



**Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata. 233 p., ISBN: 978-7112-528-6**

Reseñado por: Rocío Lorente García

El discurso de las “competencias” y las propuestas pedagógicas centradas en ellas, ha irrumpido con fuerza en el panorama educativo en los últimos años. Si bien, este concepto inicialmente se tuvo en la formación profesional su campo de desarrollo y aplicación, en la última década ha ido ganando terreno en todas las etapas del sistema educativo, desde la educación obligatoria hasta la educación superior. El libro que reseñamos, supone una aportación crítica en torno al discurso de las competencias. *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* es una compilación del trabajo de cinco investigadores del ámbito universitario español que ponen en tela de juicio este discurso y, sin duda, genera un conjunto amplio de reflexiones sobre el tema. Los capítulos tienen un valor desigual, al ser de diferentes autores; unos con conocimiento mayor del tema, otros, como ahora vamos a mostrar, con aportaciones de menor relevancia.

El capítulo primero, *Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación*, escrito por el profesor de la Universidad de Valencia, José Gimeno Sacristán, profesor de la Universidad de Valencia, comienza exponiendo algunos rasgos definitorios de las prácticas y experiencias educativas que utilizan el término de *competencia* como una forma de identificar aprendizajes sustantivos, útiles y eficaces para, en contraposición, desarrollar a lo largo del capítulo, un discurso basado en las competencias, el cual emerge como una respuesta al fracaso escolar existente y a la falta de adecuación del sistema educativo al desarrollo económico. Para ello, como el propio título refleja, el profesor Gimeno, siguiendo una lógica hegeliana, plantea diez tesis en torno a la utilidad de las competencias. Así, el autor, se centra en los supuestos de que “el lenguaje no es inocente”, “todo lo que sabemos tiene un origen”; “de la evaluación de resultados tangibles de un proceso no podemos extraer la guía para su producción en la educación”; “la ruta europea hacia la implantación del lenguaje acerca de las competencias tiene su particular historia”; “la competencia ya no es un concepto preciso, lo cual dificulta la comunicación”; “si no hay acuerdo respecto a qué son las competencias, será imposible que lo haya respecto a cuántas y cuáles son”; “hoy carecemos de la competencia generatriz de las competencias”; “la utilidad de una propuesta no está garantizada por proceder de organismos gubernamentales, intergubernamentales o internacionales”; “a veces, se generan problemas técnicos artificiales que ocultan otros reales”; “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". Bajo estas formulaciones, Gimeno realiza un análisis reflexivo del actual discurso de las competencias, llegando a conclusiones tales como que el uso del término competencia en el discurso educativo, representa una forma de entender el mundo de la educación y resalta que, en definitiva, es optar por una tradición, aunque se presente como algo novedoso. Así, se plantea que el hecho de formular la educación en torno a competencias clave responde a determinados intereses de determinadas organizaciones (fundaciones prestigiosas, Organismos Internacionales, entre otras) y que afecta tanto al diagnóstico como a la evaluación de los sistemas educativos. Por tanto, unido a la exigencia de nuevos indicadores y basándose en los planteamientos del proyecto DeSeCo<sup>2</sup>, advierte que este nuevo enfoque invierte el planteamiento clásico del *saber hacer*, de forma que lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad a la que habrá que prestar atención para planificar y desarrollar el currículum. Esto implica la necesidad de determinar competencias básicas que serán objeto de evaluación. El autor expone de un modo muy clarificador tanto las competencias que plantea la Unión Europea, como las presentadas por el proyecto internacional DeSeCo, resaltando la dificultad de estructurar el currículum en torno a estas últimas, frente a las primeras, dada su proximidad al contenido del currículum. En esta misma línea, resalta la necesidad de que exista un acuerdo sobre *cuáles deberían ser esas competencias*, pero tras un breve repaso al análisis en torno al propio término, el profesor Gimeno concluye que no se conseguirá este consenso hasta que no se clarifique y se llegue a un acuerdo sobre otro más elemental y fundamental, su propio significado, sobre el *qué son las competencias*. Por último, el autor reflexiona sobre la idea de que por el hecho de que este planteamiento (como cualquier otro) provenga de organismos nacionales o internacionales, gubernamentales o de carácter privado, no está garantizado su éxito y debe ser cuestionado. Cabe destacar que, tras su análisis en torno a las diez tesis planteadas, se cierra el capítulo respondiendo al planteamiento inicial del libro *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Su respuesta es concisa pero muy clara: "solamente un nuevo lenguaje, una jerga" (p.57).

