desarrollos más próximos al discurso de las competencias en el ámbito de la educación obligatoria emanan primera y principalmente del trabajo realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, más concretamente, de su Programme for International Student Assessment (PISA). La OCDE venía transfiriendo desde los años noventa –especialmente con la puesta en marcha en 1997 del proyecto Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)– sus conocimientos sobre las competencias del ámbito empresarial al educativo. Los resultados de la primera prueba PISA del año 2000 coincidieron, prácticamente, con el informe final del trabajo del proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2003). Estos, sin duda, sentaron las bases para la expansión del aprendizaje por competencias en general y de la necesidad de definir las competencias que deben adquirirse durante la educación obligatoria –esto es, competencias clave– en particular (González Bertolín, 2011). Así, las reformas políticas de numerosos países del mundo comenzaron a girar en torno a esta reflexión: ejemplo de ello son las pruebas nacionales de diagnóstico que, en el ámbito educativo europeo, se han visto claramente incrementadas (Eurydice, 2012a).

Por su parte, la Unión Europea no se ha mantenido al margen de este nuevo paradigma educativo. Más bien, por el contrario, a la luz de su documentación, podemos interpretar que ha sido una preocupación real de su agenda educativa. Esto lo demuestra el hecho de que recientemente haya dedicado una publicación al estudio sobre cómo se ha implantado en los distintos sistemas educativos europeos (Eurydice, 2012b). Numerosos autores destacan entre las principales políticas emprendidas por la Unión Europea en materia de educación, precisamente, la definición de las competencias clave (Deakin, 2008; Valle, 2009). A este aspecto dedicaremos el siguiente apartado.

Antes de pasar a profundizar en el enfoque de las competencias clave, consideramos que es esencial entender un último aspecto de este enfoque educativo: si algún otro marco tiene una relación estrecha con el de las

⁽¹⁾ Optamos por las denominaciones de ‘aprendizaje permanente’ o ‘aprendizaje a lo largo de la vida’, por seguir la expresión utilizada en la documentación de la Unión Europea, objeto de nuestro estudio, y sin ánimo de debates conceptuales sobre otras denominaciones próximas, tales como ‘educación permanente’, también muy al uso en la pedagogía.

competencias ese es el aprendizaje permanente o *lifelong learning*¹. Algunos de los autores que reflejan especialmente bien la importancia, y la justificación, de este posicionamiento son Gordon et ál. (2009) cuando indican que los jóvenes necesitan una amplia gama de competencias para su futuro desarrollo personal y profesional en una sociedad globalizada, diversa y en continuo cambio. La Comisión de las Comunidades Europeas afirma que muchos jóvenes trabajan en empleos que aún no existen y que precisarán de competencias lingüísticas, interculturales y empresariales avanzadas. Añade que la tecnología continuará cambiando la realidad de formas que no podemos imaginar y que, en este mundo cada vez más complejo, la creatividad y la capacidad de seguir aprendiendo y de innovar contarán tanto como –si no más que– las áreas específicas del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008).

El concepto de aprendizaje permanente se presentó por primera vez en el contexto de las políticas educativas europeas en 1995 en el Libro Blanco –White Paper– titulado *Teaching and Learning. Towards a Learning Society* (Comisión Europea, 1995). Esta estrategia de aprendizaje permanente fue confirmada un año más tarde cuando se decidió que 1996 fuera el Año Europeo del Aprendizaje Permanente². La finalidad de este año fue poner en marcha amplios debates a escala europea, nacional, regional y local, sobre las formas y medios de aplicar una política de aprendizaje permanente. Tal vez lo más importante de esa nueva estrategia global que era que ese nuevo enfoque educativo se estuviera extendiendo a todos los niveles, desde la Educación Infantil hasta la de adultos, desde el ámbito formal hasta el no formal (Comisión de las Comunidades Europeas, 1999).

