

DEL CONCEPTO A LAS ESTRUCTURAS: IMPLICACIONES ORGANIZATIVAS DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN¹

From Concept into Structures: Organizational Implications of Competency-Based Approach in Education

JOSÉ SÁNCHEZ SANTAMARÍA
Universidad de Castilla-La Mancha

El discurso de competencias se ha convertido en una cuestión central en la práctica docente actual. Esta situación cobra mayor relevancia debido a las aspiraciones de las políticas educativas modernas que se orientan a desarrollar escuelas eficaces y equitativas para hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento. Así, este artículo contextualiza y analiza las implicaciones organizativas de las competencias básicas. De tal modo que se realiza una aproximación al enfoque de competencias en educación, para establecer la delimitación y las tensiones de una pedagogía basada en competencias; tras ello, y dentro del reconocimiento normativo sobre la autonomía del centro, se identifican los niveles de concreción de las competencias asociados a las diferentes estructuras organizativas del centro, de acuerdo a sus funciones y responsabilidades desde una lógica de la coherencia organizativa; y, por último, se realiza una reflexión orientada a avanzar en el análisis de los cambios pedagógicos ante las demandas curriculares, metodológicas y organizativas planteadas por las competencias básicas.

Palabras clave: *Política educativa, Desarrollo de la educación, Calidad de la enseñanza, Educación básica, Organización escolar, Autonomía escolar, Proyecto de centro, Competencias básicas, Enfoque de competencias en educación, Aprendizaje del dominio.*

Introducción

Los sistemas educativos europeos se enfrentan a nuevas demandas vinculadas con la sociedad del conocimiento en un mundo globalizado. Ante ello, y dentro del proceso de convergencia europeo, inspirado en el principio de «Lifelong Learning» (UE, 2000), las políticas educativas persiguen articular dos aspiraciones de distinto nivel

para garantizar la cohesión social y el bienestar de todos: por una parte, promover la ciudadanía activa y la mejora de la empleabilidad (UE, 2010); y, por otra, convertirse en un instrumento eficaz para la mejora de la equidad y la calidad de los sistemas educativos (UE, 2006a). Fruto de estas intenciones nace el Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Básicas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida

(UE, 2006b), el cual se perfila como un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje basado «en las competencias y en los resultados de aprendizaje: lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer» (CEDEFOP, 2010: 8).

En el caso de España, la incorporación progresiva del enfoque de competencias en el sistema educativo representa una de las principales novedades del marco normativo en vigor (Tiana, Moya y Luengo, 2011), el cual ha ido incorporado los principios rectores del Tratado de Lisboa y los desarrollos posteriores en materia educativa y de formación concretados en los marcos estratégicos, así como dos principios más referidos a la necesidad de proporcionar una educación de calidad en un contexto de equidad y contar con el esfuerzo compartido de la comunidad educativa (LOE, 2006).

En este escenario de reformas, el poder avanzar en la comprensión sobre las implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias ante las nuevas demandas curriculares, metodológicas y organizativas resulta de suma importancia para un modelo educativo que aspira a ser de calidad bajo criterios de cambio y mejora sostenible. Por todo ello, en este artículo se contextualizan, proponen y discuten las implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación desde el marco de la autonomía pedagógica del centro. En concreto, se realiza una aproximación al enfoque de competencias y a sus principales modelos teóricos, tanto de formación como de organización curricular, para establecer una aproximación teórica a una pedagogía basada en competencias; tras ello, y dentro del reconocimiento normativo sobre la autonomía pedagógica, se identifican los niveles de concreción de las competencias asociados a las diferentes estructuras organizativas del centro, de acuerdo a sus funciones y responsabilidades desde una lógica asentada en la coherencia organizativa; y, se finaliza aportando una serie de reflexiones orientadas al avance en el análisis de los cambios pedagógicos planteados por las competencias básicas.

El discurso de competencias en educación

El discurso de competencias hace referencia a un conjunto de narrativas (contextos) y prácticas educativas (textos) que, desde distintos ángulos y posiciones, establecen las posibilidades, limitaciones y tensiones del enfoque de competencias en educación.

Por eso, en este apartado se presentan los principales aspectos del desarrollo y resultados de la búsqueda bibliográfica mediante fuentes primarias y secundarias sobre el tópico: competencias básicas / *key competency* (-ies) o *competence* (-es). El objetivo ha sido el de identificar y sintetizar las principales aportaciones teórico-conceptuales, aunque no todas debido a su amplitud y diversidad. Por ello, en primer lugar, se establece el proceso de revisión y selección bibliográfica diseñado de acuerdo a diversos criterios, para pasar, en segundo lugar, a identificar los componentes de análisis de las competencias básicas que se han propuesto. La intención es aportar evidencias con cierto rigor y calidad que doten de justificación a la propuesta que sobre implicaciones organizativas de las competencias básicas se realiza en el artículo.

