

«Se está configurando un modelo pedagógico —al menos un discurso— alimentado por las discusiones sobre indicadores, valoración de resultados, reclamando el ajuste a un mercado laboral invisible, planteando discusiones acerca de en qué se diferencia un objetivo de un contenido o de una competencia. En cambio, se devalúan los discursos acerca de temas como las culturas juveniles, cómo ofrecer una cultura que pueda interesar, qué papel tienen los educadores, quiénes son los que fracasan...» (José Gimeno Sacristán).

«Las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por ser simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea... colaborar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de calidad es la mejor garantía de formación de estas competencias... Este programa requiere, definitivamente, refundar, reinventar la escuela que conocemos» (Ángel Pérez Gómez).

«En definitiva, la satisfacción o insatisfacción que nos reporta la esfera pública termina por influir en nuestra vida privada, acaba por afectar a la intimidad y al sistema de creencias, y viceversa. Por tanto, es necesario el análisis de la relación entre lo público y lo privado, por cuanto esa relación oculta mecanismos de identidad tramposos que impedirá ser competente en ciudadanía» (Juan Bautista Martínez Rodríguez).

«Se asume que vivimos en una sociedad que denominamos del conocimiento pero, en contra de lo que la lógica indicaría, este aspecto es lo que menos preocupa analizar: en qué medida la información cultural que se le ofrece al alumnado es de actualidad, relevante, pertinente, incorpora sesgos, ausencias, etc.» (Jurjo Torres Santomé).

«Formar profesionales competentes no es lo mismo que formar con o a través de competencias. La universidad tiene que crear las condiciones para que el alumnado pueda convertirse en un profesional responsable y llegue a ejercer su profesión de una manera competente... Hemos de evitar que el Espacio de la Educación Superior convierta la Europa del Conocimiento en la Europa de las Competencias» (José Félix Angulo).

«Evaluar —y calificar— solo lo que el alumno hace es reducir a lo más superficial su capacidad de aprender y, por tanto, su competencia cognitiva. Si solo damos por sabido lo que el alumno puede hacer, ni el contexto ni los recursos humanos y materiales disponibles para ese control... son satisfactorios porque las competencias tienen un carácter complejo, global y su aplicación no responde a un patrón fijo» (Juan Manuel Álvarez Méndez).

Tema: Pedagogía



EDICIONES MORATA, S. L.
Mejía Lequerica, 12 28004 - MADRID
morata@edmorata.es • www.edmorata.es
www.facebook.com/EdicionesMorata
http://twitter.com/edicionemorata



J. Gimeno Sacristán

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

J. Gimeno Sacristán (Comp.)
A. I. Pérez Gómez • J. B. Martínez
J. Torres • F. Angulo • J. M. Álvarez

Educar por competencias,
¿qué hay de nuevo?



TERCERA EDICIÓN



Mor

José GIMENO SACRISTÁN
Ángel I. PÉREZ GÓMEZ
J. Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Jurjo TORRES SANTOMÉ
Félix ANGULO RASCO
Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?

Tercera edición



EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

Tema: Formación y actualización del profesorado

Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?

Por

José GIMENO SACRISTÁN

Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

J. Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

Jurjo TORRES SANTOMÉ

Félix ÁNGULO RASCO

Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

© José GIMENO SACRISTÁN
Ángel I. PÉREZ GÓMEZ
J. Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ
Jurjo TORRES SANTOMÉ
Félix ÁNGULO RASCO
Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ

Primera edición: 2008
Segunda edición: 2009 (reimpresión)
Tercera edición: 2011 (reimpresión)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2011)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

Derechos reservados
ISBN: 978-84-7112-528-6
Depósito Legal: M-29899-2011

Compuesto por: Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: Closures-Orcoven, S. L. Paracuellos de Jarama (Madrid)
Cuadro de la cubierta: *Head of a peasant woman* (Cabeza de una campesina)
por Vicent van Gogh, 1884 (detalle), reproducido con autorización de D. Juan Abelló.