Para consolidar este desarrollo era necesario el apoyo de organismos europeos con mayores implicaciones reales en las políticas nacionales. Así, el Parlamento Europeo, a partir de la Estrategia de Lisboa del año 2000 (Consejo Europeo, 2000), se unió a la apuesta emanada de los documentos e instituciones anteriormente indicados orientando las políticas de aprendizaje permanente a garantizar la integración social y lograr la igualdad de oportunidades (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001). A partir de aquí, el aprendizaje permanente se convirtió en el marco común de los programas europeos en los sectores de educación,

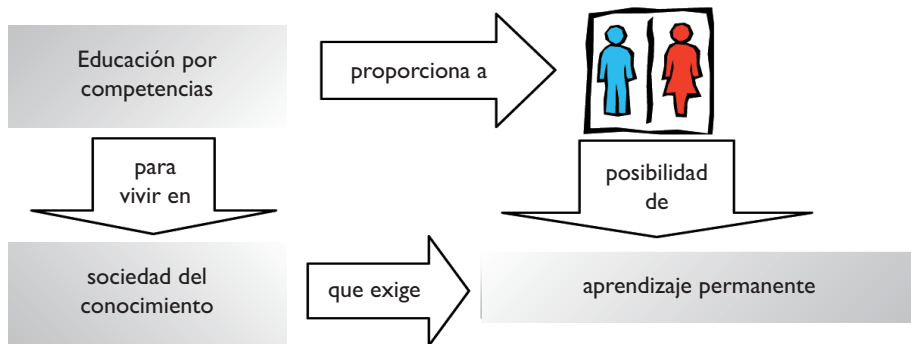
² Ese mismo año aparece publicado el conocido como Informe Delors (Delors, 1996), que dedica su quinto capítulo a «La educación a lo largo de la vida» y sienta unas bases ineludibles para entender el concepto de aprendizaje permanente.

formación y juventud, y progresivamente la noción se ha ido integrando en la documentación europea³. Con la publicación del informe *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), comenzaron a generarse iniciativas vinculadas en mayor o menor medida al aprendizaje permanente. Entre ellas destacan el programa LifeLong Learning 2007-2013, el plan de acción para el aprendizaje de adultos y el que más nos interesa en este momento: las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Así, podemos comprobar que junto a las competencias clave, el aprendizaje permanente está igualmente presente en las políticas educativas actuales de la Unión Europea. Y lo que es más importante en este momento, constatamos que ambos planteamientos (*lifelong learning* y *key competences*) se desarrollan de forma simultánea, interrelacionada y complementaria.

El planteamiento propuesto en este artículo no es otro que explicar, en primer lugar, que tanto el aprendizaje permanente como el aprendizaje por competencias (y la definición de las competencias clave) surgen en íntima conexión, como causa y consecuencia (como razón y como

FIGURA I. El aprendizaje por competencias y permanente en la sociedad contemporánea



Fuente: Elaboración propia.

³⁾ Dado que el aprendizaje permanente no es un objeto específico del trabajo, no se detalla más documentación de su desarrollo posterior. No obstante, se recomienda la visita al Observatorio para el Aprendizaje Permanente de la Unión Europea (<http://lifelonglearning-observatory.eu/>), así como a la página oficial de la Comisión Europea dedicada al desarrollo de la Estrategia del Aprendizaje Permanente (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-strategies_en.htm).

solución) de los retos de la sociedad contemporánea. Ambos deben entenderse, necesariamente, al servicio del mejor desarrollo del ciudadano, de la persona. Esto es, no solo sirven para que esta se adapte mejor al mercado laboral, sino para hacerla partícipe activa de todo el conjunto de opciones vitales que se abren en una sociedad de una gran complejidad como es nuestra sociedad actual, basada en el conocimiento.

Una vez esbozado tal planteamiento, pasemos ahora a la reflexión sobre el proceso de materialización del aprendizaje por competencias en la educación obligatoria en el seno de la Unión Europea a través de las denominadas competencias clave.