Proceso, criterios y síntesis de la revisión bibliográfica

El método escogido ha sido el de revisión analítica (McMillan y Schumacher, 2005), en el sentido de llevar a cabo una revisión y lectura selectiva mediante un análisis crítico (cuadro 1).

Del proceso de revisión bibliográfica se han extraído una serie de datos que nos permiten establecer una cuantificación de las publicaciones sobre el tópico de competencias básicas. No obstante este análisis, todo y haberse contemplado una serie de criterios de exhaustividad, credibilidad y sistematización, presenta algunas limitaciones, al no tratarse de un estudio bibliométrico. Los principales datos obtenidos son:

CUADRO 1. Síntesis de las características generales del proceso de revisión bibliográfica

Procedimiento	Fases	Tareas
Analítico-descriptivo	I. Delimitar el tópico para la búsqueda	Identificar y seleccionar las fuentes secundarias, a partir de las cuales poder delimitar el sentido y alcance del tópico: competencias básicas
	II. Fuentes secundarias	Rastrear el tópico desde las fuentes secundarias para localizar las fuentes primarias
	III. Fuentes primarias	Analizar y escoger las fuentes primarias
	IV. Documentos relevantes	Elaborar la propuesta de documentos relevantes para dar respuesta a la aproximación descriptiva y analítica sobre el estado del arte de las competencias básicas

Criterios generales

Criterio 1. Calidad de la publicación. En el caso de las revistas, aquellas indexadas en bases de prestigio tales como JCR, ISI, SCOPUS, ERIC, CSIC-CCHS, entre otras.

Criterio 2. Actualidad de la publicación. Se toma como referencia a partir de 2000, ya que es el momento en el que surge una preocupación sobre este tema que trasciende la dimensión político-administrativa con la celebración de la Conferencia mundial de educación de la UNESCO (2000)

Criterio 3. Adecuación de la publicación. El interés de nuestro trabajo se centra en las competencias básicas

Criterio 4. Bagaje y conocimiento del investigador. Mediante un ejercicio de sistematización, se pone en valor el conocimiento derivado de la investigación y formación del autor del artículo que valida la selección de determinadas fuentes primarias de relevancia para el objeto de este apartado

Criterio 5. Disponibilidad-accesibilidad. Solo se contemplan documentos disponibles y/o accesibles en formato papel y/o electrónico

Criterio 6. Voces autorizadas. A modo de juicio de expertos, se han identificado 5 voces autorizadas, a las que se les han realizado diversas consultas: 2 de didáctica y organización escolar (UCLM y UB), 1 teoría de la educación (UNED), 1 métodos de investigación y diagnóstico en educación (UVEG) y 1 consultora experta en didáctica y planificación educativa

Fuente: elaboración propia, 2011, a partir de Mertens (2005).

a) ¿Qué frecuencia de referencias encontramos sobre competencias básicas en las principales bases de datos, catálogos y buscadores? (cuadro 2).

CUADRO 2. Visibilidad del tópico competencias en las principales bases de datos, índices de impacto, catálogos y buscadores

Selección de base de datos / Catálogos / Buscadores	Referencias (f)
ERIC Database	1.192
Redalyc (Educación)	631
ISI (Education)	496
Dialnet (Psicología y Educación)	449
REBIUM	293
SCOPUS (Education)	193
CSIC-CCHS (Educación)	164
Psicodoc	70
TESEO	4
Google Académico Beta	5.550

b) ¿Qué frecuencia de referencias (monográficos/artículos) encontramos sobre competencias básicas en las revistas españolas indexadas en ISI/JCR, de acuerdo a la aparición del término en el título de la referencia? (cuadro 3).

CUADRO 3. Monográficos y artículos sobre competencias básicas recogidos en las revistas españolas sobre educación indexadas en JCR/ISI

Revistas científicas en JCR/ISI	Monográficos (f)	Artículos (f)
<i>Educación XXI</i>	1	23
<i>Revista de Educación</i>	0	11
<i>Revista Cultura & Educación</i>	0	4
<i>Comunicar. Revista Científica</i>	0	4
<i>Infancia y Aprendizaje</i>	0	3
<i>Revista Española de Pedagogía</i>	0	2
<i>Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria</i>	0	1
<i>ESE. Estudios sobre Educación</i>	0	1
<i>Revista Psicodidáctica</i>	0	1
Revistas científicas B/C (CIRC)		
<i>Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación</i>	1	26
<i>Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i>	1	21
<i>Bordón. Revista de Pedagogía</i>	1	18
<i>Cuadernos de Pedagogía</i>	1	17
<i>Aula de Innovación Educativa</i>	3	16
<i>Avances en Supervisión Educativa</i>	0	11
<i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</i>	1	7
<i>Investigación en la Escuela</i>	0	6
<i>RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa</i>	0	6
<i>Qurrículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa</i>	0	6
<i>Revista Española de Educación Comparada</i>	0	2

c) ¿Qué frecuencia de referencias encontramos sobre competencias básicas en las principales editoriales sobre educación? (cuadro 4).

