

A PROPÓSITO DE LAS PRUEBAS DE PISA: LAS COMPETENCIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Teresa Fontán Montesinos

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 28 de septiembre de 2012

RESUMEN

La enorme difusión de la evaluación de competencias del Informe del *Programme for International Student Assessment* de la OCDE (PISA), los análisis e interpretación de sus resultados, las áreas de aprendizaje elegidas, las repercusiones didácticas de sus modos de diagnosticarlas, etc., nos sirven de pretexto tanto para reflexionar sobre el origen, el significado, y las relaciones del término competencia con los de capacidad e inteligencia como para sugerir las *inteligencias múltiples* (Gardner) para su desarrollo. Además la consideración de las competencias como un elemento del currículum en la *Ley Orgánica de la Educación* (LOE, 2006) es también una oportunidad para recordar la relación del proceso de enseñanza y de aprendizaje con los valores de la educación (integral), y reconocer la persistencia de la concepción docente que asume que quien sabe (dimensión intelectual) ya sabe hacer (dimensión técnica) y sabe ser (dimensiones ética y estética).

Palabras clave: competencia, capacidad, inteligencia, inteligencias múltiples (Gardner), evaluación de competencias básicas del informe Pisa.

ABSTRACT

The huge diffusion of competence assesment in the PISA report, the analysis and interpretation of its results, the learning areas selected, the teaching repercussion of its diagnostic ways account for a reflection on the origin, meaning and relation of the term to those of capacity and intelligence, as well as to suggest the *multiple intelligences* (Gardner) for its development. Besides the consideration of competences as part of the LOE (2006) curriculum, this might be the right frame to bring to mind the teaching-learning process relation to the

values of education (integral) and to acknowledge the persistence of the teaching conception assuming that those who know (intellectual level) can already do (technical level).

Keywords: competence, capacity, intelligence, multiple intelligences (Gardner), competence assesment in the PISA report.

Una vez más encontramos que las necesidades y urgencias sociales se traducen en demandas de nuevos aprendizajes. La sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada, entre otros, por fenómenos y procesos como la globalización económica, los cambios en la estructura del mercado laboral, la ubicuidad de las tecnologías de la información y la comunicación, el fácil acceso a las fuentes de información, la economía basada en los servicios y en el conocimiento, originan necesidades de aprendizaje que el sistema educativo intenta satisfacer. Pero, la identificación de esas necesidades formativas, y en consecuencia, los aprendizajes básicos que los alumnos de 6 a 12 años deben adquirir para afrontar el siglo XXI, varían de un autor a otro, de una institución educativa a otra, de unos agentes sociales a otros, porque queremos o no, se alude a los valores educativos de la selección cultural del currículum de esa Etapa Educativa, y no todo vale igual, se mire como se mire. Por todo ello, la opción de la *Ley Orgánica de la Educación* (en adelante, LOE) de definir lo que hay que enseñar y aprender en nuestro sistema educativo, en términos de competencias básicas, tiene implicaciones sociales y didácticas de indudable interés, que se amplifican y refuerzan por la publicación, cada tres años, del Informe del *Programme for International Student Assessment* de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés). Tanto es así que no podemos ser ajenos al eco que tiene, entre el profesorado, agentes sociales, medios de comunicación, etc., cuando evalúa “hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber revisando los conocimientos, las aptitudes y las competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico” (OCDE, 1999).

1. LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN DE PISA

PISA examina, a través de pruebas estandarizadas, el rendimiento del alumnado en áreas que se consideran fundamentales: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003), las ciencias (en 2006); la lectura (en 2009). En la actualidad se está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en matemáticas (en 2012) y ciencias (en 2015). Junto a esas áreas elegidas como claves se estudian, a través

de cuestionarios, algunas circunstancias que ayudan a comprender el por qué de esos resultados, entre ellas: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje, la organización de los centros escolares, el contexto socioeconómico de esos alumnos, etc. Se insiste que con esas pruebas *NO* “se mide el conocimiento escolar como tal, sino la capacidad de los estudiantes de poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de conocimientos de cada una de las áreas principales” (OCDE, 1999). Pero, a pesar de esos objetivos, una vez más comprobamos, como la instrumentalización de la evaluación la convierte en un fin en sí misma: es el resultado lo que cuenta; lo que importa es cuantificar si a través de las puntuaciones en unos exámenes se han alcanzado niveles óptimos de rendimiento. Lo valioso ahora es constatar si los estudiantes entienden y resuelven problemas a partir de la *aplicación de conocimientos de cada una de las áreas principales*. Con esos parámetros de medición, PISA, se está convirtiendo en una poderosa herramienta para la reforma de la educación con consecuencias importantes: está determinando lo que se enseña y cómo se enseña. Además el modelo de evaluación se va pareciendo al de *rendición de cuentas (accountability)* en donde la calidad se reconoce y la financiación se justifica por los resultados. Pasan a un lugar secundario o quizás irrelevante la selección cultural del currículum y sus condicionamientos políticos, sociales y organizativos así como la calidad de los conocimientos escolares. La alineación de lo educativo con lo productivo no es nada nuevo en la historia de la educación.

Por otro lado la publicación de los resultados de las pruebas de PISA tiene tal repercusión, que los países en las que se aplican quieren ser Finlandia (país que siempre queda el primero en el *ranking*) y, algunos poderes públicos, en su anhelo por alcanzar ese lugar tan envidiado, instan al profesorado, más o menos veladamente, a que preparen a sus alumnos a superar esas pruebas de evaluación. Además se espera que el los resultados de esa evaluación “coadyuvará a que las escuelas valoren sus logros y limitaciones y desarrollen mejores formas de enseñanza que les permitan alcanzar niveles superiores de calidad” (INEE, 2005:5). Es tal el eco de los resultados de PISA y, por tanto, de los criterios de evaluación fijados por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*, que nos atrevemos a decir que están marcando *tendencia pedagógica*: a) en lo que se interpreta por competencia y ser competente, b) en los procedimientos e instrumentos de su evaluación, y c) en cómo se enseñan y aprenden. Es tan enorme la divulgación de esos resultados y análisis, nacionales e internacionales, que muchos profesionales se ven casi obligados a seguir esa *nueva moda pedagógica* y contribuir a que no salgan mal parados las administraciones educativas, los gobiernos y hasta el país. Lo positivo es que por un tiempo la opinión pública vuelca su atención en el tema de la educación, y nadie soslaya su prioridad, por-

que se reconoce públicamente el vínculo entre la calidad de la educación y el progreso de las naciones, aunque se argumenta que con los datos de PISA se comprueba, *objetivamente*, la grave dificultad en opciones de educación en la comunidad internacional y dentro de cada país (OCDE/Santillana, 2006:31).

