

# EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS

**ARTURO DE LA ORDEN HOZ**  
**Universidad Complutense de Madrid**

Este número monográfico de la revista *Bordón* se centra en el tema «Educación y competencias» y en las implicaciones teóricas, curriculares, instructivas, evaluativas y de formación docente, implícitas en un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias. Este enfoque ha logrado una gran visibilidad en la última década y como todo movimiento educativo refleja, por una parte, rasgos y tendencias culturales de carácter general y, por otra, metas pedagógicas específicas. Dentro del ámbito educativo el tema ha despertado un gran interés, especialmente entre los responsables de la política y la gestión de los sistemas y los centros escolares; en el profesorado, predomina la preocupación por la dificultad que puede representar en la práctica docente este cambio de enfoque; y, finalmente, entre los teóricos e investigadores académicos podría destacarse la tendencia a la precisión conceptual y a la justificación del enfoque educativo competencial sobre bases pedagógicas, psicológicas, sociales e, incluso, antropológicas.

La preocupación por una educación basada en competencias, o con la finalidad principal de desarrollar en los alumnos un conjunto de las denominadas competencias básicas es muy reciente en España y está vinculada, por un lado, al creciente interés por los resultados de los alumnos de Educación Secundaria en las pruebas del proyecto PISA de la OCDE y, por otro, al movimiento europeo en pro de una educación para hacer frente con éxito a las exigencias de la vida en las complejas sociedades

contemporáneas. En efecto, el proyecto OCDE se apoya en la pretensión de que las pruebas PISA miden el aprendizaje de los alumnos de educación básica en términos de la adquisición de *skills for life*, interpretadas como *competencias básicas* e identificadas, en este caso, con la capacidad de los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos en la escuela a la resolución de problemas en la vida real. Algo similar podríamos decir con respecto a los proyectos de la Unión Europea: 1) Acuerdo de Bolonia para organizar la Educación Superior en los distintos países europeos con la finalidad de incrementar la competencia de los graduados universitarios en las profesiones apoyadas en el conocimiento científico y técnico; 2) Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de Diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Estas recomendaciones fueron la base de la legislación española al establecer el desarrollo de competencias básicas en las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.

Parece razonable que estas decisiones políticas se apoyaran, como punto de partida, en un concepto claro de competencia ya que el sentido asignado al constructo básico determina al proyecto en su conjunto. Si la competencia se identifica con la adquisición de unos determinados conocimientos y/o con el dominio de una serie de habilidades, la educación basada en competencias será diferente de otro que se apoya en una concepción de la competencia como la capacidad de desempeño efectivo de un conjunto

de funciones o roles profesionales o vitales. Pese a esta condición y a la preocupación general, la actual literatura sobre competencias carece de una base conceptual y analítica y no existe un reconocimiento explícito de la necesidad de programas de investigación tendentes a promover una mejor comprensión de la naturaleza de la competencia, cómo desarrollarla en los alumnos, cómo puede ser evaluada y cuál puede ser el impacto que tendría en los estudiantes, en las organizaciones educativas y en la sociedad en general.

En efecto, revisando los estudios sobre desarrollo de competencias, se puede concluir que los conceptos de competencia y de educación basada en competencias (EBC) aparecen aún difusos y requieren una definición clarificadora. Mulder (2001), a este respecto, considera prudente no partir de una definición cerrada sino, preferentemente, de una definición provisional que sirva de referente de la idea de competencia para iniciar el trabajo y proceder a la búsqueda de una más completa delimitación conceptual. Consecuentemente, Mulder (2001), a estos efectos, identifica la competencia con «la capacidad de una persona para alcanzar logros específicos». Esta idea general tiende, desde los orígenes inmediatos de la Competence-Based Teacher Education (CBTE), en el movimiento americano para la formación de maestros en las décadas sesenta y setenta del siglo pasado hasta nuestros días, a complementarse con otra idea general sobre la naturaleza de los elementos implicados en las competencias personales y que Biemans y otros (2005) sintetizan así: «La competencia comprende capacidades integradas orientadas a la realización que consisten en conjuntos de estructuras de conocimiento, así como habilidades cognitivas, interactivas, afectivas y, si fuera necesario, psicomotoras, y actitudes y valores que son requeridos para llevar a cabo tareas, resolver problemas y, de modo general, para funcionar eficazmente en una profesión, organización, posición o papel».

En esta línea, Van Merrënboer, Van der Klink y Hendriks (2002) en un estudio para determinar

la posibilidad de llegar a un concepto de competencia armonizador de las diferentes perspectivas existentes, tanto en la teoría como en la práctica educativa, constataron que el concepto de competencia era excesivamente elástico, es decir, era definido de diferentes modos y aplicado para caracterizar distintas situaciones prácticas. Estos autores, tratando de contestar a la pregunta ¿cuáles son los elementos comunes a las diversas definiciones de competencia?, identificaron seis características de la competencia:

- Vinculación a un contexto.
- Indivisibilidad (conocimientos, destrezas y actitudes están integradas).
- Sometimiento a cambios.
- Conexión a tareas y actividades.
- Requerimiento de aprendizaje y desarrollo.
- Interrelación entre competencias.