La propuesta de la Unión Europea sobre competencias clave

Si bien la Comunidad del Carbón y del Acero en un primer momento y la unión monetaria después han ido constituyendo los pasos concretos a los que Monet y Schuman hacían referencia en su histórica declaración del 9 de mayo de 1950, medio siglo después, la educación adopta un papel decisivo para el camino hacia una mayor unidad política. Así, desde el año 2000, la Unión Europea ha sido muy prolija en acciones que procuran una cooperación más intensa de sus Estados miembros en materia de enseñanza, en el convencimiento de que la igualdad efectiva entre sus ciudadanos pasa por una educación de calidad para todos ellos (Valle, 2004). De todas esas acciones, destacan algunas como fueron la definición de los objetivos precisos (Consejo Europeo, 2001), el propio proceso de Bolonia (Conferencia Europea de Ministros de Educación, 1999) destinado a construir el Espacio Europeo de Educación Superior, o el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013) (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). Pero, sin duda, una de las más importantes fue también la definición de las competencias clave derivada de la Estrategia de Educación y Formación 2010. Todas estas acciones permiten considerar que la Unión Europea desarrolla una política educativa supranacional, puesto que este organismo supone estructuras de cooperación que se elevan sobre los Estados que la conforman ('supra') y desde las que se proponen acciones educativas concretas que deben integrarse en los sistemas educativos de esos Estados.

Las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000 (Consejo Europeo, 2000) señalaron una estrategia global de la Unión para el decenio 2000-2010: «Llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica en el mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y una gran cohesión social» (apartado 5). Como puede verse, al centrar en el conocimiento ese objetivo estratégico de la Unión, la educación cobra un protagonismo central en toda la política global de la Unión Europea.

En efecto, en las mismas conclusiones se presentan unas líneas de actuación que los Estados miembros debían seguir para desarrollar una educación y formación para vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento (apartados 25-27). Como parte de esas líneas, el Consejo sugirió una reflexión general sobre los futuros objetivos concretos de los sistemas educativos, centrada en las prioridades y preocupaciones comunes (apartado 27). Dicha reflexión debía ser presentada, para su adopción, al Consejo Europeo que tendría lugar en la primavera de 2001.

El 31 de enero de 2001 se presenta el Informe de la Comisión titulado *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, que fue adoptado definitivamente por el Consejo Europeo de Estocolmo, celebrado los días 23 y 24 de marzo de 2001 (Consejo Europeo, 2001). Esos objetivos marcarán, desde ese momento, la política educativa de la Unión Europea para esta primera década del siglo XXI. Uno de esos objetivos era promover en la ciudadanía la adquisición de las competencias necesarias para poder abordar una sociedad basada en el conocimiento (objetivo 1.2).

Uno de los temas concretos en que el Programa de Trabajo debía centrarse era el de las competencias clave (en relación con el objetivo 1.2 del informe sobre *Futuros objetivos precisos...*)⁴. El trabajo sobre la conceptualización de las competencias clave y la definición de cuáles eran y cómo debían implementarse en el quehacer de los sistemas europeos de educación y formación, ha supuesto para todos los centros escolares de Europa y su profesorado un cambio de paradigma integral en la concepción didáctica del currículo y en el diseño de las metodologías empleadas para su desarrollo. Si hay un tema que canaliza hoy la innovación educativa de los centros escolares es, precisamente, la implantación de un aprendizaje basado en competencias.

⁴ Todo lo relativo al Programa de Trabajo 2010 y, por ende, toda la documentación referida a la cuestión de las competencias clave, así como a las acciones que al respecto de estas se proponen desde la Unión Europea, puede localizarse en la siguiente página electrónica oficial: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#basic

Ese trabajo tiene uno de sus hitos más destacados en la definición por parte de la Unión Europea en el año 2004 de un *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2004), que se concretó de forma ejecutiva en la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Parlamento Europeo y Consejo, 2006). Más recientemente, y con el objetivo de ayudar a los centros y profesores en la tarea de implementar la innovación educativa que supone trabajar por competencias, la Unión Europea ha publicado un manual práctico, breve y divulgativo acerca de la cuestión (Unión Europea, 2007).