En el segundo capítulo, *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción*, del profesor de la Universidad de Málaga, Ángel Pérez Gómez, plantea la importancia de reinventar

---

<sup>2</sup> El Proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*) es elaborado por los países de la OCDE en 1997 con el objetivo de proporcionar un marco conceptual sólido para la identificación de las competencias clave, con el fin de fortalecer las evaluaciones internacionales y contribuir a definir los objetivos generales de los sistemas educativos y de la enseñanza a lo largo de toda la vida. Los informes de este proyecto han sido publicados en español. Uno, RYCHEN, D. y SALGANIK, H. (2001), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica. Y otro, una compilación de las mismas autoras, RYCHEN, D. y SALGANIK, H (2006), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga, Ediciones Aljibe, prologado por los profesores de la Universidad de Granada, Antonio Bolívar y Miguel A. Pereyra.

la escuela para dar respuesta a las nuevas demandas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, demandas muy distintas a las tradicionales. El autor, a lo largo de capítulo, se adentra en argumentar la importancia de la calidad y de la organización significativa y relevante de la información que el sujeto maneja y que, en definitiva, definirá sus posibilidades productivas, sociales y culturales. Tal y como señala, es en este contexto de exigencias y nuevos retos sociales, económicos y educativos derivados de la necesidad de orientaciones holísticas para el desarrollo de aprendizajes relevantes, donde reaparece el concepto de competencias. Cabe hacer hincapié en la palabra "reaparece", pues el autor al comienzo el capítulo sostiene la idea de que nos encontramos ante un término que no es nuevo, "el término competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante" (p. 59). Así, el profesor Pérez Gómez, dedica este capítulo a comprender y profundizar en este vocablo que, según sus planteamientos, se trata del mismo término pero con un significado diferente ("viejo término y nuevo constructo" (p.59). Así, a lo largo del artículo se nos presenta esta evolución del mismo que, si inicialmente, por la fuerte influencia conductista, se asocia a las habilidades, en los documentos más recientes se relaciona con el concepto de conocimiento práctico, con unas características bien distintas (Hipkins, 2006)<sup>3</sup> que exigen reinventar la escuela en su forma de enseñar, aprender y evaluar. Esto, como refleja el artículo, supone introducir cambios sustanciales en el currículum (en su concepción, diseño, concreción y desarrollo), en los ambientes de aprendizaje, en la evaluación y en la función docente con el fin de una educación más holística, formando en competencias con sentido.

*La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos* es el título del tercer capítulo, del profesor de la Universidad de Granada, Juan Bautista Martínez Rodríguez. Inicialmente, y antes de ahondar en la temática central del artículo, la competencia ciudadana, el autor hace un breve repaso histórico de la *Educación Basada en Normas de Competencias* para situar al lector en el contexto actual del sistema educativo español, en el que la Educación para la Ciudadanía se propone por un lado, como una competencia básica y, por otro lado, como una asignatura. Durante esta revisión histórica y conceptual de las competencias, el autor señala que el proyecto DeSeCo es clave en la reformulación del currículum escolar en torno a las competencias, aunque no estará libre de críticas a las que el autor también hará referencia a lo largo del capítulo. Críticas referidas a la dificultad de definir de manera previa el conocimiento necesario para desarrollar una competencia profesional en la sociedad del conocimiento, caracterizada ante todo, por el principio posmoderno de que todo cambia (Barnett, 2001)<sup>4</sup>. Por otro lado, si se considera que las competencias son comportamientos y capacidades definidas por otros para actuar de una manera determinada, se reduce, por tanto, la autenticidad e

---

<sup>3</sup> HIPKINS, R. (2006), *The nature of the key competences. A background paper*, Wellington, New Zeland Council for Educational Research.

<sup>4</sup> BARNETT, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa. (p. 111)

indeterminación de la acción humana y, se piensa en el desarrollo de la mente como un mero resultado, que lleva a una interpretación limitada de la educación. Asimismo, otra de las críticas se refiere a que la definición de competencias aumenta la distancia entre el contexto de elaboración de las competencias y el contexto donde se da lugar el aprendizaje, pese a que la definición de competencias se refiera siempre a respuestas contextualizadas. O, por ejemplo, y siguiendo a Rychen y Salganik (2004), el autor destaca que en el discurso de las competencias a menudo se ha dejado a un lado su dimensión sociológica, dando prioridad a aspectos cognitivos y psicológicos. Otra de las críticas va en la línea de las connotaciones éticas y políticas que conlleva el discurso, así como las referidas al carácter individualista y disciplinar de las competencias, a su perspectiva evaluadora, su normalización y certificación, dificultades para identificar adecuadamente una competencia, la insuficiente atención en el progreso del alumno... Tras este análisis, el autor define la competencia social y ciudadana como aquella “con la que se pretende comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora” (p.120). El concepto ciudadanía, no exento de polémica y estrechamente vinculado al Estado-nación, ha sido cuestionado por distintos motivos, que serán objeto de la reflexión en el desarrollo del capítulo. Así, existen reticencias ante una educación básica y activa para la ciudadanía, reticencias sustentadas en la tradicional e histórica vinculación que se ha mantenido entre religión y moral. El autor pone en tela de juicio ésta y otras convicciones para demandar algunas condiciones necesarias para el desarrollo de la educación para la ciudadanía, como competencia y asignatura.

