



9



LAS COMPETENCIAS CLAVE COMO ELEMENTO CENTRAL DEL CURRÍCULO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: UN REPASO A LAS EXPERIENCIAS EUROPEAS

*Key Competencies as a main curricular element
in Compulsory Education: an overview of
European Experiences*

*Inmaculada Egido Gálvez **

RESUMEN

La orientación de la enseñanza al logro de competencias se ha convertido en los últimos años en un tema de creciente interés. En poco más de una década la mayoría de los sistemas educativos de Europa ha realizado reformas en el currículo de la educación obligatoria destinadas a incorporar las competencias clave como el eje organizador de la enseñanza en esta etapa. En este artículo se realiza una revisión de los currículos oficiales vigentes para la educación obligatoria en varios de los países europeos que han introducido las competencias clave. El resultado de dicha revisión muestra que existe una cierta heterogeneidad dentro del panorama

* Universidad Complutense de Madrid.





europeo, tanto en el número de competencias clave definidas como en la naturaleza de las mismas. Junto a esas diferencias, sin embargo, parecen también perfilarse algunos obstáculos, compartidos por la mayoría de los países, que dificultan la implementación de este enfoque. El artículo concluye la necesidad de seguir investigando en torno al tema de las competencias clave y la importancia de prestar apoyos a los centros y al profesorado para que esta reforma llegue a hacerse realidad en los sistemas educativos europeos.

PALABRAS CLAVE: Competencias clave. Currículo. Sistemas educativos europeos. Educación obligatoria.

ABSTRACT

The competence-based approach to teaching is nowadays a subject of increasing interest. During the last decade, most of European education systems have made changes in the curriculum of the compulsory education aimed to include the key competences as the element that organizes the curriculum of this stage. This article makes a revision of the current official curricula of the compulsory education in some European countries that have included the key competences. The outcome of this review shows that there is some heterogeneity in the European scene, both in the number of key competences defined in the different education systems and in the nature of these competences. Despite of these differences, became clear some shared obstacles in the education systems that make difficult the implementation of this competence-based approach in most of the countries. That is the reason why it is concluded that we need to continue researching in this subject and that is important to support schools and teachers to achieve that this reform came true in the European education systems.

KEY WORDS: Key Competences. Curriculum. European Education Systems. Compulsory education.

INTRODUCCIÓN: EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS COMO EJE DE LAS REFORMAS CURRICULARES ACTUALES

La referencia a las competencias se ha convertido en una cuestión central en el discurso educativo de los últimos tiempos. Aunque la procedencia original del término se encuentra en el mundo empresarial, las competencias se utilizan ampliamente en estos momentos en la literatura pedagógica y son





objeto de una atención creciente tanto desde la investigación como desde la política educativa.

En realidad, la aplicación de las competencias al terreno educativo constituye un tema complejo, sobre el que existe un importante bagaje de trabajos, pero en el que aún no hay un acuerdo claro (BOLÍVAR, 2008a; ETTAYEBI, OPERTTI, y JONNAERT, 2009; JONNAERT, 2007). Algunos autores señalan las ambigüedades epistemológicas que subyacen al propio concepto de competencia y critican su carácter utilitarista, considerando que responde más a las presiones de la política neoliberal que a las necesidades reales de los ciudadanos (BOLÍVAR, 2008a; DE KETELE, 2008; GIMENO SACRISTÁN, 2008; JONNAERT, BARRETTE, BOUFRAHI y MASCIOTRA, 2004; MULDER; WEIGEL y COLLINGS, 2008). Otros autores, por el contrario, piensan que el concepto de competencia puede ser sumamente enriquecedor para la educación, por lo que resulta necesario seguir trabajando en la elaboración de una teoría sólida sobre el mismo (ROEGERS, 2003).

Sin entrar en estos momentos en esas discusiones, y aún sabiendo que el concepto no es unívoco, en su uso más habitual el término competencia suele expresar el «potencial» con el que una persona cuenta para actuar de manera eficaz en un contexto determinado (EURYDICE, 2002). Así, la competencia se ha definido como «la posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas» (ROEGIERS, 2001: 66). Aspectos comunes a una buena parte de las definiciones del término son que las competencias tienen un carácter holístico, suponen activar un conjunto de recursos, se desarrollan en situaciones concretas y consiguen resolver satisfactoriamente una situación determinada (JONNAERT, 2007; MÉNDEZ, 2006).

En la base del auge actual del enfoque por competencias se encuentra la necesidad de cambio en los sistemas educativos. Nadie duda hoy de que en nuestras sociedades las personas necesitan aprender a lo largo de toda su vida, por lo que los conocimientos adquiridos en la escuela no son tan importantes como la capacidad para obtener nuevos conocimientos en el futuro (OCDE, 2005). Además, el currículo debe adaptarse al progreso del saber, que avanza a un ritmo vertiginoso, así como a las nuevas demandas de formación que se vierten sobre las instituciones escolares, como la educación para la salud, la educación sexual o la educación vial. La respuesta de las políticas educativas a esos retos durante varias décadas ha sido una reforma curricular que



*ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

permanece siempre inacabada y que en la mayoría de los casos ha consistido en añadir nuevos contenidos a los programas de estudio. Esta lógica acumulativa en la que se han basado las reformas ha generado una inflación de contenidos que a todas luces no ha resuelto el problema, sino que amenaza con desbordar la capacidad de la institución escolar, que ve delegar en ella un número cada vez más amplio de cometidos (HUTMACHER, 2003).