Numerosos autores se han esforzado, especialmente a partir del año 2000, en definir qué es esto del aprendizaje por competencias y en qué consisten las competencias clave. Así, autores como Tardif indican que las competencias pueden ser (Tardif, 2008):

... un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedural. (p. 3)

Gordon et ál. (2009) indican que las competencias clave se caracterizan por la inclusión de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican, que involucran las emociones, la mente y el cuerpo; también suponen el desarrollo integral de las habilidades y actitudes que propician la utilización de los conocimientos en diferentes situaciones –comunes o novedosas–, que son graduales y que deben promover el trabajo colaborativo, la participación y la implicación de los alumnos en su aprendizaje y el trabajo con las familias, las comunidades y con grupos de interés más allá de colegios e institutos.

La definición más explícita que hace la Unión Europea a este respecto es la publicada en el primero de los documentos del grupo de trabajo B del Programa Educación y Formación 2010 (Comisión Europea, 2004):

Key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory

schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning. (p. 6)

A tenor de lo que puede interpretarse de todos esos documentos, el concepto de competencia clave, como elemento central de lo que deben adquirir los educandos en sus procesos de educación y formación, se prefiere ahora al concepto tradicional de destrezas básicas. Según esas referencias, lo que deben haber adquirido todos los educandos de la Unión Europea al término de su escolarización obligatoria en sus procesos de formación son competencias clave, más que las tradicionales destrezas básicas. Este cambio nominal responde a un complejo cambio de paradigma pedagógico de mucho sentido conceptual. ‘Competencia’ tiene un significado mucho más amplio que ‘destreza’. La competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, se debe entender como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe.

La competencia no es un ‘poder hacer’, ni siquiera es exclusivamente un ‘saber hacer’ (aunque ser competente lo implique), sino que es ‘hacerlo’. Así, estos desempeños deben entenderse como resultados finales que se definen en términos claros y observables (de conducta) y que implican la resolución de ‘problemas’ en situaciones (familiares o novedosas) de la ‘vida real’. En este sentido –y esta es una última característica que se debe destacar al respecto–, la competencia incluye una manera creativa y única de resolver la situación, pues la aplicación de los aprendizajes se debe ver adaptada (ubicada) a los contextos en los que se requiere el despliegue de la competencia.

Por su parte, el adjetivo ‘clave’ que se aplica a las competencias alude a desempeños que son determinantes para la adquisición de otros más complejos y que implican aprendizajes constantes y nuevas posibilidades de introducir creatividad e innovación en la resolución de problemas. El adjetivo ‘básicas’ que se usaba junto a las tradicionales ‘destrezas’ representaba la concepción de que una vez adquiridas eran suficientes para el futuro. Lo básico se entiende como algo mínimo y suficiente; y tiene un sentido estático, pedagógicamente hablando. El adjetivo ‘clave’, que ahora

se prefiere aplicar a las competencias, implica que son desempeños necesarios –aunque no suficientes– para el desarrollo futuro de nuevos desempeños en la compleja sociedad del siglo XXI. En esta, como hemos visto con anterioridad, solo un aprendizaje permanente mediante la adquisición de competencias clave permite a la persona formar parte activa y enriquecedora de nuestro grupo social. Así, lo clave adopta un sentido dinámico, frente al sentido estático de lo básico.

Las competencias clave son solo las ‘llaves maestras’ que permitirán abrir las puertas de futuros aprendizajes en un marco de aprendizaje permanente propio del escenario de la sociedad contemporánea. Debe hacerse notar, no obstante, que en castellano se prefiere el término ‘básicas’ a ‘clave’ –incluso en la LOE–, lo que desde nuestro punto de vista supone una traducción del término que no da cuenta de forma adecuada del trasfondo pedagógico del concepto.