En el capítulo cuarto, de Jurjo Torres Santomé, de la Universidad de A Coruña, titulado *Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competente sin conocimientos*, el autor parte de la idea de que las reformas educativas son incongruentes, llevadas a cabo sin sentido ni análisis de la realidad social. Así, a lo largo del artículo, el profesor Jurjo Torres señala diversos factores que no se tienen en cuenta en el planteamiento de las políticas educativas y que contribuye, consecuentemente a su ineficacia, entre ellos, la inclusión de múltiples y nuevos conceptos pensando en modificarlos por sí mismos las prácticas docentes al margen de la implicación del profesorado, el diagnóstico insuficiente de las problemáticas educativas o la obsesión por la evaluación y los indicadores de rendimiento. En este sentido, y centrándose en las reformas educativas basadas en el discurso de las competencias, el autor hace una crítica prestando atención a diversos aspectos. Algunos de los más importantes son la diversidad de significados que sobre el término “competencias”, y así se pone de manifiesto incluso en la propia legislación educativa. Este hecho puede resultar peligroso e ineficaz a la hora de una mayor concreción; la tecnocracia del discurso que hace uso de múltiples conceptos aparentemente consensuados, utilizados por Organismos Supranacionales; con las competencias se pretenden cambios metodológicos, pero no se plantea el modelo de sociedad que queremos construir; no se consideran las condiciones en las que el profesorado desempeña su labor; existe un “idealismo en el discurso” que presupone un mundo social abstracto en el que no rigen posiciones de poder ni control de la cultura; se olvida del conocimiento y los

contenidos culturales; desde sus orígenes, se trata de una política educativa claramente orientada hacia los sectores productivos. Tras estas críticas extensamente justificadas, el autor finaliza el capítulo reseñando la importancia de la colaboración y la comunicación de gobernantes, de los académicos y del profesorado de todos los niveles y áreas de conocimiento implicados en las reformas educativas y se apoya en una cita de Fullan (2002) para reforzar su negativa ante las innovaciones impuestas: "el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada" (p.174).

Bajo el título *La voluntad de distracción: las competencias en la universidad*, el profesor de la Universidad de Cádiz, J. Félix Angulo Rasco parte de la premisa de que el movimiento de las competencias en educación y, especialmente, en educación superior, ha sido incorporado a nuestro vocabulario y acción sin un cuestionamiento previo. El objetivo del profesor Angulo en el desarrollo del quinto capítulo es relacionar el movimiento de las competencias con los procesos de cambio universitario hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el fin de comprender su papel dentro del proceso de reestructuración de las enseñanzas universitarias. El autor, en base a la invisibilidad o mínima utilización del término "competencia" en los documentos propositivos del EEES, señala de "poco importante" el discurso de las competencias pese a la fuerte presencia del movimiento. Tras el análisis de varios documentos relacionados con el Espacio Europeo de la Educación Superior, concluye que sólo se hace mención al término para plantear la creación de estructuras que permitan la equiparación de estudios universitarios en Europa. En esta línea, Angulo hace referencia al proyecto Tuning cuyo objetivo es ofrecer un modelo de diseño curricular encaminado a tal fin y, por tanto, que permita comparar titulaciones y establecer criterios de acreditación y evaluación estándares. También, como en el caso de los capítulos anteriores, menciona el proyecto DeSeCo y al uso más sofisticado y denso del concepto de competencia que emplea, haciendo hincapié en el sentido práctico del conocimiento. Todo este análisis lleva al autor a preguntarse por qué utilizar un término con raíces tan polémicas, pudiendo haberse escogido otros más heurísticos. Además de referirse a la definición o, más propiamente dicho, a la indefinición del término competencias ("revoltijo conceptual", p.123) que le hace carecer de rigor, Angulo también se centra en la concepción mercantilista del mismo y en sus implicaciones en el diseño de perfiles profesionales; entre ellas, la concepción mecánica y uniforme del profesional, el bloqueo de las dimensiones sociales, culturales, valorativas y políticas de la formación y de la enseñanza; o en el significado meramente instrumental de la educación. Este carácter mercantilista se justifica en la necesidad de la adaptación de los futuros universitarios al mundo laboral y las demandas del mercado. El autor finaliza poniendo de manifiesto la importancia de ideas de alto poder heurístico que ayuden a conseguir una universidad distinta para una sociedad compleja y evitar que ésta quede bloqueada en una retórica vacía de competencias. Y reforzando la idea de la que partía, resalta también la importancia de que la universidad, sus investigadores y docentes, no pueden aceptar pasivamente estrategias y concepciones sin un cuestionamiento necesario y previo.