Desde esta perspectiva, se considera preciso reformular la organización curricular tradicional tomando las competencias como el eje del nuevo modelo educativo. En la práctica, dicho cambio implica a una transformación profunda de los sistemas escolares, ya que supone incluso replantear su finalidad. Se trata de «saber cómo» y no sólo de «saber qué», por lo que la enseñanza no se dirige a la adquisición de conocimientos, sino que se orienta al desarrollo de habilidades complejas y a la consecución de aprendizajes funcionales, de manera que sea posible transferir lo aprendido en el sistema educativo a situaciones de la vida real (SCALLON, 2004).

Un cambio de esta dimensión afecta, lógicamente, al currículo escolar, puesto que supone una nueva selección de lo que debe aprenderse en las escuelas, una manera distinta de enseñarlo y un nuevo modo de evaluar los logros de los alumnos (BOLÍVAR, 2008a, 2008b). Pero, además, afecta también al resto del sistema educativo, ya que exige otra forma de concebir el trabajo de los profesores e, incluso, de plantear las relaciones entre la administración educativa y las instituciones escolares. De alguna manera, por tanto, el enfoque por competencias requiere refundar, reinventar la escuela que conocemos (PÉREZ GÓMEZ, 2008).

La importancia de esta orientación hacia las competencias es tal, que ha sido considerada como una tendencia de alcance mundial en las reformas educativas actuales (BRASLAVSKY, 2001; ETTAYEBI, OPERTTI y JONNAERT, 2009). Su influencia no se limita, por tanto, a Europa ni a los países occidentales, pero lo cierto es que en el ámbito europeo este nuevo modelo curricular ha sido impulsado claramente desde la Unión Europea (UE), que ha puesto de manifiesto que se trata del planteamiento más adecuado para hacer frente a las necesidades de formación de los ciudadanos europeos para el siglo XXI.

Si este enfoque orientado las competencias afecta a todas las ramas y niveles educativos, como ya se ha evidenciado en el ámbito de la formación





profesional y en el de la enseñanza universitaria, lo cierto es que cobra una dimensión especialmente relevante en la etapa de educación obligatoria. La misión de la escuela en este periodo es la proporcionar a todos los ciudadanos las competencias «básicas» o competencias «clave»¹, es decir, aquellas que abren las puertas a otras competencias futuras y que todas las personas necesitan para lograr su realización y desarrollo personal, su inclusión social y su incorporación al empleo. Probablemente debido a esa trascendencia, una buena parte de los trabajos que los organismos internacionales emprendieron en los pasados años se centraron precisamente en llegar a un consenso sobre cuáles podían ser esas competencias clave comunes para todos los ciudadanos. Así, el Consejo de Europa dedicó ya en 1996 un simposio a debatir las competencias clave que todos los estudiantes europeos deberían adquirir al término de la educación secundaria (HUTMACHER, 1997) y ha seguido trabajando posteriormente en torno a esta temática. Del mismo modo, la OCDE, con el proyecto DeSeCo, orientado a la definición y selección de competencias clave, ha realizado también un esfuerzo importante destinado a definir las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad². Por su parte, la UE ha centrado en los últimos años buena parte de sus trabajos sobre educación en la cuestión de las competencias clave.

Concretamente, la UE introdujo las competencias clave dentro del objetivo estratégico establecido en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000, denominándolas en aquel momento «destrezas básicas». Dichas competencias fueron también incluidas dentro del primero de los objetivos precisos de los sistemas de educación y formación señalados por la Comisión Europea y han sido objeto de una atención prioritaria en los trabajos desarrollados en el marco del Programa Educación 2010³. Los expertos de este programa se en-

¹ Aunque ambas expresiones se emplean a menudo indistintamente, el término «clave» es el que utiliza actualmente la Comisión Europea, ya que refleja mejor la idea de que se trata de aquellas competencias que son las «llaves maestras» para el desarrollo futuro. El término «básica» puede, por el contrario, inducir a error, ya que parece indicar que una vez logradas dichas competencias, éstas son suficientes para toda la vida.

² El documento de síntesis sobre el proyecto DeSeCo puede consultarse en <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

³ Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/ C 142/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 142, de 14 de junio de 2002, 1-22.





cargaron de proponer un listado de aquellas competencias que todos los países deben tomar como punto de referencia para orientar sus sistemas de formación. Tras un buen número de reuniones al respecto, finalmente la Comisión Europea aprobó en el año 2006 una Recomendación en la que se establecieron las ocho competencias clave que todos los jóvenes deberían alcanzar al término de la educación básica (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006):

1. Comunicación en lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. Aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. Conciencia y expresión culturales

2. LAS COMPETENCIAS CLAVE EN LOS CURRÍCULOS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN EUROPA

En sintonía con el nuevo discurso educativo y con las orientaciones formuladas por los organismos internacionales, en los pasados años la mayoría de los países de Europa han llevado a cabo reformas educativas destinadas a incorporar las competencias clave en sus currículos oficiales. En algunos casos, dichas reformas fueron previas a la Recomendación de la Comisión Europea del año 2006 citada anteriormente, mientras en otros se han realizado a raíz de la misma. En líneas generales, sin embargo, todas las reformas tienen como rasgo común la adopción de un enfoque en el que las competencias clave que deben alcanzar los estudiantes al término de la educación obligatoria se convierten en el elemento organizador de los programas de enseñanza de esta etapa.