Retomando las propuestas de la Unión Europea, como ya se ha indicado, en 2004 la organización propone el *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2004). De ahí se desprende una inequívoca conceptualización propia para cada una de las ocho competencias clave tal como deberían entenderse en todos los sistemas educativos de la Unión Europea. Cada competencia se explica en términos del quehacer, del desempeño que supone. A continuación se incluye una síntesis de la conceptualización de las ocho competencias clave de la Unión Europea:

- Comunicación en lengua materna: expresión, comprensión e interpretación de hechos, pensamientos, sentimientos... de forma oral y escrita en lengua materna, dentro de todo el rango posible de contextos de comunicación.
- Comunicación en lengua extranjera: expresión, comprensión e interpretación de hechos, pensamientos, sentimientos... de forma oral y escrita en una lengua extranjera, dentro de un rango apropiado de distintos contextos.
- Competencia matemática, científica y técnica: realización de operaciones matemáticas, mentales, con soporte de papel y lápiz y con ordenador, para resolver un amplio rango de situaciones de la vida cotidiana; aplicación de conocimientos y metodologías de la ciencia para explicar los fenómenos naturales; comprensión y aplicación de conocimientos y metodologías científicas para modificar

el medio ambiente natural y responder adecuadamente a las necesidades humanas.

- Competencia digital: uso crítico y aprovechamiento de los medios digitales para el aprendizaje, el trabajo, el ocio y la comunicación.
- Aprender a aprender: organización y regulación del propio aprendizaje, tanto individual como en equipo, en una variedad de contextos (escuela, casa, trabajo, formación permanente); gestión del propio desarrollo académico-profesional.
- Competencia cívica y social: participación de forma eficaz y constructiva en la vida social. Resolución de los conflictos de forma pacífica y dialogada; interacción de forma enriquecedora sobre una base 'de igual a igual' o en grupos, en contextos familiares, sociales, de trabajo, institucionales, de ocio, de intimidad...
- Sentido emprendedor e iniciativa: introducción de cambios prósperos en la evolución personal y profesional de cada individuo. Adaptación positiva y enriquecedora a los cambios y a las oportunidades que se presentan en el entorno; asunción de la responsabilidad de las acciones propias positivas o negativas; desarrollo de estrategias para alcanzar el éxito.
- Sentido y expresión cultural: apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en un rango amplio de medios y soportes que incluyen la música, la expresión corporal, la literatura y las artes plásticas.

Como puede observarse, en esta propuesta se invita a no utilizar verbos para expresar las competencias sino que se recomienda utilizar sustantivos. Esto es más coherente con la conceptualización realizada de lo que deben ser las competencias clave. Recordamos que se trata de desplegar el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes... poniéndolas al servicio de la resolución eficaz de una situación 'problemática'. Un último aspecto que nos gustaría destacar para la sistematización de estas competencias –y así lo indica también la Unión Europea– es que las adquisiciones que las componen se definen en términos de contenidos, destrezas y actitudes (dimensiones de la competencia). Esta idea es propuesta por la propia Unión Europea. Es esencial comprender que esta 'descomposición' de las competencias es un artificio funcional, es decir, es la manera propuesta para hacer operativos los desempeños asociados a cada una de las competencias con el objetivo

de facilitar, simplificar y hacer viable el aprendizaje por competencias por parte de los estudiantes y, sobre todo, el diseño de la enseñanza como responsabilidad principal de los docentes. Así, se propone un modelo que podría seguirse para definir cada una de las competencias clave, así como la sistematización de sus componentes cognitivos, instrumentales y actitudinales⁵.