Cada tres años, desde el año 2000, la información que aporta PISA es una oportunidad tanto para reflexionar sobre la calidad de la educación de los países participantes como para emprender acciones orientadas a mejorarla. Ahora bien, hay que tener muy en cuenta las voces discordantes de aquellos profesionales de la educación que cuestionan tanto su finalidad como los procedimientos e instrumentos que se emplean en esa evaluación. Unos destacan que la calidad de la educación se determina a partir de un examen estandarizado, a estudiantes de 15 años, que incluye una sesión *cognitiva* de 2 horas y otra, de 1 hora aproximada, de cuestionarios. Otros, como Gimeno (2008) y Torres (2011), ponen al descubierto las contradicciones, inconsistencias y omisiones —generalmente interesadas— del enfoque de esa evaluación de competencias y de sus promotores. Recalcan que las evaluaciones de PISA se realizan por encargo de la OCDE con la cooperación de comisiones asesoras de un consorcio de la industria examinadora, y cuestionan que para evaluar la calidad de los sistemas educativos se empleen los “Indicadores Internacionales de Rendimiento de la OCDE (2011), sin un debate verdaderamente democrático de sus razones, de sus finalidades, e incluso, modos de llevar a cabo esta tarea de diagnóstico” (Torres, 2011:186). Además es preocupante que las *buenas prácticas* y las comparaciones que originan la evaluación son interpretadas por los medios de comunicación en función de las ideologías y de los grupos de presión que los controlan, y son esos análisis, los más utilizados cuando se indica qué está fallando y qué se está haciendo bien en el sistema educativo. Son esas opiniones interesadas las que inciden, mayoritariamente, en las visiones educativas de los agentes sociales e incluso de portavoces del Ministerio de Educación y de algunas Consejerías de Educación de las Autonomías. De ese modo, la OCDE se ha convertido en *vigía de las políticas educativas* (Torres, 2011:186), y los datos del sistema *objetivo* de comparación de PISA, por cuanto es un análisis cuantitativo riguroso, ha acabado por atar a los gobiernos, y obviamente, a las administraciones educativas. Y sus modos de diagnosticar las competencias, en las áreas elegidas como claves, se están convirtiendo en el paradigma irrefutable tanto de la evaluación de su dominio como del sistema educativo, responsable, en cierto sentido, de su aprendizaje.

Con las anteriores observaciones no pretendemos infravalorar la potencialidad de las evaluaciones diagnósticas sino llamar la atención sobre el uso indiscriminado de ese tipo de evaluación e instrumentos para valorar la calidad de la educación o mejor dicho sobre lo que considera la OCDE como *buen educación*. La situación que crea la publicidad e interpretación de sus resultados es a veces

tan alarmante que los profesionales de la educación debemos alertar no sólo sobre el concepto de competencia que se desprende de esa evaluación sino también de la fiabilidad de las conclusiones sobre unos datos que resultan de la *aplicación* de conocimientos, en ciertas áreas, resolviendo problemas *reales*, con pruebas de lápiz y papel, en un único día. Esos resultados, a partir de *conceptos aplicados*, constatados con esos instrumentos y en esas condiciones, se suelen interpretar como si dijieran más de lo que en realidad dicen, y con ese el peso, que excede a lo que evidencian, se toman decisiones educativas ajustadas a esas puntuaciones que muchas veces no reflejan la realidad ni miden lo que dicen medir. Pero, vivimos, en tiempos dominados por los *rankings*, las *agencias de rating*, los ejemplos de *buenas prácticas*, etc., y los datos estadísticos se han convertido en las radiografías certeras de lo que acontece o del constructo que evalúan, pero siempre, bajo variables decididas e interpretadas en función de los intereses de las organizaciones que las elaboran y difunden. En la actualidad, en la evaluación de los sistemas educativos y de las instituciones escolares estamos viviendo la *cultura de la auditoría* (Power, 1999), algo muy distinto a lo que debería ser una cultura de la *evaluación democrática* (Simons, 1999, MacDonald, 1995) guiada por un compromiso con la justicia, la equidad, y asimismo, por la búsqueda de un curriculum relevante para el alumnado y para la comunidad. El problema no está sólo en las mediciones de PISA —una forma objetiva y descontextualizada de evaluación puesta en práctica con la seguridad de que se obtendrán resultados similares— sino también en el valor que se le atribuye.

Consideramos que nuestra sociedad ha dado un valor excesivo tanto al tipo de evaluación elegido, a sus procedimientos —examen formal de PISA—, como a sus puntuaciones, y ha dejado al margen intencionalmente u olvidando que en cualquier tipo de evaluación están enraizadas, entre otras, sus intenciones, pero también la interpretación y uso de sus resultados por parte del evaluador o de quien la patrocina. La evaluación, a pesar de los peligros que suponen su uso abusivo —y aquí tenemos un claro ejemplo—, sigue siendo un quehacer imprescindible para conocer y mejorar lo que se hace, y por tanto, importa mucho la concepción que se tengan de la misma porque de ella dependerá, obviamente, los procedimientos e instrumentos de recogida de información así como los posteriores análisis de los datos y propuestas de mejora. Hoy por hoy, las pruebas PISA no dicen nada más que lo que pueden decir, y en este artículo nos sirven de excusa para reflexionar sobre el concepto de competencia y sus implicaciones para el proceso educativo.

2. LAS COMPETENCIAS EN LOS ÁMBITOS PROFESIONAL Y EDUCATIVO. ORIGEN DEL TÉRMINO

A pesar de que admitamos que el concepto de competencia es *confuso, equívoco, multifacético y de "alto riesgo"* (Román, 2005) hay dos razones para acercarnos a su significado educativo: una es la repercusión mediática de su evaluación con los Informes PISA, antes mencionada, y otra, complementaria, que es la consideración que le otorga la LOE (2006) de elemento curricular cuando conceptualiza el currículo como "conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley" (art. 6). Como más adelante veremos, la relación de las competencias con el resto de los elementos curriculares refuerza o debilita algunos de ellos, pero, en cualquier caso, la selección cultural de currículum siempre tiene como objeto la formación, y los valores educativos no pueden ni deben quedar al margen de la interpretación de esos elementos que lo conforman, y por lo tanto, de las competencias.

El origen del término competencia no se encuentra en el ámbito educativo sino en el profesional, en la elaboración de los llamados *perfiles profesionales*, en donde se enlaza con el aprendizaje de los contenidos para desempeñar adecuadamente una profesión: conocimientos + experiencias. Y de ese modo, el nivel del desempeño suele estar predeterminado por escalas o baremos que facilitan su medición o valoración acorde con la actividad en la que pretenda cualificarse el profesional. Cuando en dicha escala o baremo se alcanza el nivel mínimo requerido se dice que el profesional es *competente* o que está *cualificado* para desempeñar esa actividad profesional. Por tanto, desde esa perspectiva, hablar de competencia implica hablar de aprendizaje y de su aplicación en situaciones de ejercicio ocupacional, en la medida que aprender supone adquirir conocimientos idóneos para una profesión. Pero esa forma funcional, tan unánime de concebir la competencia, no existe en el contexto educativo, y es aquí, en donde se convierte en un concepto polisémico y complejo, que persiste en su significado original cuando se defiende exclusivamente asociada a situaciones pre-profesionales o laborales, tal como lo hace la Oficina Internacional del Trabajo (OIT) cuando la interpreta como "la capacidad para articular y movilizar condiciones intelectuales y emocionales en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas necesarias para el desempeño de una determinada función o actividad de manera eficiente, eficaz y creativa conforme a la naturaleza del trabajo (...) que no resultan sólo de la **instrucción**, sino de la **experiencia en situaciones de ejercicio ocupacional**" (OIT, 2003).