CUADRO 4. Editoriales españolas con alguna referencia en competencias básicas

Editoriales	Referencias (f)
Editorial Graó	14
Wolters Klawer	12
Alianza	11
Grupo Editorial Universitario	8

CUADRO 4. Editoriales españolas con alguna referencia en competencias básicas (cont.)

Editoriales	Referencias (f)
Morata	6
Pearson	4
Universitas	4
Servicio de publicaciones UCLM	3
Narcea	2
McGrawHill	1
CEAC	1

CUADRO 5. Dimensiones de análisis sobre el tratamiento de las competencias básicas

Referencias	Curriculares	Metodológicas	Evaluación	Organizativas	Otros (profesionales...)
Revistas ISI/JCR	14	9	3	0	24
Revistas B/C	62	18	14	4	38
Editoriales	32	22	5	2	5

Con los datos anteriores, se han contemplado cuatro dimensiones de análisis: curricular, metodológica, evaluación y organizativas, en el sentido de identificar cuál era el contenido sustantivo tratado en las referencias obtenidas (cuadro 5).

Como se aprecia, la dimensión organizativa es la que menor grado de atención ha tenido en las publicaciones sobre competencias básicas, no siendo así, la dimensión curricular con un tratamiento muy importante. Las otras dos, metodológicas y evaluación, son igualmente tratadas.

Y, por último, queremos hacer una breve relación de acciones y medidas desarrolladas en los últimos años, a modo de ejemplificación de la importancia creciente de las competencias básicas en nuestro contexto educativo. Algunos de los congresos celebrados han sido: I Congreso Internacional de Competencias Básicas (Barcelona, 2003), IV Congreso Nacional de Competencias Básicas (Santander, 2007), I Congreso Internacional de Competencias Básicas (Ciudad Real, 2009), I Congreso Estatal de Formación del Profesorado (Madrid, 2010). Y, sobre los proyectos: Proyecto ICOBAE, Proyecto ATLÁNTIDA, Proyecto COMBAS, Proyecto Competencias Básicas de los Centros de Profesores y Recursos de Aragón, Proyecto Competencias Básicas de la Delegación de Educación de Cuenca, entre muchos otros.

Competencia básica: un concepto complejo y modelos formativos y organizativos

La Unión Europea entiende que las competencias básicas son un conjunto de saberes que «todas las personas precisan para su realización

y desarrollo personal, para una activa ciudadanía y para la inclusión social y el empleo» (UE, 2006b: 13). Esto se concreta en uno de los cuatro objetivos de la Estrategia 20/20, que aboga por la idea de que incrementar la calidad de la educación significa que: todos de ciudadanos han de ser capaces de poder desarrollar las competencias básicas mediante la creación de contextos de aprendizaje atractivos y eficientes en todos los niveles educativos (UE, 2009). Así, las competencias básicas tienen como finalidad dotar al contexto europeo de un mínimo común en los aprendizajes (Gordon, 2009; Halász y Michel, 2011), lo que significa una invitación a que los sistemas educativos europeos aúnen esfuerzos orientados a generar condiciones didácticas y organizativas que maximicen las oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos.

¿Qué es una competencia básica?

En el marco de lo dicho, se hace preciso establecer nuestra posición conceptual respecto a las competencias básicas, reconociendo su naturaleza polisémica (Zabala y Arnau, 2008; Coll, 2007), ideológica (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010), multidimensional (Jornet, González, Suárez y Perales, 2011), y posiciones más críticas la caracteriza de confusa y de alto riesgo en educación (Román, 2005; Díaz Barriga, 2006). Bajo estos condicionantes, y lejos de establecer una revisión del concepto ampliamente tratado en la literatura especializada (Hutmacher, 2003; Rychen y Tiana, 2004; Sarramona, 2004; Gimeno Sacristán, 2008; De la Orden, 2011; Moya Otero y Luengo, 2011),

nos alineamos con la idea que defiende que una competencia básica es una «combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas al contexto» (UE, 2006b: 12), y por tanto, se trata de la conjunción coherente entre distintos tipos de saberes: ser, saber, hacer y convivir (Delors, 1996). Pero, lo anterior cobra sentido si se tiene en cuenta que lo que el alumno activa ante una competencia es, como afirma Pérez Gómez (2007), citando a Schön (1998), el conocimiento práctico: en la acción, para la acción y sobre la acción.