De hecho, puede constatarse cómo el número de países de la Unión Europea que han incorporado las competencias clave al currículo de la en-





enseñanza obligatoria se ha incrementado de manera notable en poco más de una década. Un estudio realizado por la red Eurydice mostraba que hasta el año 2002 sólo cuatro sistemas educativos europeos habían integrado plenamente el desarrollo de las competencias en el currículo de la enseñanza básica. Dichos sistemas eran los de la Comunidad Francesa de Bélgica, Escocia, Inglaterra y Gales y Portugal. Ello contrasta con la situación actual, en la que prácticamente todos los países miembros de la Unión incluyen las competencias clave en sus currículos oficiales (European Commission, 2009).

De acuerdo con el trabajo de Eurydice, el primer sistema que introdujo de forma explícita las competencias en el currículo de la enseñanza obligatoria fue el de la Comunidad Francesa de Bélgica, que ya en 1997, en el Decreto sobre misiones prioritarias de la escuela⁴, optó por organizar la etapa de enseñanza obligatoria en función de los umbrales de competencia (socles de compétences) que los alumnos deben adquirir en diferentes momentos de la escolaridad. El nuevo currículo aprobado a partir de esa reforma, que entró en vigor en el año 2002, comprende ocho dominios o áreas de enseñanza para las que se formulan tanto competencias de carácter transversal como específicas de área.

Poco tiempo después, en el año 2000, se llevó a cabo en Inglaterra y Gales una revisión del Curriculum Nacional en la que se establecieron las competencias básicas (basic skills) de la enseñanza obligatoria, aunque lo cierto es que en este país el debate sobre las competencias había comenzado ya algunos años antes. También Escocia estableció las competencias clave (core skills) para la etapa de educación primaria y secundaria inferior en el año 2000.

Siguiendo la misma línea, la reforma educativa aprobada en Portugal en 2001 reorganizó el currículo de la enseñanza básica en torno a las denominadas competencias esenciales (compétências essenciais). En ellas se incluyen las competencias de carácter general, las competencias específicas de las materias de enseñanza y las experiencias didácticas que deben ofrecerse a todos los alumnos a lo largo del periodo de obligatoriedad escolar.

⁴ *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997.* Disponible en: <http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>.



*ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

En los años siguientes a la publicación del informe de Eurydice, otros muchos países han seguido una trayectoria similar. Por sólo mencionar algunos ejemplos, en Hungría el currículo basado en competencias fue introducido en el año 2003. En Francia fue la reforma llevada a cabo por la Ley de Orientación para el Futuro de la Escuela de 2005 la que modificó los programas de enseñanza con el objetivo de garantizar que todos y cada uno de los alumnos adquieren el socle común o base común de conocimientos y competencias que deben dominarse al término de la escolaridad obligatoria. En España fue la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 la que introdujo las competencias básicas en la enseñanza obligatoria. En Italia las competencias clave de esta etapa se incorporaron tras la reforma aprobada en el año 2007, mientras en Eslovaquia la reforma tuvo lugar en 2008 (GORDON et al., 2009).

Puede considerarse, por tanto, que la adopción de un enfoque curricular orientado al logro de competencias es una tendencia generalizada en Europa. Ello no implica, sin embargo, que el modelo adoptado en todos los países en relación con este tema sea el mismo. Por el contrario, entre los distintos casos nacionales existen diferencias en la manera de incorporar las competencias clave al currículo de la enseñanza obligatoria (GORDON et al, 2009). Esas diferencias pueden considerarse ligadas a la peculiar trayectoria histórica y cultural de cada uno de los países, pero también a las distintas maneras de entender el concepto de competencia y de definir las que se consideran prioritarias en estos momentos.

Así, si se analizan los currículos oficiales de la enseñanza obligatoria vigentes en distintos países europeos⁵, puede apreciarse que no todos han incorporado las competencias clave de la misma manera. Los contrastes se encuentran tanto en el número de competencias establecidas en cada país como en la definición y naturaleza de las mismas (véase la tabla 1).

⁵ La tabla presenta una selección de los países miembros de la Unión Europea que incorporan de *manera explícita* las competencias clave en el currículo de la enseñanza obligatoria y que aportan información sobre las mismas en los informes nacionales de la base de datos de la red Eurydice y/o en los documentos publicados por el Grupo de Seguimiento de las Competencias Clave de la Comisión Europea (EUROPEAN COMMISSION 2004, 2007a, 2007b y 2008, 2009).