TABLA I. Propuesta de definición de competencia clave y sus dimensiones

COMPETENCIA CLAVE: Definición de la competencia clave en término del resultado esperado o desempeño		
Dimensión cognitiva (ideas, conceptos, hechos, datos, teorías... asociados a la competencia)	Dimensión instrumental (destrezas, herramientas, aptitudes... asociados a la competencia)	Dimensión actitudinal (valores, actitudes, ética... asociados a la competencia)

Fuente: Elaboración propia.

Entendidas así, las competencias clave suponen, pues, tres áreas de realización para los educandos: personal (otorgan el 'equipaje' mínimo necesario para un desarrollo individual propio), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de la sociedad) y profesional (le permiten adquirir cualificaciones laborales de partida y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional).

Adquiridas en su conjunto, estas ocho competencias clave representan el entramado fundamental en la formación de cualquier ciudadano para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida en la sociedad del conocimiento contemporánea; son, pues, las llaves que permiten abrir nuevos caminos para vivir plenamente en el siglo XXI.

⁵⁾ Por motivos de espacio, no es posible ofrecer aquí una sistematización de los componentes cognitivos, instrumentales y actitudinales de cada una de las competencias. Sin embargo, estos ya han sido examinados de forma preliminar en trabajos previos del autor principal del artículo. Se recomienda consultar Valle (2009).

Conclusiones y retos pendientes

A lo largo de este artículo hemos podido comprobar que las competencias clave deben entenderse como una de las políticas educativas supranacionales de la Unión Europea, que ha llegado a transformarse en un referente a escala internacional. A pesar de ello, debemos ser conscientes de que estas no surgen exclusivamente desde Europa, sino que su origen tiene fuentes internacionales diversas; el paradigma de competencias es una tendencia educativa global. Sin embargo, sí podría pensarse que la Unión Europea se ha convertido en uno de sus mejores exponentes internacionales en lo que a su materialización política se refiere.

Este impulso de la Unión Europea no puede entenderse y, lo que es más, no puede llevarse a cabo con eficacia si no se transmite adecuadamente a todos los implicados en el sistema educativo; esto es: en primer lugar, los políticos y los técnicos que elaboran los marcos normativos europeos, nacionales y autonómicos; en segundo lugar, y especialmente, los docentes y los equipos directivos de los centros. A este respecto, bien puede señalarse a España como un ejemplo paradigmático.

La Ley Orgánica de Educación de 2006, tal y como evidencia el siguiente extracto, pivota en torno al aprendizaje permanente basado en competencias (LOE, 2006):

La educación se concibe como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida. En consecuencia, todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar y completar conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional [...] Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual (Preámbulo).

Sin embargo, existen varios aspectos que evidencian una clara necesidad de replantear la manera en que allí se proponen aspectos relacionados con el tema que estamos estudiando. En primer lugar, se utiliza para las competencias el término de 'básicas' en lugar de 'clave',

con lo que ello supone de disfuncionalidad conceptual, tal y como hemos reflexionado en el apartado anterior. Por otro lado, se menciona el concepto de competencias junto –al mismo nivel, como si fueran de la misma naturaleza– al de conocimientos, habilidades, aptitudes..., cuando las competencias integran estos tres conceptos. Ello evidencia una conceptualización errónea de lo que hemos podido comprobar que se entiende por competencias, que incluiría todos esos elementos (dimensiones de la competencia) puestos al servicio de la resolución (desempeño) de una situación problemática. Este dislate conceptual se produce no solo en el preámbulo sino en otros artículos de la LOE, especialmente en el sexto cuando se define el ‘currículo’. Por otra parte, las ocho competencias clave diseñadas por la Unión Europea no coinciden exactamente con las ocho competencias básicas incluidas de la LOE. Hay dos traslaciones incorrectas muy claras: en primer lugar, mientras que la Unión Europea habla de una competencia para la lengua materna y otra para la lengua extranjera, en España se habla genéricamente de la competencia comunicativa, lo que denota no conceder al uso de una segunda lengua la importancia instrumental necesaria. En segundo lugar, mientras que la Unión Europea habla de la competencia matemática, científica y técnica, España separa la competencia matemática de las otras dos, con lo que disocia una integración natural, desde la perspectiva competencial, del pensamiento racional y científico respecto del pensamiento matemático.