Por último, el libro cierra con un capítulo de Juan Manuel Álvarez Méndez de la Universidad Complutense de Madrid, titulado *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*. Este capítulo centra su interés en el papel de la evaluación en la reforma educativa actual, reforma que, como ya hemos manifestado, propone estructurar el sistema educativo en torno al concepto de *competencias*. Desde un primer momento, se sostiene que lo deseable sería que la evaluación suponga una transformación y no se quede en un simple instrumento de medición. En el desarrollo del capítulo reflexiona sobre distintos aspectos de este discurso centrado en las competencias y su concreción en la práctica y los riesgos que puede encerrar. Por ejemplo, la idea de competencia conlleva *saber* y *saber hacer* (teoría y práctica) lo que supone un enfoque del conocimiento del *saber qué* al *saber cómo* y, por tanto, en la práctica refuerza la importancia de los métodos obviando cualquier referencia a otros elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación que puede terminar reducida a la calificación (como recurso de clasificación y selección). Por otro lado, queda por definir lo que se entiende por *conocimiento*, por *saber* en la nueva narrativa curricular y, sin referentes del conocimiento, todo cabe, incluidas las contradicciones, lagunas, falta de claridad, bajo una aparente uniformidad de consenso. Otro aspecto sería la extensión del discurso sin límites geográficos definidos, que lo abarca y condiciona todo y que la comunidad docente deberá adoptar (normas y adaptaciones derivadas de la estandarización). Así, a lo largo del capítulo, Álvarez hace referencia a otros factores que nos hacen reflexionar sobre la viabilidad o no de este enfoque educativo. Concretamente, en relación a la evaluación, el autor sostiene que sorprende que un discurso tan incondicional a favor de las competencias, a la hora de hacer propuestas para evaluarlas, se vuelva ambiguo, difuso, contradictorio. No obstante, el autor va más allá del análisis y la crítica en torno a la evaluación en este nuevo enfoque. Propone y defiende una evaluación formativa al servicio del que aprende, asegurando su progreso en la adquisición y comprensión. Evaluación como un proceso llevado a cabo durante y no sólo al final de las actividades, en el que el alumno sea el centro, en este sentido, la evaluación centrada en el aprendizaje debe ir más allá de las notas o calificaciones. En definitiva, solo cuando se asegure el aprendizaje del alumnos, la evaluación será formativa. La evaluación es aprendizaje.

*Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* supone una aportación al actual debate de las competencias tanto desde su conceptualización como desde su aplicación en determinadas áreas, tales como la educación para la ciudadanía, la evaluación o incluso las consecuencias de este discurso en el ámbito universitario. Si bien este libro es una aportación muy relevante desde la teoría crítica, encontramos algunas limitaciones tanto en la identificación de las competencias, por ejemplo, algunos autores vinculan, de modo confuso, las competencias clave que la Unión Europea estableció en 2005 y las competencias básicas definidas en el proyecto DeSeCo (p. 107-108), cuando ambos proyectos están bien delimitados, son diferentes, incluso promovidos con objetivos diferentes desde diversas instituciones; como en el análisis de la complejidad que entraña el propio discurso de las competencias. En este sentido, debemos

apuntar que compartimos con los autores el análisis en profundidad que realizan sobre los diferentes y actuales proyectos internacionales que han introducido el concepto y el uso de las competencias (Tunning, DeSeCo, Unión Europea), sin embargo, encontramos un análisis un tanto superficial sobre la genealogía teórica del concepto. En este caso, es cierto que el discurso no es novedoso, como afirma el título del libro, sin embargo, no encontramos un análisis de sus raíces teóricas. Por otra, a lo largo del libro, no se diferencia claramente entre el nivel universitario y el de la Educación Básica, aunque en ambos se hable o diseñe por competencias, creemos que los modelos y propósitos son distintos. Aún así, es un libro que en nuestro contexto español, donde se ha dicho mucho pero se ha concretado poco, supondrá un aporte relevante.