TABLA 1. Definición de las competencias clave de la enseñanza obligatoria en algunos países de Europa

AUSTRIA	Competencia en las materias de estudio Auto-competencia Competencia social
BÉLGICA FLAMENCA	Aprender a aprender Habilidades sociales Tecnologías de la información y la comunicación Objetivos de área
BELGICA FRANCESA	Francés Matemáticas Iniciación científica Lenguas modernas Educación física Educación por la tecnología Educación artística Formación histórica y geográfica
BULGARIA	Lenguaje Lengua extranjera Matemáticas e informática Ciencias naturales Humanidades Educación cívica Artes Educación física y deporte
DINAMARCA	Competencia social Competencia de lectura y escritura Competencia del aprendizaje Competencia comunicativa Competencia de autogestión Competencia democrática Competencia ecológica Competencia cultural Competencia de salud, los deportes y la educación física Competencia en creación e innovación





ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

TABLA 1. (Continuación)

ESCOCIA	Comunicación Aritmética Tecnologías de la información Resolución de problemas Trabajar con otros
ESPAÑA	Competencia en comunicación lingüística Competencia matemática Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico Tratamiento de la información y competencia digital Competencia social y ciudadana Competencia cultural y artística Competencia para aprender a aprender Autonomía e iniciativa personal
FRANCIA	Dominio de la lengua francesa Práctica de una lengua viva extranjera Principales elementos de las matemáticas y cultura científica y tecnológica Cultura humanística Dominio de las técnicas usuales de información y de comunicación Competencias sociales y cívicas Autonomía e iniciativa
INGLATERRA Y GALES	Comunicación Aplicación del cálculo Tecnologías de la información Trabajar con otros Mejorar el aprendizaje y el rendimiento propios Resolución de problemas
ITALIA	Aprender a aprender Planificación Comunicación Colaboración y participación Autonomía





TABLA 1. (Continuación)

	Resolución de problemas Creación de conexiones y relaciones Adquirir e interpretar información
PAÍSES BAJOS	Aprender a hacer Aprender a aprender Aprender a comunicar Aprender a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje Aprender a reflexionar sobre el futuro
REPÚBLICA CHECA	Aprender a aprender Resolución de problemas Comunicación Competencia social Competencia personal Trabajo y comportamiento cívico

Fuente: Eurydice: Eurybase — Education Systems in Europe (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php) y European Commission 2004, 2007a, 2007b, 2008 y 2009.

Partiendo de esa diversidad de situaciones dentro del panorama europeo, es posible establecer diferentes clasificaciones (GARRAGORRI, 2007; HUTMACHER, 2003; ROEGIERS, 2008). Sin embargo, con el fin de simplificar la variabilidad existente, a nuestro juicio creemos que pueden perfilarse dos modelos principales:

Países en los que las competencias clave son fundamentalmente de carácter transversal y en los que las competencias específicas de las áreas de conocimiento se integran en ellas. Sería el modelo adoptado por Dinamarca, Escocia, Inglaterra y Gales, Italia, los Países Bajos o la República Checa.

Países en los que las competencias clave se han definido fundamentalmente en torno a ámbitos de conocimiento, aunque suman a ellas algunas otras de carácter interdisciplinar o transversal. Sería el modelo adoptado por Austria, Bulgaria y las Comunidades Francesa y Flamenca de Bélgica, así como por España o Francia, países que plantean un listado de



*ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

competencias muy similar al establecido en la Recomendación de la Comisión Europea.

La primera de estas aproximaciones supone relegar el diseño tradicional del currículo en base a asignaturas o áreas de enseñanza, sustituyéndolo por un trabajo orientado al logro de un conjunto de competencias de carácter transversal. En el segundo modelo esas competencias transversales se yuxtaponen a las propias de las áreas o materias de estudio, lo que se traduce en un enfoque relativamente más convencional en el diseño del currículo, aunque se exige también una integración disciplinar a la hora de trabajar para el logro de las competencias de carácter transversal.

Es necesario tener en cuenta, además, que no sólo los modelos adoptados en el diseño del currículo, sino también los grados de autonomía en relación al desarrollo del mismo difieren dentro del ámbito europeo. En algunos países, el currículo oficial es altamente prescriptivo y viene determinado por las autoridades de una manera más o menos rígida, por lo que, junto a las competencias que deben alcanzarse en la enseñanza obligatoria, el currículo especifica también las áreas de enseñanza que deben impartirse, así como los horarios asignados a las mismas, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. A diferencia de ellos, en otros países el currículo oficial se limita a formular las competencias y los objetivos de carácter general que deben alcanzarse, sin entrar a definir otros aspectos, por lo que las autoridades intermedias (regionales o locales) o las propias escuelas tienen un amplio margen de actuación. El trabajo de adaptación del currículo oficial que debe llevarse a cabo es, por tanto, muy diferente en unos países y en otros (EURYDICE, 2007; 2008a).

Considerando ambas cuestiones, es decir, los diferentes modelos de diseño del currículo vigentes en Europa y los distintos márgenes de autonomía en el desarrollo curricular, se deduce que la heterogeneidad en lo que se refiere a las reformas orientadas a las competencias es hoy por hoy muy acentuada en el panorama europeo. Aunque dicha reforma es un objetivo común a todos los países, la realidad muestra importantes diferencias entre ellos. Como se comentará en el apartado siguiente, esas diferencias implican también distintos tipos de problemas en el desarrollo del currículo basado en competencias.





