

Las competencias. Un problema de aplicación

Andrés Nadal Cristóbal
Universitat de les Illes Balears

Educació i Cultura
(2011), 22:
137-150

Las competencias. Un problema de aplicación

Competitions. An application problem

Andrés Nadal Cristobal*

Resum

Els canvis educatius solen ser desitjats i temuts pels docents a parts iguals. Desitjats perquè són una oportunitat de reflexió enfront de les debilitats d'una legislació educativa, moltes voltes esgotada, i que respon a les necessitats d'una societat que ja no existeix. Per altra part, són temuts pel seu component de variació, d'innovació, de tornar a repensar una feina que fa temps que es realitza. Actualment, la LOE ha introduït canvis profunds en l'educació.

Aquest article vol ser una reflexió sobre algunes de les qüestions encara no resoltes i que és necessari superar per poder realitzar la transformació que l'educació espanyola necessita, ajudar el docent a reciclar-se i deixar clar què és el que s'ha de fer per poder superar mètodes i tècniques docents obsolets, tant a la societat com a l'educació actual.

Paraules clau: competències, currículum, objectius educatius, orientació educativa, educació formal/no formal/informal.

Abstract

Educational changes are usually equally desired and feared by teachers. They are desired as an opportunity for reflection in contrast with the weaknesses of an educational legislation that is often devaluated, legislation that responds to the needs of a society that no longer exists. On the other hand, they are feared for their components of change and innovation, of rethinking a job that has been done for a long time. Nowadays, the new educational legislation in Spain known as the LOE has introduced profound changes in education.

This article aims to reflect on several questions that have not yet been solved and that need to be resolved in order to be able to carry out the change needed by Spanish education, help teachers retrain and clarify what is to be done to overcome methods and educational technologies that are obsolete for society and contemporary education.

Key words: competitions, curriculum, educational aims, educational orientation, formal/informal. education

* Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques. Universitat de les Illes Balears.

E-mail: andres.nadal@uib.es

Este artículo fue aceptado para su publicación el 1 de diciembre de 2010.

Introducción

La promulgación de la LOE ha supuesto la mayor transformación dentro de la historia reciente de la educación española. La inclusión de las competencias básicas, como del hecho educativo, ha de producir unas transformaciones fundamentales en la estructura de la docencia y por ende en la estructura educativa.

Es en el preámbulo de la LOE donde se hace más explícita la función de las competencias en la educación y como estas van a servir como factor de cambio importante del nuevo marco educativo; *«Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas, por cuanto permiten caracterizar de una manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes»*. Es decir que las competencias básicas van a definir lo que van a aprender nuestros alumnos.

El docente se encontrará ante problemas diversos con la introducción de las competencias. La primera dificultad, se puede encontrar en el mismo término «competencias básicas».

Diferentes entidades y organizaciones han definido este término. Es este un término polisémico que se ha introducido en la educación obligatoria importado del mundo de la empresa. Escamilla, (2008) indica que son diferentes los autores que hablan de esta polisemia. Concretamente Garagorri (2007) habla de «baúl» y Pérez Gómez (2007) se refiere a las competencias como un campo semántico brumoso. Otros autores (Tobón y otros, 2006) explican que el término competencia en la actualidad puede hacer referencia a tres acepciones diferentes;

- Correspondencia o atribución, refiriéndose a las funciones de un órgano o persona.
- Pugna o enfrentamiento, refiriéndose tanto al campo laboral como al deportivo.
- Aptitud, adecuación, cualificación, idoneidad o eficacia. Esta última acepción es la que más relación tienen con la concepción educativa de la competencia.

La Unión Europea define competencias básicas como la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Se consideran clave aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Por su parte la OCDE en el DeSeCo (Desarrollo y Selección de Competencias) entiende competencias básicas como la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

El INECSE define competencias como la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos y las habilidades y las actitudes personales que se han adquirido.

Un denominador común de todas estas definiciones es que las competencias básicas se entienden en un contexto determinado, que dan respuestas a problemas concretos. Son aprendizajes eminentemente utilitarios. El saber por el saber, el máximo desarrollo de los alumnos en cualquiera de las áreas del desarrollo personal, sean útiles o no, parece que se han relegado en pos de una visión más mercantilista de la educación (Sepúlveda, 2002, Tobon, 2006). La educación se convierte en subsidiario de la sociedad, perdiendo, en parte, el aspecto de generador de cambio y de innovación que en otras épocas tenía.

Se ha de tener presente que el currículum puede estar enfocado desde tres puntos diferentes (Coll, 2006);

— Por una parte un currículum centrado en responder a las demandas sociales actuales.