Aunque podríamos hablar de una amplia aceptación de esta idea general de competencia en el ámbito educativo, la polisemia del término es un indicador de la carencia de una teoría con potencial científico explicativo de la conducta humana específica que define el concepto de competencia y de sus relaciones con los conceptos a que hacen referencia los términos semánticamente próximos, como *capacidad*, *aptitud*, *habilidad* o *destreza*. Esta situación condiciona las posibilidades y modos de su aplicación a la práctica educativa. De hecho, en la literatura sobre planificación, currículo y, especialmente, sobre evaluación de la educación basada en competencias se confunden con frecuencia estos conceptos, aunque teóricamente se parta de una definición de competencia diferenciada de los mismos.

Otra posible consecuencia de la ambigüedad conceptual del término competencia es la insuficiente consideración de las diferencias entre los diversos modos de educación, al aplicar el modelo competencial. Es evidente que el modelo responde mejor a las exigencias

de la formación laboral y de los diversos niveles de educación profesional, más cerca del *entrenamiento*, que de la educación obligatoria, del bachillerato y de una parte importante de la enseñanza universitaria, más cerca de la *educación general*. Probablemente, una mayor atención a estas diferencias hubiera permitido soluciones más adecuadas que el mero recurso verbal a las denominadas *competencias genéricas* y *competencias básicas*; las primeras adoptadas *«de jure»*, por ejemplo, en el bachillerato mexicano (SEMS 2008) y *«de facto»* en muchas universidades españolas (Acuerdo de Bolonia), y las segundas legalizadas como base y estructura curricular de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en España (Decretos 1513 y 1631, 2006). Aparte la enorme dificultad de identificar y elegir tales supuestas competencias genéricas o básicas, y de su cultivo vinculado a la adquisición de los conocimientos, plantean el problema epistemológico originario de cumplir la exigencia lógica de coherencia y compatibilidad con la idea más generalmente aceptada de competencia, de la que teóricamente se parte, como desempeño exitoso de tareas, funciones o roles *específicos*.

Obviamente, la educación basada en competencias (EBC), como toda innovación educativa que implique cambios sistémicos en profundidad, plantea múltiples y serios problemas teóricos y prácticos. Los señalados aquí constituyen simplemente una pequeña muestra de ejemplos importantes, vinculados a la carencia de una definición clara, precisa, lógica y ontológicamente fundamentada. Por supuesto, en esta presentación sería empeño vano intentar reseñar, ni siquiera aludir, al subconjunto de los problemas más significativos. Sin embargo, no puedo dejar de hacer una breve referencia a la evaluación de los estudiantes en el marco de la educación basada en competencias, objeto de este número monográfico, y cuya relevancia es generalmente reconocida en el ámbito educativo.

Es obvio que disponer de evidencia acerca de si los estudiantes han adquirido, y en qué grado, las competencias establecidas es esencial para ellos y para justificar un programa de EBC. Sin embargo, la idea de la evaluación como piedra angular del enfoque competencial en educación parece no haber sido plenamente comprendida y, mucho menos, puesta en operación en los centros educativos. Lo más frecuente es la utilización de procedimientos evaluativos rudimentarios y escasamente pertinentes para determinar la adquisición de competencias, y en muy pocos casos se elabora y aplica un sistema de evaluación.

Antes hemos aludido a la imprecisión del concepto de competencia que se traduce en confusión en el lenguaje de la EBC. Este lenguaje impreciso y confuso afecta obviamente también a la evaluación en este enfoque educativo, lo cual dificulta su práctica. Ciertamente la evaluación de las competencias no es tarea fácil y menos en el contexto educativo donde los exámenes de «papel y lápiz» constituyen la tradición. Estrictamente hablando, la competencia sólo se demuestra en *el desempeño efectivo de la función o role a que se aplica*. En consecuencia, cualquier otra fuente de conocimiento proporcionará evidencia limitada, en el mejor de los casos. Por tanto, para obtener evidencia defendible es necesario establecer un sistema de constatación válido y fiable del desempeño para determinar en qué grado la conducta del estudiante se corresponde con la competencia operacionalmente definida como objetivo de la educación.

En los artículos incluidos en este número se abordan temas altamente significativos de la educación basada en competencias con la idea de presentar una visión ajustada de la situación de la teoría y la praxis de este enfoque educativo, fomentar el análisis y la reflexión sobre el mismo y abrir perspectivas de nuevos avances.

## Referencias bibliográficas

---

- BIEMANS, H. y otros (2004). Investigating competence-Based in the Netherlands. *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 56 (4), 523-538.
- DEL SCHALOCK, H. (1981). How can competencies be assessed. En R. NICKSE y L. MACLURE (eds.), *Competence-Based Education. Beyond Minimum competency Testing*. New York: Teachers College Press, pp. 148-175.
- MULDER (2004). *Education, Competence and Performance*. Wageningen: Wageningen University.
- REAL DECRETO 1513/2006 de 7 diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- REAL DECRETO 1631/2006 de 29 diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- SEMS (2008). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la Educación Media Superior*. México DF: Publicaciones de la SEP.
- VAN MERRIENBOER, J. J. G. y otros (2002). *Competences*. Der Haagen: Onderwijsraad.