3. ALGUNOS RETOS DEL ENFOQUE CURRICULAR POR COMPETENCIAS

La organización del currículo de la enseñanza obligatoria en torno a las competencias clave parece, en un principio, el modelo más coherente para cualquier sistema educativo que quiera regirse por el principio del aprendizaje permanente. Así lo han entendido los países europeos que han revisado sus currículos oficiales. Sin embargo, cuando se trata de llevar este modelo a la práctica, es decir, de convertir la reforma normativa en una realidad, es necesario resolver los problemas que surgen y hacer frente a un buen número de desafíos. Como indica el Consejo de la Unión Europea:

«Aunque, en general, los planes de estudios escolares están evolucionando, dicha evolución por sí misma no es suficiente. El enfoque basado en competencias [...] es un verdadero desafío para la organización del aprendizaje y depende esencialmente de la capacidad de los profesores y responsables de los centros escolares. También requiere que los centros escolares asuman más explícitamente, como inherente a su misión, la responsabilidad de preparar a los alumnos para que sigan formándose» (CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA, 2010: 2).

De hecho, el enfoque por competencias se contrapone al modo tradicional de organizar la enseñanza y a la cultura vigente, no sólo entre el profesorado, sino en el conjunto de la sociedad. La distribución de los horarios escolares en asignaturas, la tendencia a un trabajo docente individualista y los procesos de evaluación del rendimiento escolar que priman la reproducción del conocimiento chocan en las escuelas con las exigencias de un modelo didáctico orientado al logro de competencias, especialmente cuando éstas son de carácter transversal (EUROPEAN COMMISSION, 2007b; JONNAERT, 2006).

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, los problemas no son iguales en todos los países, sino que se encuentran diferencias en función del modelo adoptado en cada caso. De hecho, puede considerarse que la existencia de esos diferentes enfoques, comentados en el apartado anterior, puede tener implicaciones claramente distintas para el desarrollo de las competencias en los centros de enseñanza.



*ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

Así, en aquellos sistemas en los que se definen las competencias fundamentalmente en torno a las materias de enseñanza, existe el riesgo de que las reformas se reduzcan a un cambio puramente formal. Es cierto que las competencias, ya sean lingüísticas, matemáticas o científicas, por citar sólo algunas, no se vinculan exclusivamente a un área de enseñanza, sino que deben trabajarse desde todas ellas. Sin embargo, en la práctica, el peligro de que ese planteamiento integrador no llegue a producirse es claro. Dado que no se modifican, por así decirlo, los «cimientos» sobre los que está construida la enseñanza, será muy difícil que el cambio llegue a los centros, puesto que no está clara la relación que existe entre las competencias y las áreas de conocimiento. De hecho, en las escuelas competencias y áreas pueden convivir sin integrarse, lo que, como ha señalado Bolívar (1999), puede dar lugar a que este enfoque se convierta en una más de las reformas curriculares frustradas, como la que en épocas pasadas se produjo al intentar introducir la interdisciplinariedad y más tarde la transversalidad.

En estos países el riesgo de que el trabajo en las escuelas se centre básicamente en las áreas curriculares más o menos tradicionales se acentúa, además, debido a que los sistemas vigentes para la evaluación del rendimiento de los alumnos atienden únicamente a las competencias más específicamente ligadas a las mismas. Es habitual, en este sentido, que existan pruebas estandarizadas de evaluación para áreas como lengua, matemáticas o ciencias, mientras no existen unos mecanismos de evaluación sistemáticos para las competencias transversales.

En el caso de los países que han emprendido más decididamente el cambio de modelo curricular, es decir, aquellos en los que el currículo de la enseñanza obligatoria propone todas las competencias clave como competencias genéricas o transversales, lo cierto es que en ocasiones dicha propuesta se queda sólo en el primer nivel del diseño oficial, mientras en el segundo nivel ya se concretan unos objetivos de enseñanza organizados en torno a áreas de conocimiento. En ese caso la situación previsible puede ser muy similar a la de los países anteriores. Por ejemplo, en la Comunidad Francesa de Bélgica existen evidencias de la confusión que el enfoque curricular por competencias creó entre el profesorado, especialmente por la dificultad de articular disciplinas y competencias (TILMAN, 2008). La aparente subordinación que las materias de enseñanza tienen en relación a las competencias en este diseño curricular no ha resultado ser efectiva en la realidad de las es-





cuelas, ya que las competencias que se trabajan y se evalúan en ellas son, básicamente, las competencias internas a los saberes escolares. Para la mayoría de los profesores, los puntos de referencia siguen siendo los objetivos establecidos en los programas de enseñanza de las asignaturas y no las competencias de carácter transversal (REY y CARETTE, 2006).