— También existen currículums centrados en el desarrollo personal del alumno.

— Y por último se puede encontrar un tercer tipo de currículums que se basan en la proyección social y personal del alumno, es decir en su futuro.

Parece claro que la educación basada en competencias, que como se ha visto provienen del mundo de la empresa, quiere responder a un currículum que se plantea cómo va a encajar el alumno en una sociedad que ya existe?. Trabajar la educación crítica (aún estando presente) parece estar relegado a un segundo orden ya que lo que se prima no es tanto el saber como el saber hacer. Podemos decir que se plantea un sistema educativo de técnicos, de personas que resuelvan problemas, más allá de la búsqueda de la excelencia personal, del desarrollo de las capacidades que desconocemos que tenemos y que aunque, en muchos momentos de nuestra vida, no sirvan absolutamente para nada, pueden ser la base del arte, la innovación y la ciencia.

Este interés por el mercado y por lo que la sociedad demanda, en pos de una consonancia mayor entre lo que la sociedad requiere y lo que la educación facilita convierte, a nuestro parecer, la educación en un bien de mercado.

Desde una visión materialista de la educación esta se convierte en un producto más del sistema.

Ya no será la ciencia (como conjunto de saberes) la que rija lo que los alumnos deben aprender, si no que será el contexto.

Esta idea tiene dos implicaciones fundamentales:

Por una parte, la posible desaparición de contenidos que no sean, en apariencia, útiles para un contexto determinado. Es cierto que lo que la educación obligatoria persigue es la formación de ciudadanos libres y capaces de tomar decisiones acordes con sus creencias de forma consciente y razonada, pero hay contenidos que actualmente se dan en la escuela tradicional que tienen difícil cabida en la sociedad por su falta de utilidad inmediata aportando poco a los alumnos en su desarrollo social actual.

Por otra parte, encontramos que no todos los contextos socioculturales requieren el mismo tipo de conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentarse a diferentes problemas, ya que son estos problemas los que van a variar. No es muy descabellado decir que las demandas sociales y del contexto en un centro de entorno sociocultural marginal, difieren mucho de las necesidades de uno de clase sociocultural medio-alto.

Es cierto que esta diferencia existía hasta ahora, pero era la misma institución educativa la que intentaba suplir este salto sociocultural.

Una de las grandes críticas que ha sufrido la institución educativa desde hace muchos años es su alejamiento de la realidad social que la envuelve. El centro educativo tiene sus normas más allá de los dictámenes de la sociedad y es por ello que se la ha acusado en muchos momentos de vivir de espaldas a la sociedad a la que intenta responder. Se puede pensar que la institución educativa está creada por los profesores, con reglas de profesores para responder a sus propias necesidades, marcadas por un currículum, que sea o no sea adaptado a la realidad, se debe seguir y salvaguardar. Siendo esta una percepción de la escuela más o menos realista (no podemos obviar que ya actualmente las diferentes clases sociales reciben formación y educación diferente), la escuela como algo alejado de la sociedad confería un factor equitativo y compensador en pos de las clases menos favorecidas, ya que facilitaba unos conocimientos comunes a todos los alumnos. Pero a este carácter unificador, no queremos obviar que este factor de segregación de la escuela respecto a la sociedad conlleva también elementos negativos como la separación respecto a

la realidad o la dificultad de la entrada de nuevos procesos de comunicación que hacen de la escuela una institución anticuada en algunos aspectos.

Los objetivos en el currículum ¿propedéuticos o finalistas?

Coll (2006) pareció abrir la caja de Pandora cuando planteó en voz alta la cuestión básica de los currículums centrados en las competencias. Se presenta la necesidad de cambiar todo el sistema educativo, pero sin mover las estructuras del mismo. El currículum centrado en competencias se intenta implantar en un sistema educativo basado en objetivos y contenidos de área/materia.

El legislador, ha planteado un nuevo esquema educativo con la introducción de las competencias básicas, pero a la vez ha seguido manteniendo paralelamente unos objetivos y contenidos de área, sin explicar cómo se pueden llegar a ambos fines educativos. En el decreto que establece el currículum de la ESO en las Illes Balears (Decret 73/2008, 07-07-2008), se especifica que *«Los criterios de evaluación de las materias son referentes fundamentales para evaluar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como la consecución de los objetivos»*. Como puede verse, tanto los objetivos como las competencias básicas pasan a ser elementos fundamentales del desarrollo del currículum. Como dice Tobon (2006) las competencias son un enfoque para la educación, e implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, implicando:

1. La integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas;
2. La construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto;
3. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos

Inciendo en la diferencia entre el currículum basado en objetivos o un currículum basado en competencias Martín, R. (2003, 38) expone que *«El currículo convencional, diseñado por objetivos, trabaja con relación a la predicción de cambios conductuales a operarse en los estudiantes y, al establecimiento de contenidos, entendidos como paquetes de información (...)*.