En el ámbito educativo fue la Universidad quien utilizó primero las competencias con carácter pre-profesional (instrucción + experiencia en situaciones de

ejercicio ocupacional real o simulado), y fue el *Proyecto Tuning* (2003) quien contribuyó a dotarlas de ese significado en las titulaciones universitarias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuando las definió como “conjunto interrelacionado e interdependiente de **conocimientos** (saber los conocimientos requeridos para desempeñar adecuadamente una actividad y/o para generar nuevo conocimiento), **habilidades** (saber cómo hacer, ya sea para resolver problemas o para realizar cualquier tipo de tarea, académica o no, aptitudes), **actitudes** (saber cómo estar para adaptarse, participar y contribuir al desarrollo sostenible de su entorno) y **valores** (saber cómo ser, asumiendo los valores como parte integrante de la forma de ser, de percibir a los otros y de vivir en un contexto social y ambiental)” (Tuning, 2003). Bajo esa concepción, lo esencial de la formación universitaria es aprender los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar una profesión demostrando actitudes y valores adecuados.

Consideramos que en cualquier ámbito educativo, en el que por supuesto incluimos la Universidad, las competencias no se deberían abordar de la misma manera que en ámbito industrial (profesional), y menos aún al margen del contexto socio-histórico en el que se desarrollan. Y advertimos, desde este planteamiento, el peligro de asignarle al término competencia un significado unívoco o unilateral, al margen de la jerarquía de los valores educativos del currículo en las que se integran. Y ese orden de cosas, compartimos lo que la UNESCO propuso en el Informe Delors (1996): “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento:”

- Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
- Aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno;
- Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y por último;
- Aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, para cumplir el conjunto de misiones que le son propia.

Esos cuatro *pilares de la educación* conforman las cuatro caras del prisma educativo de las competencias para la vida (*life skills*), con una reciente interpretación de “capacidades para enfrentarse exitosamente a contextos y problemas de la vida cotidiana privada, social y profesional, así como a situaciones excepcionales” (Cabrerizo, 2010:81). Las competencias han de identificar aquello que cualquier persona necesita saber para dar respuesta a las situaciones y problemas a los que se enfrentará a lo largo de la vida. Consideramos que el proceso permanente de aprendizaje que es la vida se debería construir sobre esos *cuatro pilares*

del conocimiento. Y así lo defendemos, porque en el desempeño de una determinada función o actividad, académica o no, lo educativo trasciende lo profesional, pero también lo debería incluir por lo que supone de humanización y justicia social (*aprender a ser, aprender a vivir juntos*). Reducir las competencias a las necesarias para el ejercicio profesional, a la adquisición de los conocimientos idóneos para una ocupación, sin incidir en las que se necesitarán para la vida, que no es sólo profesional sino también privada y social, es reducir peligrosamente el espectro educativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. SIGNIFICADO DEL TÉRMINO COMPETENCIA

Insistimos en la dificultad de definir el término competencia porque es acotar un concepto polisémico y complejo que se presta a múltiples matices e interpretaciones pero en las que siempre se destacan, tanto en el ámbito educativo como en el profesional, la importancia de la experiencia para su adquisición. En el Diccionario de la Real Academia Española la competencia es: *pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado* (RAE, 2006). Pero si consultamos el Diccionario de Psicología de Reber (1995) la definición de competencia no coincide con la RAE, porque implica tanto la capacidad (*pericia, aptitud*) como la adecuación, habilidad (*idoneidad para hacer algo o intervenir*). En ese Diccionario de Psicología se matiza que la habilidad es la capacidad de ser realmente eficiente en una tarea, mientras que la competencia sería la potencialidad de serlo dadas ciertas condiciones. Esa diferencia psicológica clásica, entre competencia y habilidad, la encontramos en Monereo y Pozo (2007) quienes destacan que esa distinción tiene su origen en la establecida por Chomsky entre competencia y actuación, en la adquisición del lenguaje. Para esos dos psicólogos “ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo aprendido” (Monereo y Pozo, 2007). Desde esa perspectiva psicológica, las competencias son más amplias que el conocimiento que resulta del aprendizaje del curriculum escolar, se extienden más allá de lo aprendido y enseñado en los contextos del aula y del centro escolar. Se orientan a cumplir, de manera satisfactoria, exigencias más o menos complejas en contextos diversos, y suponen no sólo la habilidad sino la capacidad para hacerlo. En esa perspectiva psicológica la capacidad se entiende “como la potencialidad de hacer una cosa. Implica poder, aptitud, pero es un concepto estático. La competencia sería la plasmación de esa potencialidad en acto, la capacidad llevada a contextos determinados, concretos, ligados a la acción. Se trata pues de un concepto dinámico. Los dos conceptos están íntimamente unidos: **se necesita ser**

capaz para ser competente; la capacidad se demuestra siendo competente” (Mentxaka, 2008:62).

Pese a aceptar tanto las diferencias entre capacidad y competencia como su relación, antes apuntadas, manifestamos una cierta cautela cuando las derivamos al proceso didáctico porque la concepción de capacidad se acerca al de una facultad estática, un prerrequisito necesario. En educación, aunque se reconoce que la capacidad y la competencia están relacionadas: se necesita ser capaz para ser competente, y la capacidad se demuestra siendo competente, esa relación jerárquica o de inclusión está matizada. Y la razón no es otra porque se prima la *educabilidad* sobre ese determinismo psicológico derivado de la concepción estática de la capacidad, y se considera al ser humano como sujetos inacabados: hombres y mujeres son educables en la medida en que se reconocen como inconclusos, necesitados de una continua *praxis transformadora* (Freire, 1971). Recordemos que la tarea educativa se concibe como la interacción de dos elementos: uno con capacidad de influir y otro susceptible de recibir esa influencia. El primero se denomina *educatividad* y se refiere a la aptitud o capacidad del educador, por la cual facilita y contribuye intencionalmente al aprendizaje; el segundo, *educabilidad* alude a la capacidad del educando de recibir influencias y reaccionar ante ellas para construir su propia identidad. Cuando en el hecho educativo se analizan ambos elementos son inseparables, y es esa, entre otras, la razón de nuestra reserva cuando valoramos, desde la perspectiva educativa, la diferencia de Chomsky entre competencia y capacidad: la antedicha noción de *educabilidad* queda en entredicho, y con ella la *educatividad*. Por otro lado, la práctica educativa revela que la relación jerárquica o de inclusión de capacidad y competencia está también matizada por un mutuo condicionamiento, en el que competencias y capacidades son interdependientes: “Las capacidades, en tanto que potencial o disposición humana y universal, predispone a la adquisición de competencias” (Montero, 2009:174). Pero, además, ser competente supone muchos complementos circunstanciales: para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recurso, etc., y esas condiciones exceden a las capacidades y competencias consideradas no solo aisladamente sino también al margen del contexto social en el que pueden o no plasmarse. Por todo ello es casi una osadía dejar por zanjado el todavía “infinito inventario de maneras en que se emplea concepto de competencia (...) sin un marco conceptual común” (Weiner, 2006, 96). Pero aún a pesar de la polémica creada en torno a la definición de competencia señalamos la que compartimos en el Cuadro 1, titulado ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIA?