En torno a estas consideraciones, y tomando como referencia el enfoque complejo propuesto por Tobón (2007), se aboga por definir la competencia básica como «conjunto de saberes que un alumno o un grupo de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y, en ocasiones, contradictorias, en el que se inscribe su vida, contemplando sus implicaciones sociales y éticas» (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010: 18). De tal modo que, el término competencia básica queda articulado en torno a un

conjunto de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por todo el alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desarrollo personal y social y la adecuación a las necesidades que presente su contexto, así como, para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes del ciudadano. Sin duda, este requerimiento conlleva implicaciones de calado organizativo y metodológico que deben ser abordados en la escuela actual, en el sentido de que «las competencias básicas tienen un gran valor educativo no solo porque constituyen aprendizajes imprescindibles sino porque ofrecen unas posibilidades de integración y autonomía pedagógica» (Polo Martínez, 2010: 27).

Sobre los modelos de formación y organización curricular en competencias

Seguidamente se recoge una síntesis de los principales modelos teóricos sobre formación en competencias, centrandó la atención en la definición del concepto de competencias (cuadro 6).

CUADRO 6. Modelos sobre formación en competencias: concepto de competencias

	Conductista	Genérica	Integrativa	Holística
Hager (1990)	Actuación básica	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes	Despliegue integrado y contexto profesional	Auto-percepción profesional
	Conductista	Funcional	Constructivista	
Meters (1996)	Características que causan la conducta Equivalencia entre lo esperado (norma) y lo realizado (desempeño alto)	Descripción de la tarea Desempeños mínimos	Construcción compartida: aprendizaje sucesivos en interacción y la experiencia	
Modelo Holístico				
Cheetham y Chivers (1998)	Suma aspectos positivos de los anteriores y añade la cuestión de la reflexión sobre la práctica. Tras algunas revisiones, el modelo actual incluye una serie de competencias (cognitivas, funcionales, personales y éticas) que en el contexto profesional conducen a las meta-competencias = reflexión			

CUADRO 6. Modelos sobre formación en competencias: concepto de competencias (cont.)

Relacional-interpretativa		
Velde (1999)	Las interpretaciones significativas que realizamos condicionan nuestras posibilidades de desarrollo competencial en relación al contexto de aprendizaje	
Racionalista	Interpretativo	
Sandberg (2000)	Fenómeno organizado a partir de atributos, no dependen del contexto sino de uno mismo	Competencia se conforma a partir de la experiencia de la persona, la que a su vez se genera de su concepción del trabajo
Enfoque complejo		
Tobón (2007)	«Procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente» (Tobón, 2007:20)	

Fuente: elaboración propia, a partir de la adaptación de Tobón (2007) y García San Pedro (2007).

Esta situación, a partir de las disposiciones normativas, ha generado el desarrollo de modelos institucionales y teóricos sobre la organización curricular de las competencias (cuadro 7).

CUADRO 7. Modelos de organización curricular por competencias

Institucionales/normativos

	Diferenciadores	Mixtos	Integradores
Egido Gálvez (2011)	Diferenciación entre competencias básicas y las áreas disciplinares	Combinación de competencias clave-transversales en áreas de disciplinares	Identificación entre competencias básicas y áreas curriculares, forman un todo

Teórico-didácticos

	Modelo tradicional	Modelo enfoque por competencias	Modelo por competencias
Peluffo y Knust (2009)*	Asignaturas de secuencia lineal, cerrado e inflexible	Asignaturas de secuencia progresiva, abierta y flexible: escalamiento progresivo en estándares	Módulos integrados de aprendizaje en torno a trayectos de formación: escalamiento por niveles de complejidad

Fuente: elaboración propia, a partir de la adaptación de Gairín (2011: 95)*.