Un currículo por competencias se construye orientado al desarrollo de práctica educativas innovadoras, donde se pongan de manifiesto dispositivos didácticos orientados al aprendizaje. La práctica pedagógica por objetivos conduce regularmente a la confusión entre objetivo y contenido. Entonces, ¿por qué la gran acogida que tuvo el enfoque educacional por objetivos? La respuesta se encuentra en el hecho de que un proceso de aprendizaje guiado por objetivos da bastante seguridad a quien lo realiza, pues detalla de manera específica los contenidos a estudiar, las condiciones bajo las cuales se deberá realizar la enseñanza-aprendizaje y los niveles de eficiencia a alcanzar por los alumnos. Esta eficiencia es medida según los cambios conductuales, obviamente observables, producidos en el alumno.»

La confección del currículum en España, habiendo conocido diversos cambios desde la democracia, se ha estructurado siempre sobre el conocimiento. Es obvio que en nuestra sociedad, la vigencia de los conocimientos es más o menos corta, aunque en la escuela el conocimiento se ha ido acumulando creando currículums extensísimos de contenidos (e incluso objetivos) de una actualidad y utilidad discutible. Y no es que nosotros discutamos ningún contenido actual de la educación, si no lo que proponemos es que

se realice una revisión de los contenidos que se dan en los centros educativos para intentar deshinchar un poco los cargadísimos programas.

Por otra parte, los agentes educativos y han reclamado que sea la escuela la que asuma la educación de los alumnos en áreas que antes eran cubiertas por ellos. (Garrido y Ruíz, 2005)

Y aquí es donde se plantea una de las segundas cuestiones más espinosas sobre las competencias, conviviendo con un sistema tradicional de contenidos y objetivos. Qué contenidos educativos se deben trabajar para cumplir con las competencias. Aquí Coll (2006) diferencia entre conocimientos básicos imprescindible y conocimientos básicos deseables. Todos ellos son considerados en el currículo actual como básicos, pero se cree que para trabajar por competencias, sería necesario diferenciar entre aquellos que son imprescindibles para una vida democrática, social y el desarrollo integral de la persona, y cuáles, siendo básicos, no responden a la característica de imprescindibles que ambos plantean. La idea fundamental se basa en la diferenciación de los contenidos y objetivos propedéuticos, que servirán para la adquisición de nuevos conocimientos y los objetivos o contenidos finalistas, que en ellos mismos nos capacitan para la inserción en el tejido social.

Es cierto que la consecución de una competencia se puede dar con diferentes grados. Pero no podemos obviar, que una educación finalista y una educación propedéutica tienen finalidades diferentes.

Trabajando por competencias es cierto que todos los estudiantes, en pos de la equidad, pueden trabajar los mismos contenidos, pero no podemos cerrar los ojos a la realidad de que clases socioeconómicas diferentes, van a tener desarrollos diferentes de las competencias. En el marco de las competencias, cada escuela, cada grupo, responderá a las necesidades que el contexto le solicite, es decir estará ligada a este contexto disminuyendo la capacidad compensatoria de la educación ya que parece fácil hacer la correlación entre contexto socio-culturalmente pobre y educación pobre y viceversa centro socio-culturalmente rico, educación rica. Si las competencias van a ser entendidas como una meta en sí mismas, tendrán un valor y si son solo un medio tendrán otro.

Si es este el modelo que se quiere perseguir, el de dos tipos de educación, el que busca la excelencia en los alumnos para que sean los futuros universitarios y directivos y otro los titulados en ESO y formación profesional de grado medio, a los que las competencias básicas les bastan para realizarse como personas, el legislador tendría que ser valiente y plantear un modelo educativo más similar a lo que la LOCE proponía.

Esta circunstancia puede ayudar a convertir la educación en un elemento de segregación y de estabilización de clases y no en un elemento compensador como hasta ahora había intentado ser.