Cuadro 1. ¿Qué entendemos por competencia?

Es la capacidad o habilidad	QUÉ
de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas	PARA QUÉ
de forma eficaz	DE QUÉ MANERA
en un contexto determinado.	DÓNDE
Y para ello es necesario movilizar conocimientos, habilidades y actitudes	POR MEDIO DE QUÉ
al mismo tiempo y de forma interrelacionada.	CÓMO

Fuente: Zabala A., y Arnau, L. (2007 43-44)

Adoptamos la definición de competencia de Zabala y Arnau (2007), porque recoge los criterios lingüísticos y psicológicos más unánimes con la que se interpreta en los ámbitos profesional y educativo. Recordemos que en ambas situaciones se hace referencia a sus cualidades, y se alude a la acción, a la puesta en práctica eficaz de lo que se enseña o se aprende, en un contexto determinado. Se insiste, desde ese carácter funcional, que no basta con adquirir unos conocimientos, retenerlos y memorizarlos, sino que hay que saber utilizarlos eficazmente cuando la tarea y las circunstancias lo requieran. Y se destaca, desde ese acento en la puesta en práctica de lo aprendido, la interrelación e interdependencia de contenidos diversos: conocimientos, habilidades y actitudes, asimilables a los necesarios para la vida privada, profesional y social (*life skills*) antes mencionados.

4. LOS TÉRMINOS CAPACIDAD (INTELIGENCIA) Y COMPETENCIA EN EL PROCESO INSTRUCTIVO

Bolívar y Pereyra señalan, en la introducción a la edición española del informe DeSeCo (Rychen y Salganik, 2006), que fue McClelland, psicólogo de Harvard, quien a inicios de los años setenta optó por el concepto de competencia, en lugar del de inteligencia, relacionándola con la capacidad de hacer. Y quizás eso explica la vinculación inicial de las competencias con el mundo del trabajo, y su traslación, con significado similar, a la educación, ambas en ese entonces próximas a la enseñanza por objetivos y a los patrones conductistas. Pero al margen de ese pasado, insistimos que muchos profesores han seguido defendiendo la relación entre capacidad y competencia con argumentos basados en observación de la práctica didáctica. Y esa intuición, producto de análisis per-

sonales sobre la enseñanza y el aprendizaje, se ha visto apoyada por la teoría de las *inteligencias múltiples* de Gardner (1983) cuando definió la **inteligencia** como la “**capacidad** de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Situó la inteligencia en lo que las personas *saben hacer* y *crear* en su mundo real, en donde viven o se desenvuelven, y la interpretó como la capacidad de: a) resolver problemas cotidianos, b) generar nuevos problemas para resolver, y c) crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro o fuera del propio ámbito cultural.

En el Cuadro 2, titulado INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, se enumeran sus tipos y significados estrechamente unidos a su dominio, es decir, a su competencia.

Cuadro 2. Inteligencias múltiples

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	
TIPOS DE INTELIGENCIA	SIGNIFICADO
1. Inteligencia lingüística verbal.	1. Comunicarse de forma eficaz
2. Inteligencia lógico-matemática.	2. Percibir modelos de una forma lógica.
3. Inteligencia naturalista.	3. Tener sensibilidad hacia el entorno natural.
4. Inteligencia visual-espacial.	4. Pensar en tres dimensiones.
5. Inteligencia musical.	5. Captar sonidos, timbres y ritmos distintos.
6. Inteligencia corporal-cinestésica.	6. Expresar ideas con el cuerpo.
7. Inteligencia intrapersonal.	7. Conocerse a sí mismo.
8. Inteligencia interpersonal	8. Interactuar con los demás, sociabilidad.

Fuente: Gardner (1983): *Frames of Mind*

Gardner *amplía* el campo de lo que es la inteligencia y reconoce que toda persona posee *más o menos desarrolladas* las 8 inteligencias —empezó en 1983 por 7 básicas, y en 1999 añadió la octava: la naturalista, caracterizada por la fascinación ante el mundo natural, y consideró la posibilidad de una novena—. Y afirma, desde la idiosincrasia que dota al individuo su diversidad de inteligencias, que todas son *educables* —cuestiona las características tradicionales de innata y fija—, y mantiene que se utilizan en *combinación* porque resolver problemas o elaborar productos valiosos en un contexto, así lo requiere. Defiende que NO exis-

te en el ser humano una única inteligencia sino que todas marcan las potencialidades y acentos significativos de cada individuo. Por otro lado, al asociar la inteligencia al desempeño de actividades, pone en duda que la brillantez académica, vinculada a la inteligencia tradicionalmente diagnosticada a partir de escalas —verbales y matemáticas— o baterías de tests de inteligencia general (g), sea decisiva en la vida, aunque reconoce que son una buena manera de predecir cómo les iría a los estudiantes en un *tipo* de escuela. En ese sentido destaca el caso de algunos *superdotados escolares* que por no haber desarrollado otras inteligencias se desenvuelven como en la vida como *sabios idiotas*, es decir, individuos que demuestran habilidades superiores en ámbitos de una inteligencia, mientras que las funciones de otras inteligencias se encuentran a muy bajo nivel. Aunque hay *sabios idiotas* que dibujan excepcionalmente bien o que tienen una impresionante memoria musical.

Como ya hemos mencionado Gardner no es un defensor del uso de tests estandarizados para medir la inteligencia, y pese a ese rechazo tanto a los test de lápiz y papel como al empleo de la psicometría, usa como evaluación de las inteligencias lo que ocurre en el desempeño de actividades, y ha creado esas inteligencias *evaluando su idoneidad con respecto a unos criterios que él mismo ha desarrollado* (Stobart, 2010:74). Pese a esas críticas, hay que reconocer que el *Proyecto Spectrum*, dentro del marco del *Proyecto Zero*, fue el responsable tanto de la vinculación de la inteligencia a su dominio como de las derivaciones educativas posteriores. Esos programas de investigación tuvieron como objetivo, entre otros, comprender el desarrollo de las capacidades intelectuales y el proceso de aprendizaje en las artes y otras disciplinas “The research programs are based on a detailed understanding of human cognitive development and of the process of learning in the arts and other disciplines. They place the learner at the center of the educational process, respecting the different ways in which an individual learns at various stages of life, as well as differences among individuals in the ways they perceive the world and express their ideas” (<http://pzweb.harvard.edu/Research/Research.htm>).