El proyecto normativo que actualmente se está debatiendo, el de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), apenas está abordando cambios significativos en comparación con la LOE en la manera de afrontar esta cuestión. De forma declarativa e intencional, la LOMCE insiste en la necesidad de ubicar el aprendizaje en el paradigma del aprendizaje por competencias. Sin embargo, también se encuentran –igual que en la LOE– algunas cuestiones que hacen dudar de la comprensión teórica real de lo que suponen las competencias clave y de sus implicaciones en la organización educativa y curricular. Por un lado, por supuesto, no se plantea el cambio de término de ‘competencias básicas’ al de ‘competencias clave’, que sería más adecuado, según la propia Unión Europea. Por otra parte, se sigue manteniendo el concepto de competencia junto con el de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes... Esto impide una transmisión adecuada de la esencia de las competencias clave y, peor aún, ayuda a que los docentes continúen pensando –y este

pensamiento continúe reproduciéndose– que el aprendizaje por competencias no supone cambios en su práctica profesional.

Dicho problema nos hace pensar que, al menos en gran parte, este es el motivo por el que seguimos planteamientos psicopedagógicos propuestos por la LOGSE hace ya casi veinticinco años. No queremos decir que haya que renunciar a esos planteamientos, más bien todo lo contrario: se trata de perfeccionarlos por medio de un paradigma –como lo es el del aprendizaje por competencias– más completo y adecuado a la realidad educativa y social contemporánea.

Compartimos la percepción de los docentes de que existen demasiados cambios normativos, pero –desde nuestro punto de vista– lo peor no es eso, sino que todos ellos suelen centrarse en cuestiones que no suponen reflexionar sobre la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes La LOMCE, y cualquier otra ley que se proponga, perderá una gran oportunidad histórica si no abre una reflexión más profunda en relación con la organización y el diseño general del sistema educativo basado en el aprendizaje por competencias en general, y en la adquisición, particular, del conjunto de las competencias clave por parte de todos los estudiantes al término de su educación obligatoria.

Para superar estas limitaciones normativas, consideramos que es necesario cambiar aspectos que comiencen por una transmisión adecuada de la conceptualización de las competencias clave. No por saber más desde un punto de vista teórico, sino para ayudar a comprender que no se trata de un mero cambio terminológico, sino que supone una manera nueva de que las personas afronten su aprendizaje, de forma más apropiada a las características de la sociedad del conocimiento actual.

Así, se hace imprescindible para una adecuada puesta en marcha del paradigma por competencias y de las competencias clave, que estas se ubiquen junto al marco del aprendizaje permanente. Como hemos podido ver, ambos surgen en el seno de la Unión Europea en el mismo momento, y no lo hacen de forma aleatoria o caprichosa sino porque uno y otro se necesitan, se complementan y responden, desde la educación, a las necesidades que de la sociedad contemporánea se derivan. Deben entenderse, por tanto, como las dos caras de una misma moneda. Así, los implicados en su puesta en marcha –en este caso sobre todo los políticos y los técnicos que trabajan en los desarrollos normativos– deben tener muy claro que estamos ante un nuevo paradigma educativo que supone aceptar las características de la sociedad del siglo XXI: la globalización, el

multiculturalismo, las tecnologías de la comunicación, el dinamismo continuo, la exposición a información cada vez más numerosa y diversa...