Esta indefinición ha llevado al profesorado a una situación complicada. El legislador con el currículum basado en competencias no plantea cómo se puede llevar a cabo la docencia por competencias. En los departamentos didácticos las asignaturas como las conocemos hoy en día, dificultan el trabajo en competencias. El profesorado especialista en una materia, con una formación limitada tanto en trabajo cooperativo y colaborativo, e incluso con carencias en materias afines a la suya, se ve seriamente desbordado a la hora de trabajar por competencias por diferentes motivos:

- *No tiene la preparación necesaria.* Hay que dejar claro, que aun existiendo profesionales de la educación que no cumplen con las expectativas que en ellos se tienen, la gran mayoría de los docentes, son grandes profesionales, que aguantan los vaivenes de la institución educativa, el desprestigio social que su profesión tiene, la falta de recursos y la masificación de las aulas... Pero siguen con empeño e ilusión.

Actualmente, la nueva legislación educativa, requiere que a los profesionales de la educación se les den unas pautas de actuación, claras, una formación precisa y sobre todo un modelo de docencia único, en el que se trabaje por competencias (o no). Pero la actual convivencia de dos modelos, el competencial y el clásico, genera mucha frustración por parte del docente. No se puede dejar de mencionar la cantidad de esfuerzos que se están realizando por parte de los centros de profesores, para formar a maestros y profesores, pero las sinergias educativas y la poca claridad de lo que se espera de los docentes, es un problema actual.

- *No existe una organización adecuada.* Actualmente el profesor está acostumbrado a trabajar de forma más o menos aislada. No se le ha enseñado a trabajar en grupo y sobre todo no existen los espacios, tanto físicos como temporales, para trabajar de una forma conjunta (base del trabajo por competencias). La estructura, sobre todo en los institutos de educación secundaria, parcela con mucha exactitud conocimientos que en la vida diaria están juntos y revueltos. En las instrucciones de funcionamiento de los centros de educación secundaria de la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB, no aparecen horas explícitas de coordinación entre los profesores, más allá de las reuniones de departamento y las juntas de evaluación. No se aprecian cambios respecto a este tema en las instrucciones de funcionamiento de centro desde que se ha puesto en marcha el currículum por competencias. Haciendo una recapitulación desde las citadas instrucciones desde el año 2007,¹ no ha cambiado la dedicación del profesorado.² En definitiva, como se ha dicho no se ha creado el espacio y el tiempo necesario para el cambio a las competencias, más allá de la dedicación personal (y voluntaria).

- *Está solo en una tarea ingente.* Las competencias son algo más que conocimientos escolares movilizados para responder a un determinado problema. Son conocimientos en general. Pero lo que se enseña en los colegios e institutos puede no ser lo mismo que se enseña en los diferentes ámbitos de la sociedad. Cada vez se requiere más del docente, pero cada vez más, la escuela, la institución educativa pierde peso en la sociedad y se la acusa de ineficaz y trasnochada.

Las competencias algo más que una educación escolar

Cuando se legisla sobre educación, y sobre todo cuando se hace con una ley orgánica, lo que se pretende es sentar las bases de lo que debe ser la educación de un país

¹ Se puede consultar on line todas las instrucciones de funcionamiento de los centros de educación secundaria de la Conselleria d'Educació i Cultura de la CAIB en <http://die.caib.es/normativa/html/220/070.html>

² La redacción es muy similar, por no decir igual cada año y dice así:

4. El professorat tindrà l'horari laboral setmanal de 35 hores, que és l'establert amb caràcter general per als funcionaris de la comunitat autònoma de les Illes Balears. El professorat romandrà dins el centre 30 hores setmanals distribuïdes en 5 dies. Aquestes es distribuïran de la manera següent:

- 25 hores, dedicades a activitats lectives i complementàries amb horari fix en el centre (classes, guàrdies i vigilàncies de pati, tutoria d'alumnes i de famílies, reunions de departament i coordinacions, manteniment de laboratori i aules específiques, activitats de reforç i d'ampliació, etc.).

- 5 hores dedicades a les reunions d'equips docents, tant en sessió ordinària com en sessió d'avaluació, reunions de claustre i altres activitats en el centre degudament programades i verificables, si bé no sotmeses necessàriament a horari fix.

Les 5 hores restants, fins a completar l'horari laboral, es dedicaran a activitats relacionades amb la docència i la formació permanent, que no s'hauran de fer necessàriament en el centre.

en un espacio temporal, social cultural y político determinado. En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (2006) se expone cual ha sido el camino seguido por la educación en las últimas décadas y como sus objetivos básicos han ido cambiando. Los objetivos generales de la misma son la integración de la educación de una manera eficiente en la sociedad a la cual responde.