En la actualidad, transcurridos casi 30 años de la publicación de la teoría de las *inteligencias múltiples*, en el libro *Frames of Mind* (1983), la mayoría de los educadores aceptan que los alumnos poseen, en mayor o menor grado, los 8 tipos independientes de inteligencia, y que todas son educables, pero generalmente no por separado sino combinadas, y que unidas permiten efectuar tareas o hacer frente a situaciones con distintos niveles de habilidad. Las *inteligencias múltiples*, por lo general, interactúan entre sí, aunque como entidades semi-autónomas en sus dominios respectivos. Y trasladadas esas ideas al aula, los profesores reconocen: primero, que cada alumno desarrolla unas inteligencias más que otras, y en gran medida, su desarrollo es la consecuencia de la aplicación de los tipos de inteligencia que requiera una tarea o ámbito de actividad. Y segundo, y no menos

importante, que la inteligencia es una capacidad a desarrollar frente a la consideración de algo innato e inamovible: se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Recordamos que, en épocas muy próximas, a las personas con discapacidad no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil. Pero eso NO es así: cada persona posee una diversidad de inteligencias que marcan sus potencialidades y acentos significativos. Y son las culturas y los sectores de la sociedad: país, comunidad, familia, etc., los que ponen énfasis distintos en cada una de ellas, pero sin olvidar la responsabilidad de los educadores cuando para su desarrollo ofrecen experiencias individuales *crystalizantes* o *paralizantes*. Ahora bien, como el propio Gardner puntualiza, en la introducción al libro de Armstrong (2006), “no creo que exista un único camino hacia la puesta en práctica de las ideas de IM (...) la esencia de la teoría consiste en respetar las múltiples diferencias entre las personas, las numerosas variaciones en cuanto a sus métodos de aprendizaje, los diversos modos para evaluarlos y número casi infinito de maneras en que pueden dejar huella en el mundo”.

El significado del término **competencia** como *capacidad para...*, que señalábamos en el anterior apartado se completa ahora con el de **inteligencia** como *capacidad para...* Y desde esa perspectiva se vincula la inteligencia a su dominio: la competencia. Pero esa relación tan claramente defendida por Gardner en su *Proyecto Spectrum* quedó en entredicho cuando redefinió la inteligencia como “el **potencial biopsicológico** para procesar información que pueda activarse en un ambiente cultural para resolver problemas o crear productos que se valoren en uno o más ambientes culturales” Gardner, 1999:34). Consideramos que ese cambio teórico tan sutil de inteligencia como *capacidad* a inteligencia como **potencial biopsicológico**, pone en duda que pueda existir o suceder si no se activa en un ambiente cultural apropiado, en contraposición al planteamiento anterior de que una actividad pueda ser la simple expresión de una inteligencia, de manera que, por ejemplo, la competencia musical demuestre inteligencia musical, en esa cultura. Pero a pesar que Gardner ha dejado atrás la consideración de la inteligencia como **capacidad dependiente de su dominio**, y la ha convertido en **potencial biopsicológico**, ha ayudado a darles el ser a las inteligencias múltiples, las ha convertido en observables. La fuerza de los fundamentos teóricos de las *inteligencias múltiples* reside en que, al menos esas inteligencias “parecen **reales** en comparación con los estrictos y artificiales constructos de los psicómetros. Su vulnerabilidad estriba en decidir qué se aprecia y quién lo aprecia. Esto significa que las inteligencias están socialmente enraizadas, y Gardner tiene que demostrar que no son simplemente sus preferencias culturales” (Stobart, 2010:75). Pese a esas advertencias críticas hoy es innegable la utilidad o potencialidad de la teoría de las *inteligencias múltiples* para la práctica educativa, y de la práctica educativa para la confirmación de su validez.

5. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Sin duda existen o existirán teorías más convincentes que la de las *inteligencias múltiples* para fundamentar el desarrollo de las competencias, pero, hoy por hoy, la consideramos muy válida porque, con mayor o menor fortuna, los profesores la corroboramos en nuestra práctica. En las aulas se evidencian múltiples inteligencias, con desarrollo cognitivos diversos, lo que nos obliga a desarrollar acciones pedagógicas ajustadas a las características del estudiante, a su perfil intelectual, en un contexto rico en estímulos en el que se procura que el currículum se adapte al estudiante y NO el estudiante al currículum. Junto a esa forma eficaz de proceder didáctico se constata el peligro de que el alumno sólo llegue a ser hábil/competente en ejecutar —aplicar— las tareas tal como le han sido enseñadas —adecuadas a su perfil— y no sea capaz de afrontar, a partir de las habilidades/competencias inicialmente adquiridas de ese modo, nuevas tareas o retos inéditos que supongan ir más allá de lo aprendido, de lo reglado en el currículum.

Frente a las buenas prácticas de individualización del proceso didáctico y los peligros del adiestramiento admitimos que no hay UNA metodología propia para la enseñanza de las competencias pero sí unas condiciones o requisitos para reforzar las inteligencias necesarias. “La fuerza de estas inteligencias no es inmutable sino que pueden reforzarse gracias a las oportunidades que ofrezcan la educación y un medio rico en materiales y actividades estimulantes. Una vez identificadas las áreas en las que destaca un niño, los maestros pueden utilizar la información para diseñar un programa educativo individualizado” (Proyecto Spectrum, Tomo II, p.12). Aunque también somos conscientes que “debería estar más claro en qué medida funcionan los “mismos” procesos en las diferentes actividades, y en qué medida podemos postular la existencia de diferentes capacidades de procesamiento de información en las distintas competencias intelectuales humanas” (Gardner, 2005:323). Pero a pesar de esos claroscuros las implicaciones educativas de las inteligencias múltiples son un hecho, y los enfoques didácticos adaptados a los perfiles intelectuales identificados a través de actividades en el aula son una brújula para el desarrollo de las competencias.

En lo que se refiere a valorar las *inteligencias múltiples* todas son igualmente importantes, por tanto no hay que priorizar ninguna de ellas. Pero en la actualidad tanto el uso tradicional de ciertos tests de inteligencia como la evaluación de PISA están contribuyendo a dimensionar lo que se necesita para triunfar o rendir académicamente en las instituciones escolares: *Inteligencia lingüística verbal*, *Inteligencia lógico-matemática* e *Inteligencia naturalista*. (Las tres primeras de la lista, Cuadro 2). Los usos, a veces abusivos, de los tests de inteligencia en algunos centros escolares, se están viendo reforzados por la prioridad de las áreas que se evalúan en PISA (Lengua, Matemáticas y Conocimiento del Medio) lo que de algún

modo condiciona la elección de estrategias didácticas que “preparan” para la prueba, y fortalece la creencia de la importancia de esas inteligencias “escolares” sobre todas las demás. Esta postura, que persigue el éxito, dificulta la introducción en el proceso educativo de estrategias que partan de las capacidades del alumno, aprovechando sus puntos fuertes en esas áreas de aprendizaje y débiles en otras (o viceversa).