En los países en los que el currículo oficial sólo establece las competencias, sin concretar los contenidos de los programas por áreas, o en aquellos en los que éstos se formulan de una manera muy amplia, es decir, los que dejan la concreción curricular en manos de las autoridades locales o de las escuelas, el enfoque por competencias tampoco se ha mostrado exento de problemas, puesto que no sólo causa dificultades para el profesorado a la hora de concretar el currículo oficial, sino que puede dar lugar a desigualdades dentro del sistema educativo. En relación con ello, puede mencionarse la experiencia sueca, donde en 1993 se llevó a cabo una reforma similar a la que supone el enfoque por competencias, en la que se estableció un currículo oficial orientado a fines, en sustitución del anterior basado en contenidos. En este momento, Suecia se está cuestionando las consecuencias de ese cambio, a la luz de los resultados de los estudios realizados por la inspección escolar. Así, la Encuesta sobre Objetivos y Seguimiento de la Escuela Obligatoria, publicada en 2007 (EURYDICE, 2008b), revela que el currículo aprobado tras la reforma plantea problemas para los profesores, puesto que les obliga a realizar una labor de interpretación del mismo. Además de ello, los estudios ponen también de manifiesto las variaciones que se producen en esas interpretaciones locales del currículo, que se traducen en marcadas diferencias en las exigencias académicas entre unos centros y otros. Por esta razón, la reforma actual parte de la necesidad de proporcionar a los profesores un contenido curricular más preciso y más fácil de interpretar.

En la misma línea puede mencionarse también el ejemplo de la Comunidad Flamenca de Bélgica. En este sistema son los denominados «poderes organizadores», organizaciones responsables de un conjunto de centros de enseñanza, los que se encargan de concretar el currículo oficial, que formula de manera muy genérica las competencias que los alumnos deben alcanzar. La revisión del proceso de introducción del enfoque por competencias en este país muestra que, aunque el Ministerio de Educación trata de impulsar las innovaciones metodológicas necesarias para el nuevo modelo curricular, en la práctica hay obstáculos que dificultan el cambio, en la medida que las inno-



*ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

vaciones pasan por un proceso de «filtrado», en primer lugar por los poderes organizadores y después por el profesorado. Se aprecia, por tanto, una brecha entre la planificación política y la implementación real del cambio (EUROPEAN COMMISSION, 2007a).

En el caso de Austria, Bulgaria, la República Checa o Hungría, las dificultades para la implementación del modelo basado en competencias indican igualmente que éste contrasta con la forma tradicional de trabajar, especialmente en las escuelas secundarias. Los hábitos arraigados entre el profesorado no facilitan un enfoque de la enseñanza de carácter interdisciplinar. En algunos de estos países existe, además, una contradicción entre el modelo de competencias y los exámenes que se realizan para alcanzar el certificado de la escuela secundaria, que están organizados por asignaturas (EUROPEAN COMMISSION, 2007b).

Existen aún, por tanto, importantes obstáculos que deben ser superados para que los sistemas escolares puedan asimilar un cambio tan profundo como el que plantea el modelo de competencias. Por ello, si la meta es conseguir que la reforma se lleve realmente a la práctica en Europa, es necesario afrontar algunos retos. El Grupo de trabajo de la Comisión Europea⁶ dedicado al seguimiento de la implantación de las competencias clave en los sistemas educativos es consciente de esta necesidad y, tras analizar las experiencias desarrolladas en los países europeos, ha señalado algunos desafíos a los que debe hacerse frente.

Para este Grupo, el desafío fundamental es conseguir que la enseñanza de las áreas escolares tradicionales se plantee como un medio para el logro de las competencias, más que como un fin en sí misma. Ello requiere que todos los profesores, independientemente de su especialización en determinadas asignaturas, sean conscientes y responsables del desarrollo de las competencias clave de sus estudiantes dentro del conjunto del contexto escolar:

«Si el objetivo es el desarrollo de un abanico completo de competencias clave para el aprendizaje permanente, el conocimiento de las materias debería ser visto más como un primer paso que por sí solo no es suficiente para

⁶ Puede consultarse el trabajo realizado por el Grupo de seguimiento de las competencias clave en: <http://www.kslll.net/PeerLearningClusters/clusterDetails.cfm?id=9>





responder completamente a las necesidades de los aprendices en las sociedades modernas» (EUROPEAN COMMISSION, 2008: 9) (Subrayado en el original).

Pero, además de ese desafío, es necesario remodelar profundamente el ambiente de aprendizaje que existe en los centros escolares. Ese ambiente «ideal», en el que se hace posible el desarrollo de competencias clave, debe permitir un aprendizaje activo, experiencial e individualizado. Debe basarse, además, en una organización escolar que permita la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado, en la que cada miembro de la comunidad tenga una visión clara de cómo apoyar el logro de competencias y en el que la evaluación de los alumnos siga una lógica coherente con las finalidades establecidas (EUROPEAN COMMISSION, 2008).

La creación de un entorno de aprendizaje de estas características es una de las prioridades señaladas por la Comisión Europea para los próximos años, según se indica en la agenda para la cooperación en materia de educación entre los estados miembros (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2008). De acuerdo con este organismo, la construcción de este tipo de entornos constituye «uno de los ámbitos en los que serán necesarios cambios, a veces radicales, si las escuelas europeas quieren preparar plenamente a los jóvenes para vivir en este siglo» (COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS, 2008: 14). Obviamente, para lograr este objetivo se necesita tiempo, se precisan apoyos dirigidos a los centros y al profesorado y se requiere la realización de transformaciones sustanciales en los modelos de formación docente. Ello viene a reforzar la idea de que la organización del currículo de la educación obligatoria en torno a las competencias clave, si quiere llevarse a la práctica con algunas garantías de éxito, no constituye un cambio que pueda implantarse de forma aislada, sino que debe inscribirse en el marco de reformas educativas de amplio alcance.