Para finalizar, compartimos con autores como Bolívar (2008), Gimeno Sacristán (2008) o Tiana (2011) que el desarrollo adecuado de la política de las competencias clave exige comenzar replanteando la formación inicial y permanente del profesorado y hacer una apuesta política compartida con el conjunto de la comunidad educativa. Es imprescindible formar desde el comienzo a los profesores de manera adecuada en la conceptualización teórica de este nuevo enfoque pero, sobre todo, en su aplicación práctica a las aulas y al aprendizaje de sus estudiantes. Tampoco se puede renunciar a que la comunidad educativa comprenda que las competencias clave pretenden ayudar a construir un marco para mejorar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos europeos. Asimismo, es preciso diseñar un aprendizaje que sea aplicado, es decir, que sirva para una mejor adaptación de las personas a la sociedad actual debido a su componente práctico. En relación con las competencias básicas –en su denominación española–, está resultando muy difícil implementar metodologías concretas para que los alumnos las adquieran. El nuevo paradigma que introducen implica enormes dificultades, por ejemplo, en su evaluación, ya que esta debe valorar todas las dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) de la competencia. La coordinación de las acciones de todos los países, mediante el diseño de una política educativa común en la Unión Europea, resultará esencial para ayudar a superar estos retos, y cualquier otro que pueda aparecer en los años venideros.

No podemos olvidar que, finalmente, de lo que se trata es de construir de forma progresiva un escenario educativo que colabore, cada vez más y mejor, con la finalidad última de la educación: esta no es otra que favorecer la plenitud vital de las personas.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>

- Comisión de las Comunidades Europeas (1999). *Implementation, Results and Overall Assessment of the European Year of Lifelong Learning*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Bruselas, 21-11-2001 COM(2001) 678 final.
- (2008). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*. Bruselas, 3-7-2008 COM(2008) 425 final.
- Comisión Europea (1995). *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning – towards the Learning Society*. Bruselas: Autor
- (2004). *Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working Group B: «Key Competences». Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. (Documento publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea). Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>
- Comunidad Europea (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Bruselas: Autor.
- Conferencia Europea de Ministros de Educación (1999). The Bologna Declaration: Joint Declaration of the European Ministers of Education. Bolonia, 19 de junio.
- Consejo Europeo (2000). Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa. Lisboa, 24 de marzo de 2000.
- (2001). Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo. Estocolmo, 24 de marzo de 2001.
- Cheetham, G. y Chivers, G. (2005). *Professions, Competence And Informal Learning*. Northampton (Massachusetts): Edwards Elgar.
- Darling-Hammond, L. (1990). Instructional Policy into Practice: The Power of the Bottom over the Top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12 (3), 339-347.
- De Ketele, J. (2008). Enfoque sociohistórico de las competencias en la enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 1-12.
- Deakin, R. (2008). Key Competencies for Education in a European Context: Narratives of Accountability or Care. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 311-318.

- Delors, J. (ed.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco, Santillana.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: en repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35231>
- Eurydice (2012a). *Key Data on Education in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2012b). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Bruselas: Comisión Europea.
- Fullan, M. (1994). Coordinating Top-Down and Bottom-Up Strategies for Educational Reform. *Systemic Reform: Perspectives on Personalizing Education*, 7. Recuperado de <http://www.michaelfullan.ca/media/13396035630.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (comp.) (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- González Bertolín, A. (2011). *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*. Valencia: Editorial Brief.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. y Wi niewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education*. Varsovia: CASE.
- Illeris, K. (2009). *International Perspectives on Competence Development*. Nueva York: Routledge.
- Nuñez Cortés, J. (2013). *La alfabetización académica: estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). Decisión 1720/2006/CE por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, de 24 de noviembre de 2006, L, 327, 45-68.
- Rychen, D. y Salganik, L. (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Gotinga (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.

- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63 (1), 63-75.
- Valle, J. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo de análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-60.
- (2009). Política educativa de la Unión Europea: evolución e hitos contemporáneos. En M. Usarralde (coord.), *Educación internacional* (197-234). Valencia: Tirant lo Blanch.

Dirección de contacto: Javier M. Valle López. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Departamento de Política y Teoría de la Educación. Avda. Francisco Tomás y Valiente, 3; 28049 Cantoblanco (Madrid). E-mail: javier.valle@uam.es