Las ideas de Gardner (1995) además de ampliar lo que se entiende por inteligencia, alejada del factor g y del CI, permiten superar, de algún modo, la visión de su determinismo biológico, al hacernos conscientes del beneficio de la ejecución de tareas para su estimulación y desarrollo. Consideramos que es ésta, entre otras, una de las razones de la popularidad de la teoría de las *inteligencias múltiples* entre los educadores sin olvidar que también con ella se justifican la práctica de la individualización y la inclusión educativa. Pero esa perspectiva tan llena de sugerencias educativas, como ha podido desprenderse de algunos de nuestros comentarios, quedaría incompleta si no se advirtiera que la *competencia emocional constituye una meta-habilidad que determina el grado de destreza que alcanzaremos de todas nuestras facultades (entre las cuales se incluye el intelecto puro)* (Goleman, 1996:68). Por todos es conocido tanto el poder de las emociones en el aprendizaje como la importancia del *currículum oculto*. El profesor con su actitudes puede proporcionar experiencias *crystalizantes* o *paralizantes* que procuran o impiden el desarrollo de las inteligencias, y por tanto el grado de destreza en la competencias.

Las funciones docentes (profesionales) requieren una postura definida frente a la inmensa pluralidad de opciones que nos ofrece el marco de saber pedagógico en cada circunstancia histórica (*bic et nunc*). Y ello supone, quiérase o no, contemplar la instancia de los valores. El profesor, esto es lo más dramático y lo que confiere especial dignidad a su quehacer, desde la opción adoptada interviene directamente o indirectamente al alumno a través de sus competencias profesionales. Y añadimos, que la opción de fundamentar psicológicamente el currículo desde *las inteligencias múltiples* no es ajena a los valores educativos que otorgamos a las tareas docentes. Pero la concepción del desarrollo de las inteligencias, interpretadas como capacidades **vinculadas** las competencias, nos plantea también sí las “llamadas inteligencias diferentes no sean en realidad, sino diferentes capacidades adquiridas (Howe, cit por Stobart, 2010:79), con la siguiente puntualización: comencé por los problemas que resuelven los seres humanos y los productos que aprecian. En cierto sentido, me remonté a las inteligencias que deben ser las responsables” (Gardner, 2006:21). La teoría de las *inteligencias múltiples*, pese a las críticas o aparentes contradicciones, avalan una manera personalizada de formar a los estudiantes a partir de los problemas que resuelven y los productos que aprecian. En el Cuadro 3, titulado: INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, CAPACIDADES Y COMPETENCIAS, sugerimos

una cierta vinculación entre inteligencias múltiples, capacidades, competencias básicas y fines de la educación (en referencia a los pilares de la educación o competencias para la vida anteriormente mencionados). La correspondencia entre esos elementos NO es inmediata, puesto que consideramos los contenidos de las áreas de aprendizaje como prerequisites de las competencias y vehículos para su desarrollo.

Cuadro 3. Inteligencias múltiples, capacidades y competencias

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	CAPACIDADES	COMPETENCIAS BÁSICAS (LOE, 2006)	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE TIPOS	FINES DE LA EDUCACIÓN (PILARES DE LA EDUCACIÓN)
<p><i>Inteligencia lingüística verbal.</i> <i>Inteligencia lógica-matemática.</i> <i>Inteligencia naturalista.</i></p>	<p><i>Cognitivas (intelectuales)</i></p>	<p><i>Competencia en comunicación lingüística.</i> <i>Competencia matemática.</i> <i>Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico.</i> <i>Tratamiento de la información y competencia digital.</i></p>	<p><i>Conceptuales.</i></p>	<p><i>Aprender a saber.</i></p>
<p><i>Inteligencia visual-espacial.</i> <i>Inteligencia musical.</i> <i>Inteligencia corporal-cinestésica.</i></p>	<p><i>Corporales (motrices)</i></p>	<p><i>Competencia cultural y artística.</i></p>	<p><i>Procedimentales.</i></p>	<p><i>Aprender a hacer.</i></p>
<p><i>Inteligencia intrapersonal.</i></p>	<p><i>Afectivas, de desarrollo de la autonomía y de equilibrio personal.</i></p>	<p><i>Autonomía e iniciativa personal.</i> <i>Competencia para aprender a aprender.</i></p>	<p><i>Actitudinales.</i></p>	<p><i>Aprender a ser.</i></p>
<p><i>Inteligencia interpersonal.</i></p>	<p><i>Sociales o de integración, relación y actuación social.</i> <i>Morales o éticas.</i></p>	<p><i>Competencia social y ciudadana.</i></p>	<p><i>Actitudinales.</i></p>	<p><i>Aprender a convivir.</i></p>

6. LOS CONTENIDOS COMO PRERREQUISITOS DE LAS COMPETENCIAS

Cuando relacionamos las competencias con el aprendizaje de los tres tipos de contenidos curriculares queremos destacar que NO cabe su desarrollo sin dominar los saberes integrados que las movilizan. Y como Roegiers enfatiza “**sólo se puede integrar lo que se ha adquirido bien**. Una acción de integración de los conocimientos no debe hacernos olvidar que el alumno necesita llevar paso a paso todo un conjunto de aprendizajes puntuales y que es necesario que el docente le dé las herramientas para que pueda efectuar estos aprendizajes” (cit., por Bolívar, 2010:19). Pero además, la inclusión de las competencias en el currículo deviene en un proceso didáctico que de algún modo modifica la tradicional relación pedagógica; ya no se trata para el docente de enseñar sino más bien de hacer aprender. La transmisión de conocimientos centrada en la materia deja paso a una lógica de acción centrada en el alumno que construye conocimientos y competencias. Pero esa modificación de la relación pedagógica no debe hacer olvidar a los docentes que será lo aprendido, ahora definido como prerrequisitos de las competencias, los pilares sobre los que seguir construyendo conocimientos para la vida (*life skills*). Ahora bien cuando en el enfoque por competencia se hace tanto hincapié en la aplicación de los conocimientos, en el saber hacer, se puede dejar al margen no sólo esos valores que trascienden la mera funcionalidad de lo aprendido sino también otros contenidos curriculares. Y como señala Bolívar (2010:193) *las competencias no debe suponer la renuncia a las disciplinas sino que les otorga una nueva dimensión o función*, tal como a continuación destacamos con sus palabras, en cursiva.

1. *No se puede ser competente sin contenidos y conocimientos*. Las competencias exigen contenidos y conocimientos de las disciplinas, pues NO se es competente en el vacío o careciendo de esos recursos.
2. *Una competencia moviliza saberes*. Una competencia requiere tanto de las capacidades como de los recursos pertinentes —conocimientos, habilidades y actitudes— para activarlos de manera eficaz. Si no se cuenta previamente con dichos saberes y capacidades, obviamente, no cabe competencia alguna, o es un reto difícil su desarrollo.