4. CONCLUSIONES

Es indudable la necesidad de conseguir que nuestros sistemas educativos se adapten a los rápidos cambios de las sociedades actuales y al avance del conocimiento, preparando a los estudiantes para aplicar lo aprendido a la



*ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

vida real. En la enseñanza obligatoria, además, resulta prioritario que todos los alumnos adquieran el bagaje que necesitan para alcanzar su desarrollo personal, para integrarse como ciudadanos en la sociedad y para seguir aprendiendo en el futuro. La adopción de las competencias clave como elemento organizador de la enseñanza a lo largo de la educación básica intenta contribuir a ese objetivo y se ha generalizado en buena parte de los sistemas educativos del mundo en el momento actual. El esfuerzo de los organismos internacionales, en especial de la OCDE y la UE, por clarificar el concepto y por llegar a un consenso sobre cuáles son las competencias clave se inscribe en esa necesidad de transformar el funcionamiento de la educación.

A día de hoy, la revisión de los programas de enseñanza vigentes en los países miembros de la UE pone de manifiesto cómo las competencias se han convertido en un breve periodo de tiempo en el eje central del currículo de la etapa de la enseñanza obligatoria. La formulación de un conjunto de competencias clave para la educación básica se perfila, por tanto, como una tendencia predominante en todo el entorno europeo. El análisis de dicho entorno muestra también que, en la gran mayoría de los países, esa tendencia no ha partido de los propios centros, sino más bien de las instancias superiores de la administración, siguiendo un proceso de «arriba» hacia «abajo».

Esa tendencia a organizar la enseñanza en torno a las competencias, claramente constable cuando se analizan los currículos oficiales de la enseñanza obligatoria en los países europeos, no implica, sin embargo, que el panorama europeo sea homogéneo. Por el contrario, los diferentes sistemas educativos han adoptado aproximaciones diversas al tema de las competencias clave y han introducido las mismas en el marco de modelos de diseño y desarrollo curricular que ya con anterioridad eran distintos. Mientras en algunos de ellos las reformas han servido para replantear en profundidad el currículo de la etapa obligatoria, supeditando los objetivos y contenidos de las áreas de enseñanza a las competencias, en otros únicamente se han definido listados de competencias referidas mayoritariamente a las áreas de enseñanza tradicionales.

En cierta medida, estas distintas aproximaciones que se constatan en los sistemas educativos europeos son un indicio de las diferentes ideas sobre





el concepto y el alcance de las competencias como eje organizador de la enseñanza que aún persisten en Europa, cuestión que también se puso de manifiesto en repetidas ocasiones en la bibliografía especializada. Sin embargo, más allá de esas diferencias, la gran mayoría de los países está encontrando dificultades, muchas de ellas coincidentes, para implantar este nuevo modelo curricular.

Seguramente aún es pronto para formular valoraciones sobre el posible éxito de la adopción del enfoque por competencias en la educación obligatoria, ya que en la mayoría de los países se trata de un cambio demasiado reciente como para en estos momentos sea posible predecir su futuro. No obstante, a la luz de las experiencias europeas, parece claro que, a día de hoy, se necesita mucha más investigación sobre las competencias clave, especialmente en relación con la forma de trasladar el modelo teórico a la práctica de los centros. De igual modo, se necesita más formación y apoyo para el profesorado y para las escuelas, lo que requiere que la reforma del currículo se acompañe de reformas en otros ámbitos del sistema educativo. Sin esa investigación y sin ese conjunto de medidas de apoyo, existe el riesgo de que el modelo curricular centrado en las competencias quede limitado al plano de la legislación, sin llegar a impregnar la práctica de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2002): Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (2002/ C 142/01). Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, 142, pp. 1-22.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2006/962/EC). Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L, 394, pp. 10-18.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006): Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Mejorar las competencias en el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas. COM 2008 (425) (Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas).





ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2010): Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» (2010/C 117/01). Diario Oficial de la Unión Europea, Serie C, 117, pp. 1-7.

ETTAYEBI, M., OPERTTI, R. y JONNAERT, P. (2009): *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs.* (Paris, L'Harmattan).

EUROPEAN COMMISSION (2004): Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working Group B: Key Competences. Progress Report November 2004. (Bruxelles, European Commission).

— (2007a): Cluster Key Competences — Curriculum Reform. Peer Learning Activity on Key Competences for Lifelong Learning: Flanders — 29, 30 and 31 January 2007 (Bruxelles, European Commission).

— (2007b): Cluster Key Competences — Curriculum Reform. The Supporting System for Curricular Reform (Bruxelles, European Commission).

— (2008): Cluster Key Competences — Curriculum Reform. Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007 (Bruxelles, European Commission).

— (2009): Cluster Key Competences — Curriculum Reform. Report Peer Learning Activities «Implementation and Assessment of Key Competences (Bruxelles, European Commission).

EURYDICE (2002): *Competencias clave* (Bruselas, Comisión Europea).