Pero las leyes orgánicas, por sí solas, solo pueden dar más que unas grandes pinceladas y establecer marcos referenciales que deben ser vestidos por otras legislaciones de rango menor. Sin querer menospreciar la incidencia de otras legislaciones, los reales decretos que definen el currículum son otro de los grandes hitos en el sistema educativo. En estos se define el qué, el cómo, el cuándo enseñar y evaluar a los diferentes alumnos en los diferentes sistemas educativos.

Las leyes orgánicas de educación quieren responder a la totalidad de la educación que se espera de un país, así lo refleja la LOE cuando en su preámbulo dice: *El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo.* (LOE, 2006 Preámbulo).

Por su parte, los reales decretos que definen el currículum, lo hacen explícitamente para la educación escolar, en sus diferentes niveles.

Pero parece claro suponer que la educación «no puede considerarse como un proceso limitado en el tiempo y el espacio, confiado a las escuelas y medidos por años de asistencia» (Coombs y Ahmed, 1975: 26-27). Esta definición nos conduce a una diferenciación entre tres tipos de educación (Coombs y Ahmed, 1975: 27)

- Educación formal es el «sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela hasta los últimos de la educación Universitaria.

- Educación no formal es toda actividad organizada, sistematizada, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de población, tanto adultos como niños.

- Educación informal tiene el sentido de un proceso que dura toda la vida y en que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Colom define más concretamente la educación informal cómo «lo “desconocido pedagógico”, de tal manera que si llegáramos a saber como se influye informalmente en la formación de las personas, dejaría de existir la educación informal pues al conocer su forma de actuación podría aplicarse en los ámbitos» (2005, 12).

Queda claro que los reales decretos del currículum tienen como finalidad definir la educación formal, ya que se circunscriben al sistema educativo.

Frente a propuestas segregadoras de los tres conceptos, Colom (2005) hace un planteamiento integrador de la educación formal y no formal, entendiendo que su

diferencia es legal y no pedagógica y que por ello deben ser utilizadas en la educación del joven con el mismo nivel de importancia.

Pero las competencias han cambiado este planteamiento diferenciador de lo que es educación formal, no formal e informal, ya que el currículum, al referirse a las mismas plantea que la educación es algo más de lo que se aprende en el colegio o el instituto. Las competencias básicas, no son competencias escolares, son competencias para la vida. Y lo más importante es que no se pueden aprender únicamente en el colegio, ya que han dejado de ser conocimientos, habilidades y actitudes para la escuela para convertirse en conocimientos, habilidades y actitudes para la vida y en la vida diaria.

La escuela, con la inclusión de las competencias ha dejado de tener un carácter eminentemente de enseñanza (diferenciando de currículos centrados en conocimientos) para tener una concepción integral del alumno y por tanto educativa en todo su amplio espectro.

Así la educación intenta entrar en el total de la persona, indicando cuáles son las competencias mínimas que debe tener un alumno sobrepasando los ámbitos escolares para centrarse en la vida propiamente dicha.

Pero la cuestión vuelve a ser cómo se concretan estas competencias en el aula. Cuánto puede la escuela influir en las competencias básicas.

Con un planteamiento tan general de la educación, donde todos los estamentos sociales pasan a tener un papel importante en la educación de los alumnos, cabría esperar una apertura de la educación más allá de los centros educativos. Y esto es porque las competencias son un hecho global, que implica el desarrollo de la totalidad de la persona en todos sus ambientes y situaciones y por ello deberán ser trabajadas por todas las instituciones, grupos, organismos,... educativas o no.

Pero ahí no termina la cosa. Las diferentes instituciones van a tener su parte de responsabilidad en la consecución o no de las competencias. Es decir que cuando un alumno se evalúa de una competencia, ya no lo hará respecto a unos contenidos trabajados en la escuela, si no que lo hará respecto a toda su vida. Todos los aprendizajes, tanto los formales como los no formales, y con mucho peso, los informales tendrán que estar necesariamente presentes a la hora de ejecutar una competencia.

Pero el resto de las instituciones educadoras, más allá de las propias de la educación formal, presentan características muy diversas con formas de pensar o intencionalidades, que muy poco se pueden parecer a lo que la escuela ofrece. A modo de ejemplo, los medios de comunicación y la propaganda muchas veces presentan una realidad diferente, por no decir opuesta, a la que se presenta en los centros educativos. Pero esa misma publicidad, va a generar un aprendizaje que va a ser movilizado por el alumno a la hora de poner en marcha sus competencias.