Por último, cabe resaltar que el discurso de competencias tiene planteadas ciertas tensiones que influyen en cómo se está produciendo la incorporación del enfoque de competencias en educación, a saber (Cejudo, 2006; Gimeno Sacristán, 2008; Moya Otero y Luengo, 2011): a) Tensión 1. La lógica empresarial/económica (funcional) y la lógica social/educativa (transformadora); b) Tensión 2. Enfoque de competencias (lo que sé hacer) versus enfoque de capacidades (lo que puedo hacer); c) Tensión 3. Plano de la difusión científica versus plano de la necesidad inmediata (práctica educativa). La generación de conocimiento práctico para dar respuestas concretas a demandas inmediatas de la práctica docente; d) Tensión 4. Pedagogía por objetivos versus pedagogía basada en competencias. De momento, no tenemos un modelo pedagógico que sustente las competencias básicas; e)

Tensión 5. Didáctica funcional versus didáctica de desarrollo crítico de las competencias. El profesorado no tiene la suficiente madurez y formación, según Gimeno: «capital de saberes prácticos» (2008: 48), para el desarrollo del enfoque de competencias; y, f) Tensión 6. Modelos organizativos lineales y rígidos versus modelos organizativos abiertos y flexibles.

Implicaciones organizativas de las competencias básicas

Criterios de credibilidad y validez que avalan la propuesta

La identificación de los niveles de concreción de las competencias básicas asociados a las diferentes estructuras organizativas del centro,

CUADRO 8. Síntesis: criterios de credibilidad y validez teórico-empírica de la propuesta

Acción	Descripción	Criterio	Resultado
Análisis documental	Revisión de la normativa actual vigente sobre las competencias: LOE, 2006; Real Decreto 1513/2006; y Reales Decretos de Currículum), y la revisión bibliográfica	Normativo y empírico	Denominación y tipo de estructuras, y escaso tratamiento de la dimensión organizativa
Formación permanente del profesorado	7 cursos: 4 on-line de 100 horas cada uno y con un total de 423 profesores en activo (Castilla-La Mancha, 2008/11), 2 presenciales, de 30 y 20 horas, respectivamente, en el Centro de Profesores de Cartagena (2010/11) con 50 profesores y 1 seminario de trabajo en el CEIP «Aníbal» de Cartagena (2010) con 27 docentes	Formativo y práctico	Necesidad identificada = Demanda real de los centros Mejora y ajuste de la propuesta a la realidad del centro
Foros especializados	I Congreso Estatal de Formación del Profesorado, promovido por el IFIIE (Ministerio de Educación) XI Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas (Área de DOE)	Teórico y empírico	Difusión de la propuesta inicial, mejorada como resultado de las valoraciones de los participantes
Juicio de expertos	1 Didáctica y Organización Escolar (DOE), 1 de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), y 1 Consultora experta en Didáctica y Planificación Educativa	Teórico y metodológico	Revisión de lo organizativo y recomendaciones: indicadores de evaluación

Fuente: elaboración propia, 2011.

de acuerdo a sus funciones y responsabilidades y desde una lógica asentada en la coherencia organizativa, es fruto de la combinación de un conjunto de acciones que avalan la idoneidad, oportunidad, relevancia y pertinencia de la propuesta, unido a lo recogido por la revisión bibliográfica anteriormente descrita (cuadro 8).

Dimensión organizativa sobre la introducción del enfoque de competencias en educación

En el marco de la autonomía pedagógica que se reconoce a los centros, la LOE establece que «los centros dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro» (art. 120.2). Así, la autonomía de los centros se desarrolla a través de: proyecto educativo, programación general anual, memoria anual; la autonomía pedagógica se desarrollará a través de las programaciones didácticas; la autonomía organizativa a través de las normas de organización y funcionamiento; y la autonomía económica a través del proyecto de gestión. En este sentido, los centros a través de sus estructuras organizativas desarrollarán las competencias básicas y los demás elementos curriculares desde diferentes niveles:

- a) Los órganos colegiados de gobierno: planificarán, coordinarán e informarán sobre los aspectos educativos del centro.
- b) Los órganos de participación (AMPA): colaborarán y participarán, en el marco del proyecto educativo y según la LOE, en la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa y en la gestión y control del centro.
- c) Los órganos de coordinación docente: son los que están directamente implicados en el desarrollo de las competencias básicas; así: la tutoría contribuirá a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tareas de mediación; el equipo docente tratará

cuestiones vinculadas con la evaluación de los alumnos, aplicación de los principios y criterios establecidos en el proyecto educativo; el equipo de ciclo elaborará, desarrollará y evaluará las programaciones didácticas y su funcionamiento; el equipo de orientación y apoyo orientará al profesorado en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e individualizados, así como en la evaluación de los aprendizajes; la Comisión de Coordinación Pedagógica impulsará la coordinación de las distintas actuaciones educativas; los equipos de actividades extracurriculares coordinarán, ejecutarán y realizarán el seguimiento del programa de actividades extracurriculares que partirá de las necesidades específicas del alumnado; y, otros equipos, encargados de elaborar, desarrollar y evaluar programas, talleres y actividades educativas en el centro que conduzcan al desarrollo de aquellas competencias transversales, en modo de proyectos, talleres y asesoramiento al aula.