Recordemos que los contenidos curriculares forman el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de una materia escolar (área de aprendizaje, disciplina). Y por esa razón, siempre es preciso saber: a) qué contenidos son relevantes para una competencia (o para varias, con distinto grado de incidencia), y b) que NO todo contenido tiene que ir asociado a una competencia, pues puede haber contenidos valiosos en sí mismos y poco operacionales, lo que no descarta su aprendizaje. En definitiva, identificar y definir lo que se ha de ense-

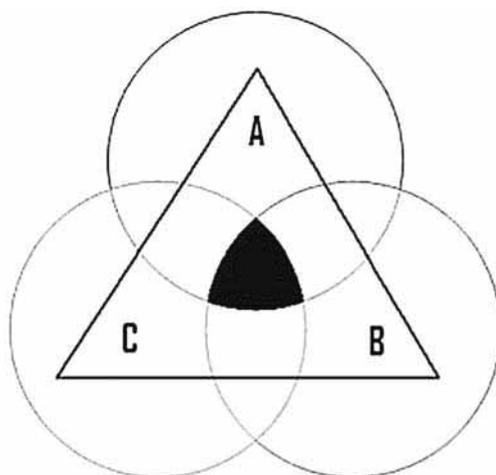
ñar y aprender en un currículum diseñado y desarrollado a partir de competencia exige conocer cuáles son los contenidos curriculares que a ellas se asocian. Pero sin olvidar que la adquisición de competencias no sólo depende de la capacidad del alumno para el aprendizaje de esos saberes fundamentales asociados sino también de la metodología y los contextos más apropiados para movilizarlos, al mismo tiempo y de forma interrelacionada. “La conjunción entre contenidos y competencias se ha de mover a varios niveles, siendo el más potente el metodológico: trabajando en torno a núcleos interdisciplinares, incidir más en procesos, contextualizar el aprendizaje en torno a proyectos, plantear tareas como forma habitual de trabajo, aprendizaje basado en problemas, etc.” (Bolívar, A. 2010:195-6).

Muchas de las competencias son *interdisciplinares* porque cruzan los límites de las disciplinas académicas tradicionales y requieren metodológicamente de la colaboración de otras y, en general, de sus especialistas. Pero además, en la medida que el soporte epistemológico de algunas competencias es *metadisciplinar* será preciso tener presente en qué contribuirán el contexto familiar y la comunidad a su desarrollo. Quizás por eso Pérez Gómez (2007: 11-13) destaca *la complejidad de la estructura interna* de las competencias, y señala como sus características esenciales: a) *el carácter holístico e integrador, contextual, reflexivo, creativo y evolutivo*, y b) *la dimensión ética*. Las competencias se nutren de los conocimientos y de las actitudes, valores y compromisos que los sujetos van adoptando a lo largo de la vida, según su responsabilidad (personal, social y profesional). El desarrollo de competencias, por su vinculación a las capacidades, aquí interpretadas como *inteligencias múltiples* —pero no limitadas exclusivamente a ellas—, se asocia a la formación permanente, y por tanto al aprendizaje a lo largo de la vida. Y por ello, quizás sea más apropiado referirse a ellas como atributos que movilizan la combinación de los tipos de contenidos y hacen posible el aprender a aprender aportando nuevos matices a la idea pedagógica de la *educabilidad*.

En el Cuadro 3, titulado: **COMPETENCIAS BÁSICAS Y CONTENIDOS DE APRENDIZAJES**, se puede comprobar cómo incorporamos al proceso educativo esos dos componentes curriculares. Pero con la advertencia que los contenidos curriculares, en cualquier disciplina, son de tres tipos: conceptuales procedimentales y actitudinales. Y aunque en el proceso didáctico los tres tipos tienen el mismo grado de importancia y todos se deben abordar, los contenidos conceptuales guardan una estrecha relación con las actitudes, y a la inversa: los conceptos pueden ser aprendidos de muy diversas formas en función de las actitudes con que se relacione. Y en cualquier estrategia didáctica los contenidos procedimentales facilitan el aprendizaje de los conceptos y favorecen el desarrollo de actitudes. Si derivamos esos criterios metodológicos tradicionales al aprendizaje de competencia comenzaríamos por enseñar al estudiante habilida-

des y estrategias, y posteriormente los conocimientos y actitudes necesarios para que, coordinados los tres tipos de contenidos, se pueda enfrentar eficazmente a tareas o problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve. Esa competencia se consolidará en su contexto de uso, por lo que tendrá un papel crucial el aprender a aprender, base de la formación permanente. El marco conceptual de las competencias ha quedado formalmente identificado como *una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que incluyen la disposición para aprender y el saber cómo* (Informe de Evaluación general de diagnóstico, 2009:17). En el Cuadro 4, titulado LAS TRES DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA, se representa cada tipo de contenidos con círculos idénticos que se interseccionan, y en negro se destaca el área donde confluyen, es decir en la competencia.

Cuadro 4. Las tres dimensiones de la competencia



A→ **CONOCIMIENTOS** = Saber, saber por qué.

B→ **PROCEDIMIENTOS/HABILIDADES** = Saber hacer, conocimientos prácticos (saber cómo, habilidades/destrezas).

C→ **ACTITUDES** = Saber ser, saber estar, convivir (afectividad, voluntad, responsabilidad, etc.).

En definitiva, con las competencias básicas se pretenden que se adquieran e integren las tres formas tradicionales del saber:

- Saber teórico (conocimientos) SABER.
- Saber práctico (habilidades y destrezas) SABER HACER.
- Actitudes. QUERER SABER...

Las competencias son procesos complejos de desempeño (saber hacer) con idoneidad (eficacia/técnica/economía) en determinados contextos (el académico, el familiar, el social o profesional) teniendo como base la responsabilidad (dimensión ética). Requieren, pues, la movilización y construcción dinámica de múltiples elementos: saber y saber hacer (saber cómo hacerlo), querer hacerlo (tener voluntad de hacerlo) y hacerlo de acuerdo con unos principios éticos. La conceptualización de la competencia, recogida en el Cuadro 4, titulado LAS TRES DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA completa la del Cuadro 1, titulado ¿QUÉ ENTENDEMOS POR COMPETENCIA? Insistimos en su estructura interna, e intentamos representarla —en el sentido de conjunto interrelacionado e interdependiente de conocimientos, habilidades y actitudes—. En esta segunda perspectiva, complementaria con la anterior, se destaca la asimilación de los contenidos como prerrequisito previo, y se asocia a los individuos capaces que los integran y aplican, de forma eficaz, al efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas en un contexto determinado. “La competencia supone la capacidad de afrontar demandas complejas, en un contexto determinado, poniendo en relación y movilización prerrequisitos psicosociales que incluye aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (Perrenoud, cit Marco 2008:31). Y consideramos que esa movilización de conocimientos, desde los procesos instructivos, es la base de la distinción entre: a) *competencia básica o competencia clave*, la que trasciende los límites de una disciplina concreta. Apunta al ser y a la madurez personal, y b) *competencia específica o de área/materia*, la que responde a los modos de hacer propios del área/materia y a sus contenidos concretos. La adquisición y desarrollo de competencias es indisociable del aprendizaje de contenidos, y son las prácticas socioculturales en donde la adquisición, el desarrollo y el uso de las competencias adquieren sentido. Por tanto tenemos que hacer un esfuerzo por identificar qué contenidos específicos están fundamentalmente asociados a su adquisición y sus contextos de utilización. Pero antes hay que conocer y comprender por qué y para qué se hace esa aplicación.