Las familias y todo en entorno sociocultural del alumno le generan una cantidad de aprendizajes que le van a definir como persona y que puede interferir en cómo ponemos en marcha las competencias que tenemos. Quién marca los criterios de evaluación, quién dice que una competencia se ha alcanzado y de qué manera...

Otro factor a analizar, que no vamos a desgranar por su complejidad, pero sí que queremos exponer, es la intención de las competencias de salir del espacio escolar y autorizar todos los elementos básicos de la vida de un alumno. Y aquí surgen multitud de preguntas que han sido discutidas por muchos filósofos y pedagogos sobre todo en el siglo XX. ¿Cuál es el papel del estado en la educación de los alumnos?. ¿Debe ser solo enseñanza/formación?. ¿La educación es función de la familia?... (entre otros Cardús, 2001; Palomares, 2003, Garrigo y Ruíz, 2005; Gimeno, 2005)

Son muchas preguntas, que la visión de las competencias como una superación de las barreras escolares pueden plantear.

¿Y por qué ahora sí?

Como se ha comentado a lo largo de este artículo, las competencias se han incluido en el currículum actual sin tocar el resto de estructuras educativas. No obstante son diferentes los autores que ya están trabajando para intentar introducir y adaptar el currículum actual en uno basado en competencias (Cabrerizo et al. 2008; Zabala y Arnau, 2008).

El esquema que presentan estos autores, para trabajar con la división actual en materias o asignaturas pero desde un modelo basado en competencia, es la articulación de diferentes áreas de conocimiento. Cada área estará formada por todos los componentes de las diferentes materias cercanos que se trabajen (matemáticas, por ejemplo) que sirven para desarrollar solamente las competencias previstas en los fines de la educación. Cabe recordar que el área «matemáticas», no corresponde a la asignatura de matemáticas ni a su estructura epistemológica, únicamente es una forma de denominar al área. En cada una de las áreas se introducirán no solo los contenidos disciplinares, sino también los interdisciplinares.

Así cada competencia tendrá una relación directa con cada una de las áreas, es decir los contenidos que se presentan en esa área, serán referentes para la consecución de una competencia determinada. Por otra parte, se generará otro tipo de conocimiento que surgirá de la relación de diferentes áreas de conocimiento. De esta manera, dos áreas generarán unos conocimientos propios e interrelacionados.

Sin embargo hay competencias que no responden a ninguna materia/disciplina propiamente dicha, a las que denominaremos metadisciplinares (Zabala, 2008), y por ende a ninguna de las áreas que se han planteado pero que son muy importantes para conseguir las competencias marcadas por ley.

Diferentes concreciones curriculares (como las del País Vasco o Cataluña) crean una nueva área de conocimiento en la que se van a introducir estas nuevas metacompetencias. Esta área se la denomina (aunque el nombre, al igual que el nombre del resto de las áreas no es determinante) Orientación y Tutoría. (O&T, a partir de ahora)

Los contenidos que trata y los objetivos que pretende alcanzar esta área de O&T son eminentemente procedimentales y actitudinales y sobre todo referidos a la persona como un todo, a su capacidad de socialización y de relación con el resto de los compañeros. La sucesión de los contenidos que se tratan en esta área, estaría organizado desde el conocimiento del yo hasta la integración total en el entorno. Los ámbitos de aprendizaje a los que esta área hace referencia tienen que ver con todos los aspectos del desarrollo personal, social y profesional (teniendo en cuenta que la profesión u oficio no es nada más que un tipo de relación del sujeto con la sociedad).

No está de más concretar que al referirnos al tema social, sus contenidos son cada vez más extensos. Como se ha dicho, la familia y la sociedad en general han hecho dejación de algunas de sus responsabilidades ya sea por la novedad de las mismas, la complejidad de estas en la sociedad actual o bien por factores de tipo socioeconómico (los padres dedican cada vez menos tiempo a la crianza de los hijos).

Los contenidos que se tratan en esta área, son eminentemente procedimentales y actitudinales y deben estar presentes en el resto de las áreas y en todas las tareas y actividades que se planteen en el centro.