Contenido

INTRODUCCIÓN. Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia 9

CAPÍTULO PRIMERO: **Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación.** Por José GIMENO SACRISTÁN. Universidad de Valencia 15
Tesis 1. El lenguaje no es inocente, 17.—Tesis 2. Todo lo que sabemos tiene un origen, 18.—Tesis 3. De la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación, 27.—Tesis 4. La ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia, 31.—Tesis 5. La competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta —para empezar— la comunicación, 35.—Tesis 6. Si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son, 40.—Tesis 7. Hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias, 43.—Tesis 8. La utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales, 49.—Tesis 9. A veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales, 53.—Tesis 10. Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer, 55.—Bibliografía, 58.

CAPÍTULO II: **¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción.** Por Ángel I. PÉREZ GÓMEZ. Universidad de Málaga 59

1. Los retos educativos en la sociedad basada en la información, 60.—2. Aprendizaje relevante, construcción de significados y formación de conocimiento, 64.—3. Principales vías de construcción de significados, 66.—4. Hacia una interpretación holística del aprendizaje relevante, 69.—5. La formulación de las finalidades de la escuela en término de Competencias fundamentales, 76.—6. Cambiar la mirada. Reinventar la escuela, 86.—7. A modo de epílogo. Los entresijos de mi argumentación, 96.—Bibliografía, 99.

CAPÍTULO III: **La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos.** Por Juan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ. Universidad de Granada 103

1. Secuelas del origen empresarial y psicológico en la mitificación de las competencias, 104.—2. Valoración crítica de las aportaciones de las competencias: Muchas limitaciones y pocos avances, 109.—3. Diferentes sentidos dados a la ciudadanía y también a las competencias, 114.—4. Nace la ciudadanía como competencia en educación social y ciudadana y como nueva asignatura para Primaria y Secundaria, 117.—5. Investigaciones sobre las competencias adquiridas en ciudadanía: Datos para el currículum, 120.—6. Nuevos sentidos para la Educación de la Ciudadanía, 122.—7. Necesidades y retos de la formación cívica en España: Exigencias para la competencia en educación social y ciudadana, 125.—Bibliografía, 141.

CAPÍTULO IV: Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. Por Jurjo TORRES SANTOMÉ. Universidad de A Coruña 143

La modernización psicopedagógica de las políticas educativas, 144.—Carácter polisémico de la palabra "competencias", 149.—¿Las competencias como ayuda y motor de las reformas educativas?, 151.—Los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad, 155.—¿Educación sin contenidos o contenidos fuera de control?, 165.—Política de implícitos y presunción de la ignorancia del profesorado, 170.—Bibliografía, 174.

CAPÍTULO V: La voluntad de distracción: Las competencias en la universidad. Por J. Félix ANGULO RASCO. Universidad de Cádiz 176

1. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), 177.—2. *Tunear la Universidad*: El informe Tuning, 180.—3. Más allá de Tuning: El proyecto DeSeCo, 182.—4. Formación basada en competencias: Más acá de Tuning, 185.—5. *Labor omnia vincit*: Perfiles y competencias laborales, 186.—6. Algo más que palabras, 192.—7. Enseñar versus aprender y viceversa, 195.—8. Competencias, Profesionales y Universidad, 197.—9. Misión de la Universidad, 201.—Bibliografía, 203.

CAPÍTULO VI: Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. Por Juan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ. Universidad Complutense de Madrid 206

1. Del poder de la retórica discursiva y los efectos de la verdad, 206.—2. Las competencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, 211.—3. A propósito de la crítica al enfoque por competencias, 216.—4. La evaluación como fuente de aprendizaje, 221.—5. Una propuesta a raíz del enfoque por competencias: La posibilidad de aprender con la evaluación, 225.—6. Aprender con y de la evaluación, 228.—7. Sugerencias de actuación para unas prácticas reflexivas, 230.—Bibliografía, 232.