Consideramos que la inclusión en el currículum de las competencias básicas puede reforzar el significado formativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando esa acción formativa, basada en competencias, responda a los fines y valores de la educación. Porque “la acción educativa es la actividad intencional que tiene por objeto conseguir que las personas lleguen a ser más conocedoras (dimensión intelectual), más capaces de intervenir eficazmente (dimensión técnica), más responsables (dimensión ética) y más capaces de disfrutar (dimensión estética), en relación, en cada caso, con el propio yo, con el entorno físico y su entorno social” (Fernández Pérez, M. 1994:140) La integración de las competencias como un elemento del currículum quizás nos acerque a los valores de la educación (integral) y evite la persistencia de la concepción

docente que asume que quien sabe (dimensión intelectual) ya sabe hacer (dimensión técnica) y sabe ser (dimensiones ética y estética). Pero sin olvidar que, en función de los fines de la educación, se estimularán en proceso formativo las capacidades (inteligencias múltiples) y el desarrollo o no de las competencias básicas dependiendo del modo en que se realice ese proceso y se movilicen los tipos de contenidos, al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

BIBLIOGRAFÍA

- ARMSTRONG, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Buenos Aires: Paidós.
- BOLÍVAR, A. y Pereyra, M. A. (2006). “El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias claves. Introducción a la edición española”, en Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (Eds.): *Las competencias claves para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- BOLIVAR, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Madrid: Síntesis.
- CABRERIZO, D. (2010). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book. Traducción al español: *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias* (1ª ed. en español, 1987). México: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Book. Traducción al español: *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI* (1ª ed. en español, 2001). Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARDNER, H. (2000). *The Disciplined Mind. Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education that Every Child Deserves*. USA: Penguin Book.
- GARDNER, H. (2004). *Mentes flexibles*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARDNER H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. y COWAN, P. (2005). The Fallibility of High Stakes “11-Plus” Testing in Northern Ireland. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 12, p-145-165.
- GARDNER, H., FELDMAN D.H. y KRECHEVSKY, M (Comps). *Proyecto Spectrum* (Tomos I-II). Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- MCDONALD, B. (1995). La evaluación como servicio público. Perspectivas de futuro. En Sáez, Mª J. (Coord.): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- MENTXAKA, I. (2008). LOE, una nueva ley, un viejo problema sin resolver”. *Cuadernos de Pedagogía*, 377, 81-84.
- MONTERO, A. (2009). *Las competencias en educación*. España: Ediciones Guadalturia.

- MONEREO, C. y Pozo, J. I. (2007). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298.
- MONEREO, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para con(vivir) con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía. Monográfico: Competencias básicas*, 370.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT-2003). *Certificación de Competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*.
- OCDE (1999). *Medición de conocimientos y aptitudes estudiantiles. Un nuevo marco de referencia para la evaluación*. París: OCDE.
- POWER, M. (1999). *The Audit Society. Rituals of Verification*. Oxford: Oxford University Press.
- ROMÁN, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.
- SÁNCHEZ, P. (2005). *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora.
- SIMONS, H. y ELLIOT, J. (1989). *Rethinking appraisal and assessment*. Milton Keynes (RU): Open University.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- TUNING (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Fbase One*. University of Deusto/ University of Groningen.
- ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- WEINERT, F. E. (2004). Concepto de competencia, una aclaración intelectual. En Rychen, D.S., Salganik, L. H. y McLaughlin M. E. (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (1ª ed. en español, 2004). México: Fondo de Cultura Económica.

DOCUMENTOS EN LÍNEA CITADOS

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO. <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF>.
- Sobre las competencias propuesta por la OCDE*. <<http://www.deseco.admin.ch>>.

El proyecto de la OCDE denominado *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), referente del enfoque comprensivo de las competencias, define éstas como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”; se trata, por tanto de un “saber hacer”, esto es, un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según DeSeCo, debe resultar valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y entorno familiar.

- SALGANIK, L. H., Rychen, D. S., Moser U. y Konstant, J. (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations* Traducción al español: *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OECD: análisis de fundamentaciones teóricas y conceptuales* (1ª ed. en español, 2000).

- RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. y MCLAUGHLIN M. E. (eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Traducción al español: *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (1ª ed. en español, 2004). México: Fondo de Cultura Económica.
- RYCHEN D. S. y SALGANIK L. H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Traducción al español: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (1ª ed. en español, 2006). Archidona (Málaga): Aljibe.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011. OECD Indicators*. París: OECD, <<http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>>.

SOBRE LAS COMPETENCIAS PROPUESTAS POR LA UNIÓN EUROPEA

A partir del año 2004, la Unión Europea se plantea la necesidad de establecer unas competencias claves para el aprendizaje que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros, entendiendo aquéllas como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”. Las competencias propuestas por la Unión Europea difieren de las establecidas por la OCDE en el proyecto DeSeCo, ya que se aproximan más en su formulación a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares.

EURYDICE (2002). *Las competencias claves. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Unidad Europea de Euridyce. <eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php>.

COMISIÓN EUROPEA (2004). “*Educación y formación 2010*”, Grupo de trabajo B. “*Competencias claves*” *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo*. Noviembre de 2004. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html>.

LAS COMPETENCIAS EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA

El MEC, en la LOE y en Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, incorpora de las competencias básicas en los currículos de la Educación Obligatoria y las considera referentes para la evaluación. El Ministerio, aún tomando como modelo teórico el Proyecto DeSeCo, se ciñe en la práctica, y de forma más concreta, al documento *Educación y Formación 2010. Competencias Clave* de la Unión Europea. Al respecto, el MEC señala que “se ha partido de la propuesta realizada por la Unión Europea, aunque tratando de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español”. El MEC incluye las 8 competencias básicas en el currículo escolar, explicitando que “son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente”. Por otro lado, afirma que esta incorporación de las competencias “debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”. En síntesis, los objetivos que, según el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del MEC, persigue la inclusión de las competencias en el currículo de la educación obligatoria son: a) Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales (incorporados a las diferentes áreas y materias) como los informales y no formales, b) Permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diversas situaciones, y c) Orientar la enseñanza (identificar contenidos y cri-

terios de evaluación imprescindibles) e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE, 4 de mayo 2006).

MEC (2006). *Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE de 8 de diciembre 2006).

PUBLICACIONES SOBRE PISA

PISA define la competencia como “la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones” (OCDE/Santillana, 2005,23). Por tanto, PISA pretende analizar no sólo, que también, lo que los alumnos/as saben de un área determinada, sino “el grado en que son capaces de reconocer, formular y abordar problemas... en contextos reales” (OCDE/INECSE, 2004, 2).

OCDE/INECSE (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: El proyecto PISA 2000*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). <<http://www.ince.mec.es/pub/aproxapisa2000.pdf>>.

INEE (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <<http://www.inee.edu.mx>>.

OCDE/Santillana (2005). *El Programa Pisa de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <<http://www.oecd.org>>.

PISA 2009. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Evaluación. <<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/>>.

PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación Gobierno de Cantabria. <http://www.ceplaredo.educantabria.es/recursos/documentacion/doc_view/41-cuadernos-de-educacion-1>.

PERRENOUD, J. M. (2008). Construir las competencias, ¿es darle de espaldas a los saberes? *Revista de docencia universitaria*. Número monográfico II, Formación centrada en competencias. RedU, 2(3). <http://www.redu.um.es/Red_U/m2>.