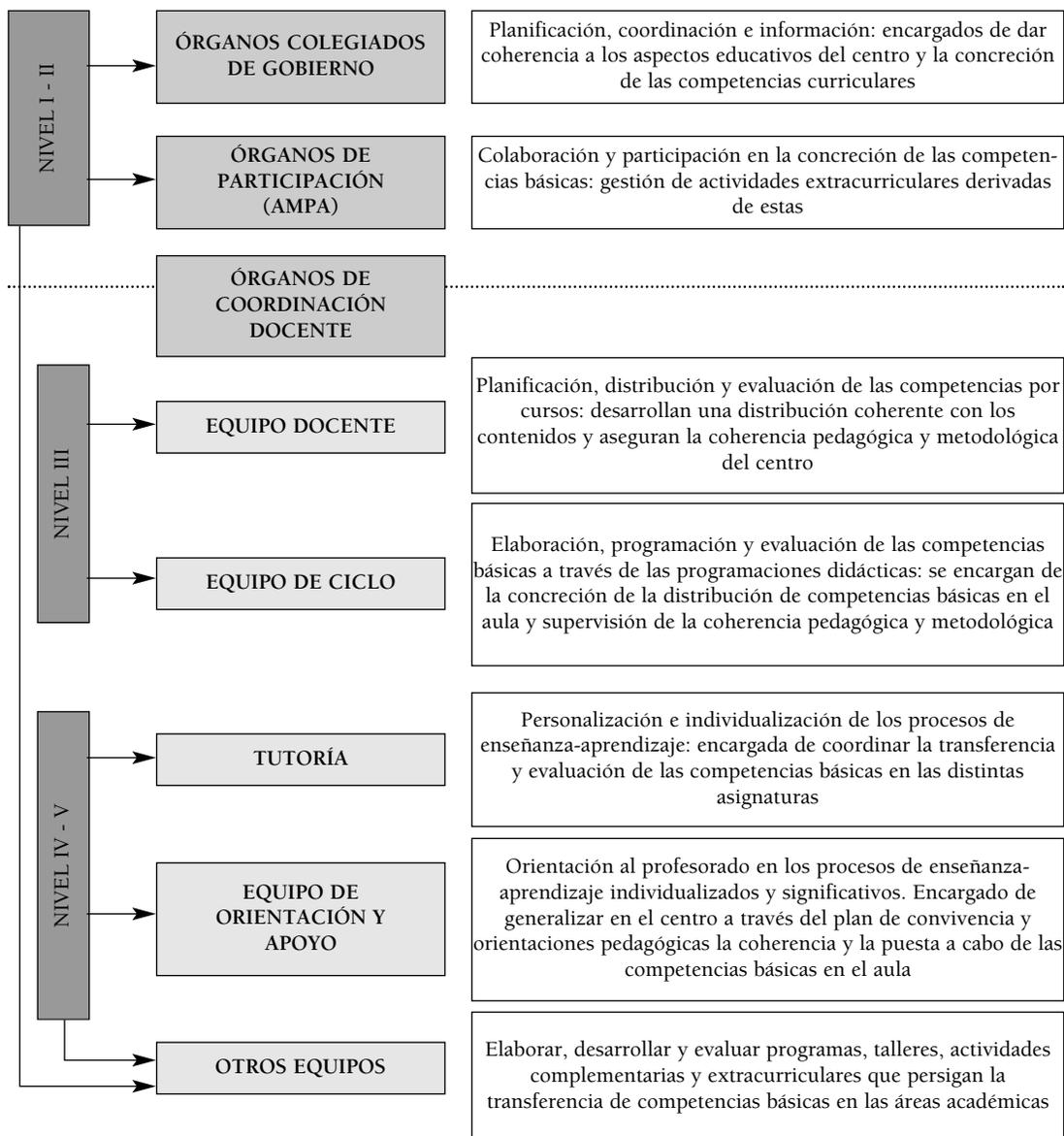
A continuación presentamos una propuesta que posibilita sistematizar las funciones y responsabilidades respecto a la concreción de las competencias básicas en el marco de la autonomía de los centros educativos en cinco niveles (figura 1).

Por lo que desde una dimensión organizativa, concretada en las estructuras de organización del centro, se pueden articular propuestas, acciones y tareas pedagógicas para hacer real una educación por competencias, centrada en atender cuatro demandas: a) graduación y distribución por cursos atendiendo a las etapas evolutivas, de las dimensiones y subdimensiones competenciales; b) servir a la integración del enfoque de competencias básicas en la programación de centro y de aula, y, por tanto, en la práctica docente diaria; c) establecer las funciones y competencias profesionales en las estructuras del centro para incluir los niveles

de concreción curricular; y, d) mostrar un método que permita a los centros introducir las competencias básicas de carácter transversal en

las actividades complementarias y transversales, atendiendo a aspectos organizativos no usuales.