Introducción

Por José GIMENO SACRISTÁN
Universidad de Valencia

No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven.

Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer, nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, reacciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios. Esta volatilidad de la vigencia de los lenguajes debería ser un serio motivo de reflexión, por varias razones.

Nuestra capacidad de cambiar de lenguaje puede ser una manifestación, no tanto de una forma de flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación ante nuevas realidades y necesidades sociales, como un signo de debilidad, dependencia y sumisión. No quisiéramos mostrarnos como resistentes defensores de tradiciones arraigadas que se declaren contrarias a la innovación y al cambio en la educación, pero tampoco queremos pasar a ser figuras móviles suspendidas en el aire que cambian con la brisa, dejando en nuestra memoria impresiones fugaces de una estructura aérea que siempre retorna a la posición de equilibrio inestable a la que le obliga la ley de la gravedad¹.

¹ Se hace referencia a las estructuras móviles del artista Calder.

Otro motivo de reflexión lo constituye el pensar que, a pesar de que los cambios de esa estructura móvil tienden a la estabilidad que gobierna esa ley, el lenguaje que elegimos en educación nunca es neutral, porque con él comprendemos la realidad educativa de una forma y no de otra, adoptamos un punto de vista, destacamos unos problemas, tomamos posición ante ellos y expresamos nuestros deseos. Al mismo tiempo estamos descuidando, olvidando y hasta negando otras posibilidades. ¿A qué mundo nos lleva esta forma de *educar por competencias*? Para unos, nos conduce a una sociedad de individuos eficientes respecto de la gran maquinaria del sistema productivo, la cual requiere una adaptación a las exigencias de la competitividad de las economías en un mercado global. Otros consideran que es un movimiento que enfoca la educación como un adiestramiento, un planteamiento en el que la *competencia* resume el abanico de las amplias funciones y los grandes objetivos individuales o colectivos, intelectuales, afectivos... de la educación. Para otros, estamos ante la oportunidad de reestructurar los sistemas educativos por dentro, superando la instrucción ocupada en contenidos obsoletos poco funcionales, para lograr una sociedad, no sólo eficiente, sino también justa, democrática e incluyente. ¿Qué tienen de verdad estas esperanzas, qué contienen de ilusorio, adónde conducen sus poco meditadas aplicaciones?

Tenemos memoria acerca de la aparición de modas que han surgido, caducado y se han olvidado con demasiada rapidez. Este recuerdo está tan presente en nuestro contexto y en nuestra historia que, de alguna manera, nos protege frente a lo aparente e injustificadamente novedoso. También nos provee de una prudencia y de una buena dosis de escepticismo ante la súbita aparición de cualquier fulgurante nueva cosmovisión que se anuncie como pócima definitiva para afrontar la solución para todo, bien sea el reto de responder desde el sistema educativo a las demandas de lo que se considera la aparición de una nueva sociedad —que nunca es nueva de repente—, bien se trate de la empleabilidad de los jóvenes, de la solución al fracaso escolar o el papel necesario a desempeñar por el profesorado.

Pretendemos en este trabajo aportar puntos de vista diversos para contrastar con el discurso dominante, para informar no sólo de lo que éste tiene de visible, sino de lo que consideramos que es poco conocido (aunque se haya comentado en algún lugar) y de lo que no se ha dicho, pero puede ser provechoso. Los capítulos han sido redactados sin que nos comunicáramos entre nosotros con el fin de dar una visión más independiente del significado de la proyección del discurso acerca de las competencias en distintos aspectos de la educación, lo cual supone para los lectores tener que tolerar algunas reiteraciones.

Tratamos de mantener una actitud vigilante sobre lo que está sucediendo en las políticas educativas y, en particular acerca del currículum y de la práctica educativa, como consecuencia de pensar y actuar desde estos nuevos lenguajes, ligados a la gestión y al control del currículum, a la dirección del proyecto cultural en los centros educativos a los que les transfiere autonomía para dirigir el funcionamiento de las instituciones.