— (2007): *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas* (Bruselas, Comisión Europea).

— (2008a): *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* (Brussels, European Commission).

— (2008b): *The Education System in Sweden* (Brussels, European Commission).

GARAGORRI, X. (2007): *Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo*, Aula de Innovación Educativa, 161, pp. 56-59.

GIMENO SACRISTÁN, J. (COMP.), PÉREZ GÓMEZ, A. I., MARTÍNEZ, J. B., TORRES, J., ANGULO, F. y ÁLVAREZ, J. M. (2008): *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (Madrid, Morata).

GORDON, J. et al. (2009): *Key Competencies in Europe. Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education.* Warsaw, CASE — Center for Social and Economic Research.





- HUTMACHER, W. (1997): Key Competences for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project (Strasbourg, Council for Cultural Cooperation).
- JONNAERT, P. (2007): *Le concept de compétence revisité* (Montreal, Observatoire des réformes en éducation — ORE).
- JONNAERT, P., BARRETTE, J., BOUFRAHI, S. y MASCOTRA, D. (2004): «Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité», *Revue des sciences de l'éducation*, 3, pp. 667-696.
- MEUNIER, O. (2005): *Standards, compétences de base et socle commun*. Dossiers de la Veille (Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique).
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2006): *La base común de conocimientos y competencias* (Paris, CNDP).
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* (Paris, OCDE).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008): ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, en J. GIMENO SACRISTÁN (comp.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*, pp. 59-99 (Madrid, Morata).
- REY, O. (2008): From the transmission of knowledge to a competence-based approach, *Dossier d'actualité*, 34, pp. 1-8.
- REY, O. y CARETTE, V. (2006): Référentiels de compétences scolaires et outils d'évaluation de compétences: La situation en la Communauté française de Belgique, en M. BEHRENS (dir.), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*, pp. 101-109 (Neuchâtel, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique).
- ROEGIERS, X. (2001): *Une pédagogie de l'intégration*, 2^a ed. (Bruxelles, De Boeck).
- (2008): *L'approche par compétences dans le monde: entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité*. In *Direct: les clés de la gestion scolaire*, 10, pp. 61-77.
- SCALLON, G. (2004): *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. (Bruxelles. De Boeck).
- TILMAN, F. (2008): Les compétences à l'école secondaire, les turbulences d'une réforme, In *Direct: les clés de la gestion scolaire*, 10, pp. 7-30.





REFERENCIAS INFORMÁTICAS

- BOLIVAR, A. (1999): El currículum escolar: dilemas actuales y líneas de cambio futuras, *I Conversaciones Pedagógicas Cambios sociales y reformas escolares* (Murcia, Facultad de Educación de la Universidad de Murcia-Fundación Santa María) (<http://henderlabradorneo.googlepages.com/DidacticayCurriculum.doc>).
- BOLIVAR, A. (2008a): El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior, *Revista de Docencia Universitaria*, 2, pp. 1-23 (http://revistas.um.es/red_u/article/viewFile/35241/33761).
- BOLIVAR, A. (2008b): Competencias básicas y ciudadanía, *Caleidoscopio*, 1, pp. 1-32 (http://revista.cepjaen.es/pdf/articulo_01.pdf).
- BRASLAVSKY, C. (2001): Tendances mondiales et developpement des curricula. Colloque international: L'éducation dans tous ses états — influences européennes et internationales sur les politiques nationales d'éducation et de formation. (Bruxelles, Association francophone d'éducation comparée — AFEC) (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Organization/Director/TENDANCES_MONDIALES.pdf).
- HUTMACHER, W. (2003): *Definició de les competències bàsiques. La situació a Europa*. Barcelona, Congrés de competències bàsiques, 26 i 27 de juny (<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/conferencia2.pdf>).
- JONNAERT, P. (2006): La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent, *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n° 4 (http://www.ibe.unesco.org/French/cops/Competencies/ORE_rench.pdf).
- KETELE, J. M. DE (2008): Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza, Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3, pp. 1-12 (<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>).
- MÉNDEZ, A. (2006): *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: El concepto de competencia* (http://competenciasbasicas.ceplinaresandujar.org/concepto/CONCEPT_DE_COMPETENCIA.pdf).
- MULDER, M., WEIGEL, T. y COLLIGNS, K. (2008): El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico, Profesorado, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3, pp. 3-22 (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>).





PROFESIOGRAFÍA

Inmaculada Egido Gálvez

Doctora en Pedagogía y Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, donde desarrolla su labor docente en el ámbito de la Educación Comparada.

Su actividad investigadora se centra en el área de la política educativa comparada, habiendo publicado sobre este tema más de diez libros y una treintena de artículos en revistas especializadas. Ha realizado también informes y trabajos de investigación para diversos Organismos nacionales e internacionales, como la OEI, la UE o el Convenio Andrés Bello. Asimismo, participa asiduamente en actividades de perfeccionamiento del profesorado.

Datos de contacto: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid. Teléfono: 91 394 62 05 Fax: 91 394 61 85. Correo electrónico: miegido@edu.ucm.es

Fecha de recepción: 20 de septiembre 2010

Fecha de revisión: 12 de enero 2011

Fecha de aceptación: 15 de febrero 2011