FIGURA 1. La autonomía del centro y la concreción curricular de las competencias básicas en función de las estructuras organizativas



Conclusión

Como hemos podido comprobar a lo largo de este trabajo, la introducción del enfoque de competencias en educación, y de forma especial, en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria obligatoria tiene importantes implicaciones pedagógicas, por orden de desarrollo actual en los centros:

- a) Curriculares: las competencias introducen una nueva forma de entender el currículum, a la vez que se establecen como organizadoras del mismo. La propia ingeniería curricular toma como centro de organización las competencias. La concreción de las competencias básicas desde el punto de vista curricular, implica que el profesorado sepa: ¿cuál es la finalidad del aprendizaje de cada competencia?; los elementos que forman las competencias, en tanto que se definen mediante dimensiones (dominios) y criterios competenciales (estándares); y, ¿cómo elegimos dimensiones y criterios según el curso para el que programamos?
- b) Metodológicas: el cambio más significativo es la utilización de tareas auténticas, así como del concepto de evaluación real y progresiva, la cual no está exenta de cierta controversia como nos recuerdan Zabalza y Arnau (2008: 198): «dado que la competencia se define como la respuesta eficiente ante una situación real, concreta y en un lugar y momento determina-

dos, podemos llegar a la fácil conclusión de que la evaluación de competencias, propiamente dicha, es imposible si no se realiza en el mismo momento en que se plantea la circunstancia que exige ser competente».

- c) Organizativas: esta es quizá la que precisa de una transformación más profunda y, cuya puesta en marcha puede ser más compleja debido a que contamos con estructuras organizativas para otros tiempos y necesidades.

En este contexto, desde una perspectiva de la política pública, el discurso de las competencias implica un cambio radical en las intenciones de la educación como promotora y generadora de conocimiento, innovación y crecimiento: Bienestar Social (UE, 2010), a la vez que representa una oportunidad para avanzar en el desarrollo coordinado de los vínculos entre los sistemas educativos y formativos y el mundo socio-laboral; en la consolidación de un escenario político y social que garantice que los jóvenes puedan tomar conciencia ciudadana en el marco de una sociedad democrática y se beneficien de las oportunidades que el aprendizaje a lo largo de la vida les ofrece; y, desde una perspectiva pedagógica, dicho enfoque requiere: estructuras organizativas flexibles y con altos grados de autonomía; re-definición de roles y funciones de los actores y agentes educativos, e integración de metodologías dinámicas y activas potenciadoras de aprendizajes situados mediante tareas auténticas y un currículum integrado (Eurydice, 2002).

Notas

1. Agradecimientos: Proyecto I+D+I: *Modelo de análisis de variables de contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO)*, financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia. Plan Nacional I+D+I 2008-2011. Referencia: EDU2009-13485.

Referencias bibliográficas

- CEDEFOP (2010). *Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CEJUDO, C. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.
- COLL, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio, *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- DE LA ORDEN, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 47-61.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- EGIDO GÁLVEZ, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas, *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- GAIRÍN, J. (2011). La formación de profesores basada en competencias, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 93-108.
- GARCÍA SAN PEDRO, M.J. (2007). *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Barcelona: UAB (documento policopiado).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- HALÁSZ, G. y MICHEL, A. (2011). Key competencies in Europe: interpretation, policy formulation and implementation, *European Journal of Education*, 46 (3), 289-306.
- HUTMACHER, W. (2003). *Definició de les competències bàsiques. La situació a Europa*. Paper presented at the Congrés de Competències Bàsiques, Barcelona.
- JORNET, J. M., GONZÁLEZ, J., SUÁREZ, J., y PERALES, M^a. J. (2011). Diseños de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 125-145.
- MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa* (5^a edición). Madrid: Pearson-Addison Wesley.
- MERTENS, D. M. (2005). *Research and evaluation in Educational and Psychology* (2^a edición). Thousand-Oaks, CA: SAGE.
- MOYA OTERO, J. y LUENGO, F. (coords.) (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Editorial Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria.
- ROMÁN, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.
- RYCHEN, D. S. y TIANA, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience*. Ginebra: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education.
- SARRAMONA, J. (2004). *Las competencias básicas en la Enseñanza Obligatoria*. Barcelona: CEAC Educación.
- TIANA, A.; MOYA, J. y LUENGO, F. (2011). Implementing key competences in basic education: reflections on curriculum design and development in Spain, *European Journal of Education*, 46 (3), 307-322.
- TOBÓN, S. (2007). El enfoque de competencias y el diseño curricular, *Acción Pedagógica*, 16, 14-28.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Fuentes electrónicas