Finalmente, en muchas ocasiones lo que nos inquieta de este movimiento es, no tanto el texto seminal de donde arrancan las propuestas, sino la doctrina que generan los apóstoles de esta causa y el impacto que producen los desarrollos de los textos originales. Son los divulgadores de las propuestas quienes generan el

desarrollo de expectativas irrealizables, quienes se han convertido en técnicos que se hacen necesarios para desarrollar algo que ellos, sólo ellos, parecen entender, porque son quienes lo inventan. Son los que prestan legitimidad a las políticas que, carentes de contenidos, cubren con tecnicismos ese vacío. Así, por ejemplo, los textos básicos de la convergencia europea utilizan en mucha menor medida el término *competencias* de lo que lo hace la legislación española al referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las últimas regulaciones legislativas adoptadas en España se presta mucha más importancia al término *competencia* que a cualquier otro concepto que denote la presencia de enfoques, propuestas o, simplemente, ideas alternativas, como *democracia*, *ciudadanía*, *cultura*, *solidaridad*, *justicia*,... Sirva como una señal anecdótica, pero indicativa, la siguiente: en el texto de la Ley Orgánica de Educación (LOE) aparece casi ocho decenas de veces el término *competencia* (en singular y en plural), mientras que el término democrático/a sólo se cita menos de dos decenas de veces.

El recurrir al constructo *competencias* puede estar produciendo un doble fenómeno de consecuencias contradictorias. Mientras que, por un lado, esta propuesta surge como una medida de convergencia entre sistemas educativos, es decir, de acercamiento, las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto, la están convirtiendo en una medida de divergencia.

Es paradójico que, de un lado, las competencias pretenden ser elementos de integración y ampliación de los limitados e inoperantes contenidos de los currícula actuales, al tiempo que no depura la cultura escolar para integrarla en las competencias complejas.

Su pretendida y publicitada capacidad renovadora choca con la falta de ejemplos suficientes de experiencias concretas. No olvidemos que no se suelen deducir derivaciones prácticas desde los planteamientos teóricos, sino que el profesorado innova básicamente manejando y adaptando ejemplos. El movimiento de las competencias es una llamada para que vigilemos los rendimientos de la enseñanza y los apliquemos ¿cómo? ¿Es el profesorado que está detrás de la hipotética falta de calidad el llamado a pilotar el paso a la educación del buen aprendizaje?

El concepto de *competencia* es tan confuso, acumula significados de tradiciones diversas y contamos con tan poca experiencia a la hora de analizar cómo podría traducirse en prácticas, que conviene analizarlo detenidamente y discutirlo, dando la oportunidad de que a partir de los avances que vayan produciéndose puedan ir surgiendo y se desarrollen buenas prácticas.

Se ha desarrollado con matices diferentes en el sistema universitario y en los niveles educativos precedentes. Las aportaciones que componen este libro, salvo una que, de forma explícita hace referencia a la Universidad, tratan los problemas que despiertan las competencias en términos generales, aunque los enfoques que adoptan los autores tienen implícitamente más en mente la educación no universitaria.

En el caso de la Universidad, la aparición del discurso que toma como referencia el constructo *competencias* está ligada a la elección de una forma de homologar las titulaciones que expiden las universidades, obligándolas a que especifiquen qué perfil tienen los egresados. En cambio, en los niveles de Primaria y Secundaria, el debate se centra en cómo los ciudadanos de un país deben estar formados y cómo utilizar a las competencias como referentes o *indicadores* para realizar las evaluaciones externas de los sistemas educativos sobre una

base curricular común. Son dos modos de situar el concepto, aunque con un trasfondo compartido.