Pero estas competencias requieren también de un conjunto de conocimientos de tipo conceptual. No se puede olvidar que el sustento teórico de estos conocimientos es débil, aunque necesario. Hay conocimientos que se deben conocer o recordar. La libertad, la autonomía, la cooperación... no tienen áreas de conocimientos explícitas en el currículum actual, más allá de la filosofía o la historia en algunos casos. Es cierto que la Educación para la Ciudadanía y la Ética tratan o pueden tratar algunos de estos temas pero el tiempo que se dedica a ellas durante toda la ESO y la Ed. Primaria, respecto a la amplitud del campo de conocimiento que parece abarcar es, como poco, escasa por no decir ridícula. Es por ello que el área de O&T debería tener dos vertientes. Por un lado estará integrada en todas las actividades y las áreas que se trabajan en el centro. Las dinámicas que se proponen deben estar integradas en las actividades de otras áreas. Eso implica que el área de O&T debería tener como una de las tareas básicas asegurarse de que los contenidos que son gestionados desde ella, se realizan y se evalúan en todas las tareas que en el centro se realizan. Es por ello que desde O&T se deben diseñar protocolos de evaluación y reflexión sobre los aspectos propios para que sean integrados en todas las actividades.

Por otra parte, O&T debe preparar y llevar adelante, de una forma integrada y conjunta con el resto de las materias, actividades de aprendizaje de sus propios conocimientos, evaluarlos y explicitarlos en la programación como parte necesaria para la asimilación de las metacompetencias básicas del currículum.

Pero esta forma de trabajar, dando a la orientación y a la tutoría un espacio propio en la educación, no es un hecho nuevo. No podemos olvidar las materias transversales que la LOGSE propuso como camino para trabajar todos esos aspectos que más o menos ahora cubren las metacompetencias. Pero el no estar ligado a ningún área de conocimiento o a ninguna asignatura en concreto, ha hecho que estos ejes transversales sobre los que se tenía que sustentar la educación, quedasen reducidos a aspectos a trabajar en el plan de acción tutoría, en el mejor de los casos, o fuesen directamente eliminados o apartados del currículum real que se hacía en el centro.

Si queremos buscar las causas, creemos que son muchas y diferentes, pero el no estar ligado a ninguna materia clásica de la educación y que fueran percibidas por los profesores y maestros como anexos a sus ya sobrecargados currículos, ha hecho que estas materias transversales hayan desaparecido y que casi nadie las eche de menos.

No podemos decir que nadie las tenía presente, ya que la tutoría lectiva debía ser el dinamizador de estas materias transversales y son muchos los orientadores y tutores que han invertido mucho tiempo en la planificación y desarrollo de la tutoría.

Pero ya sea por la poca incidencia de la tutoría en el trabajo diario del docente (sobre todo en secundaria), como por la falta de tiempo con la que la burocratización de la docencia ha castigado al tutor o por no saber realmente qué hacer, cómo hacer y qué y cómo evaluar el trabajo de tutoría, ha hecho que ésta se quede en un cargo más o menos burocrático de mucha carga de trabajo pero poca implicación docente.

El currículum centrado en competencias, según se ha podido ver, vuelve a dar un papel relevante a los contenidos propios de la O&T, e incluso ha definido dos metacompetencias (un 25% del total) que responden a esos contenidos, pero no ha articulado los recursos necesarios, la formación requerida, el tiempo destinado para que estas metacompetencias, sean trabajadas y evaluadas en los centros educativos, volviendo a dejar en el voluntarismo del profesor, la realización de estas tareas.

La realidad de los centros educativos es muy variada, y es cierto que la gran mayoría de los profesionales de la educación tienen en la tutoría un referente de su actuación, pero no podemos volver a caer en el voluntarismo para trabajar aspectos, que aunque no son propios de un área, sí que son necesarios para la formación integral de los alumnos.

Conclusión

No queremos dar una visión negativa de las competencias en si mismas. Son una forma

de ver la educación. No obstante creemos que responden a una educación más centrada en el desarrollo profesional que en el crecimiento personal del alumno.

La visión que se tiene actualmente del alumno, el entorno, su relación y la función de los centros educativos, debe ser tema de reflexión imprescindible.

La nueva ley de educación ha dejado demasiadas preguntas abiertas sobre cómo se va a poner en marcha un cambio tan profundo de la educación obligatoria y son más las preguntas de calado que nos surgen que las respuestas efectivas que la legislación propugna.

Y por último, queremos presentar una reflexión sobre la educación más allá de las leyes educativas y la escuela. Una reflexión alejada de las competencias y la educación como un mero producto para la sociedad.