- BALLESTER VILA, M^a. G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). *Programar y evaluar por competencias en educación primaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. <<http://publicaciones.uclm.es>>. [Fecha de consulta: 02/septiembre/2011].
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?, *Perfiles Educativos*, Vol. 28, n^o 111, 7-36. <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>>. [Fecha de consulta: 12/septiembre/2011].
- EURYDICE (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education. Series: Survey (Volume 5)*. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice. <<http://books.google.es/books?id=xlQ-2z8ZvUEC&printsec=frontcover&hl=ca>>. [Fecha de consulta: 05/septiembre/2011].
- GORDON, J. et al. (2009). *Key competences in Europe: opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw-Poland: CASE. <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf>. [Fecha de consulta: 06/septiembre/2011].

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006). <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>. [Fecha de consulta: 08/septiembre/2011].
- POLO MARTÍNEZ, I. (2010). Los proyectos de formación en centros en competencias básicas: una oportunidad para el impulso de la autonomía pedagógica. *CEE Participación Educativa*, Vol. 13, 26-41. <<http://www.educacion.es/cesces/revista/n13-polo-martinez.pdf>>. [Fecha de consulta: 20/septiembre/2011].
- UE (2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Bruselas. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Memorandum_Eng.pdf>. [Fecha de consulta: 17/septiembre/2011]
- UE (2006a). *Eficiencia y equidad en los sistemas de europeos educación y formación*. Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_es.htm>. [Fecha de consulta: 02/septiembre/2011].
- UE (2006b). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas <<http://eur-lex.europa.eu/>>. [Fecha de consulta: 23/septiembre/2011]
- UE (2009). *Key competences for a changing world*. Bruselas. <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:EN:PDF>>. [Fecha de consulta: 01/septiembre/2011].
- UE (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. <<http://ec.europa.eu/eu2020/pdf>>. [Fecha de consulta: 23/septiembre/2011].

Abstract

From Concept into Structures: Organizational Implications of Competency-Based Approach in Education

The discourse of competencies has become a central issue in current teaching practice. This situation has gained momentum due to the aspirations of modern Education Policies aimed at developing effective and equitable schools to face the challenges of knowledge society. Hence, this article puts into context and discusses the organizational implications of key competencies in education. Therefore, an approximation to the competency-based approach is made, to establish the definition and the tensions of a competency-based pedagogy. Underlying it, and within the legal recognition of autonomy from the center, identifying the level of specificity of competencies associated with different organizational structures of the center, according to their functions and responsibilities from a logic of organizational coherence. Finally, it provides a reflection aimed at advancing the analysis of pedagogical changes to the curricula, methodological and organizational demands raised by the key competencies.

Key words: *Educational policy, Development of education, Quality of education, Basic education, School organization, School autonomy, School-based management, Key competence, Competency-based approach, Mastery learning.*

Résumé

Du concept aux structures: implications organisationnelles de l'approche par compétences en éducation

Le discours sur les compétences est devenu une question centrale des pratiques actuelles dans l'enseignement. Cette situation devient encore plus pertinente à cause des aspirations des politiques éducatives modernes, orientées vers le développement des écoles efficaces et équitables pour répondre aux

défis de la société de la connaissance. Ainsi, cet article contextualise et examine les implications organisationnelles des compétences de base. De cette façon, nous réalisons une étude de l'approche par compétences en éducation pour établir la délimitation, ainsi que les tensions d'une pédagogie basée sur des compétences. Après ça, et tout en considérant l'autonomie des centres éducatifs, nous avons identifié les différents niveaux de concrétions des compétences associées aux diverses structures organisatrices du centre, d'accord avec ses fonctions et ses responsabilités dans une logique de la cohérence organisationnelle. Finalement, nous réalisons une réflexion visant à faire progresser l'analyse des changements pédagogiques face aux exigences posées par les compétences de base aux niveaux des programmes, des méthodologies et de l'organisation.

Mots clés: *Politique éducative, Développement de l'éducation, Autonomie scolaire, Projet du centre, Compétences de base, Approche par compétences en éducation, Apprentissage de la maîtrise.*

Perfil profesional del autor

José Sánchez Santamaría

Profesor con responsabilidades docentes en asignaturas de investigación y evaluación educativa en la Universidad de Castilla-La Mancha. Líneas de trabajo: evaluación y medición educativa, equidad en educación, implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias y orientación educativa y profesional desde la perspectiva de la política pública en educación.

Correo electrónico de contacto: jose.ssantamaria@uclm.es