En el ámbito universitario su presencia se relaciona con el proceso de Bologna, al haberse propuesto añadir una especificación de las características concretas de las titulaciones universitarias, indicando las capacitaciones para las que habilita —lo que se sabe hacer— y poder facilitar la homologación de las titulaciones académicas dentro de cada país y entre los diferentes países de la Unión Europea (UE). Este procedimiento serviría para favorecer la movilidad de estudiantes y titulados, al tiempo que la titulación gana un aval que la hace más transparente, en orden a poder satisfacer y ajustarse a las demandas del mercado laboral.

Este escenario viene provocado por el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que arranca con la declaración de Bolonia (1999), aunque el concepto de *competencia* no aparece explícitamente reconocido y asumido hasta 2005 en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen. Aquí se adopta “el marco general de cualificaciones en el EEES, que comprende tres ciclos.... los descriptores genéricos basados en resultados del aprendizaje y *competencias* para cada ciclo y los intervalos de créditos en el primer y segundo ciclo”.

No es que no se hubiese manejado hasta ese momento el concepto de *competencia*, pues con anterioridad se patrocinaron diversos trabajos que se convirtieron en documentos cuasi oficiales, los cuales marcaron el curso del proceso, como ocurrió con el informe *Tuning*², coordinado por las universidades de Deusto y de Groningen.

En el proyecto *Tuning* la elección de las competencias como referencia de los cambios propuestos se justifica por las siguientes ventajas, de acuerdo con sus componentes: a) Fomenta la transparencia en los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones y programas de estudio y favorece un énfasis cada vez mayor en los resultados. b) Desarrollo del nuevo paradigma de educación primordialmente centrada en el estudiante y la necesidad de encauzarse hacia la gestión del conocimiento. c) Las demandas crecientes de una sociedad de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje. d) Se tienen en cuenta la búsqueda de mayores niveles de empleabilidad y de ciudadanía. e) Un impulso a la dimensión europea de la educación superior. f) El suministro de un lenguaje más adecuado para el intercambio y el diálogo con los interesados. Demasiadas promesas para un programa de cambio que no cuestiona las estructuras, instituciones o la cultura que domina actualmente en la enseñanza. Sin embargo, sin referencia alguna a la misión cultural de la educación y, concretamente, de la superior.

El monopolio del sentido de las competencias y el obsesivo manejo de las mismas en los planteamientos sobre la discusión acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el diseño del currículum y los esquemas para programar las asignaturas han llenado —creemos que erróneamente— el debate sobre la

² *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Editado por Julia GONZÁLEZ y Robert WAGENAR. 2003. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf -

reforma universitaria y han guiado en muchos casos proyectos de innovación de dudosa eficacia, faltos de medios y sin desenlace previsto. Tan extensa presencia han alcanzado las competencias que, por ausencia de directrices de los gobiernos y de planteamientos más relevantes por parte de las autoridades académicas, han eclipsado el verdadero debate de la convergencia.

Si bien las recomendaciones de *Tuning* no eran vinculantes para nadie, la Comisión Europea ha asumido sus propuestas básicas. Aunque la Comisión Europea declaró que era el fruto de un grupo de trabajo, cuyos puntos de vista no tenían que ser necesariamente compartidos, sin contraste con ningún otro modelo, las autoridades académicas y muchos profesores con ayudas económicas y apoyos institucionales han hecho de *Tuning* el evangelio de la reforma universitaria, proponiendo una especie de pseudo pedagogía total compuesta desde esquemas para regular la estructura de las titulaciones, la de los contenidos, la guía de actividades, las líneas de evaluación, dándole al *crédito* europeo ECTS el valor de unidad de medida curricular global para unificar verdaderamente hasta las prácticas. Lo cual, además de ilusorio, es inconveniente y hasta contraproducente. Hoy puede observarse la irrupción de unos nuevos mandantes que monopolizan la nueva jerga, aparecen repentinamente expertos, innumerables evaluadores de universidades, especialistas en evaluación curricular de profesores...

Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?