Jiddu Krishnamurti³ (2008) presenta una reflexión muy a tener en cuenta en esta sociedad de escuela, trabajo y empresa. *«No sé si alguna vez nos hemos preguntado qué significa la educación o por qué vamos a la escuela, por qué aprendemos múltiples materias, por qué aprobamos exámenes y competimos unos con otros por lograr mejores calificaciones. ¿Qué sentido tiene toda esta llamada educación y qué es lo que implica? Es verdaderamente una pregunta muy importante, no sólo para los estudiantes sino también para los padres, para los maestros y para todos aquellos que aman esta tierra. ¿Por qué pasamos por el esfuerzo de recibir educación? ¿Es meramente con el fin de aprobar algunos exámenes y obtener un empleo? ¿O la educación tiene como función la de prepararnos, mientras somos jóvenes, para comprender el proceso total de la vida? Es necesario tener un trabajo y ganarse la propia subsistencia, ¿pero eso es todo? ¿Se nos educa solamente para eso? Por cierto que la vida no es tan sólo un empleo, una ocupación; la vida es algo extraordinariamente amplio y profundo, es un gran misterio, un reino inmenso en el que funcionamos como seres humanos. Si nos preparamos tan sólo para ganarnos la subsistencia, perderemos todo el sentido de la vida; y comprender la vida es mucho más importante que prepararnos meramente para los exámenes y volvernos muy diestros en matemática, física o lo que fuere.*

Por consiguiente, tanto si somos maestros como estudiantes, ¿no es fundamental que nos preguntemos por qué educamos o se nos educa? ¿Y qué significado tiene la vida? ¿No es la vida algo extraordinario? Los pájaros, las flores,(...). todo esto es la vida. La vida es el pobre y el rico; es la constante batalla entre grupos, razas y naciones; la vida es meditación; la vida es lo que llamamos religión, y es también las sutiles, ocultas cosas de la mente - las envidias, las ambiciones, las pasiones, los temores, los logros y las ansiedades. Todo esto y mucho más es la vida. Pero nosotros generalmente nos preparamos para entender un pequeño rincón de ella.(...). ¿Es, pues, propósito de la educación ayudarnos a comprender el proceso total de la vida, o sólo consiste en prepararnos para una vocación, para el mejor empleo que podamos obtener?...»

³ Se puede consultar el texto completo de la obra de Jiddu Krishnamurti en El proposito de la educació en <http://www.jiddu-krishnamurti.net/es/el-proposito-de-la-educacion>

Bibliografía

- CABRERIZO, J. et alt. (2008): *Programación por competencias. Formación y Práctica*. Pearson. Madrid.
- CARDUS, S. (2001): *El desconcert de l'educació*. Ediciones B. Barcelona.
- COLL, C. y MARTÍN, E. (2006): Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. PRELAC, 3(3), 6-27
- COLL, C. (2010): Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66.
- COLOM, A. (2005): "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal" *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 9-22
- COOMBS, P. H. y AHMED, M. (1975): *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*, Tecnos, Madrid
- ESCAMILLA, A. (2008): *Las competencias básicas; Claves y propuestas para su implantación en los centros*. Barcelona. Graó.
- GARAGORRI, X. (2007): "Currículo basado en competencias. Aproximación en estado de la cuestión". *Aula de innovación educativa*, 161 (XVI): 47-55.
- GARRIGO, J y RUÍZ M. J. (2005) *Temas candentes de la educación del siglo XXI*. Ediciones Académicas. Madrid.
- GIMENO, J. (2005). *La educación que aún es posible*, Morata, Madrid
- MARTÍN, R. (2003): *El modelo educativo de la UACH: elementos para su construcción*, Chihuahua, Dirección de Extensión y Difusión Cultural. Universidad Autónoma de Chihuahua
- MORENO, P. y SOTO, G. (2005): «Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias». *Revista educar*. Octubre-diciembre 2005
- PALOMARES F. (2003) *Sociología de la educación*. Pearson. Madrid
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación, Gobierno de Cantabria.
- SEPÚLVEDA, L. (2002): «El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico», *Revista Digital Umbral 2000*, nº. 3, p. 3.
- TOBÓN, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias* Talca: Proyecto Mesesup,
- TOBÓN, S. y otros. (2006): *El enfoque de las competencias en la educación superior*. Madrid: UCM.
- ZABALA, A. y ARNAU, A (2008): *11 ideas clave: Como aprender y enseñar competencias*, Graó, Barcelona

El autor

Andrés Nadal Cristóbal, es Maestro de educación musical, Psicopedagogo y Doctor en Ciencias de la Educación por la UIB. Actualmente trabaja como Orientador en el IES F. B. Moll de Palma y profesor asociado al Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas de la UIB. También es profesor en el Centro de Educación Superior Alberta Giménez de Palma. Sus campos de trabajo e investigación, son los métodos y técnicas de investigación en educación, y el conflicto en el ámbito de la educación y la familia.