La educación por competencias: el retorno de la pedagogía por objetivos.

Marcos A. Payá Gómez, Universidad de Jaén

Resumen

El artículo analiza cómo la denominada *educación por competencias*, promovida por actores internacionales como la OCDE, impulsa cambios educativos desde una perspectiva económica. Este enfoque, respaldado por informes y evaluaciones internacionales ajenos al campo de la educación, sugiere un retorno a la pedagogía por objetivos, en los que la eficiencia y los resultados se priorizan sobre el verdadero proceso educativo. Un relato, disfrazado de progreso, que socava la naturaleza misma de la educación, reduciéndola a una cuestión técnica. En este sentido, se cuestiona si esta 'nueva' educación realmente sirve a los intereses de los estudiantes y la sociedad, o simplemente se adhiere a una agenda económica enmascarada como reforma educativa.

Palabras clave

Educación por competencias; Currículo; Reforma Educativa; Pedagogía; Política Educativa

---

«Hegel observa en alguna parte que todos los grandes hechos y personajes de la historia universal acontecen, por así decirlo, dos veces. Olvidó añadir: una vez como tragedia, la otra como farsa».

Karl Marx

Más de dos décadas después de que la denominada *educación por competencias* o *enseñanza basada en competencias* (CBTE) recorriera Europa[1], todo parece indicar que en los territorios educativos bajo su dominio nunca se pone el sol. Las palabras de quien fuera representante del Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania, Hermann Müller-Solger, en la presentación de la conferencia de lanzamiento de la segunda fase del conocido proyecto *Tuning* (González & Wagenaar, 2003), refiriéndose a la magnitud del "logro cultural en sí

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mismo” que suponía la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), basada en la idea de cooperación desde el reconocimiento de las distintas tradiciones de los diferentes sistemas educativos de la UE, poco tienen que ver con la realidad material y simbólica que ha constituido el discurso de las competencias aplicado a la educación.

La construcción del EEES, lejos de construir un proyecto común de educación superior para Europa, lo que acabó provocando fue la homogeneización de la educación superior, como de la totalidad del sistema educativo, con base en unas coordenadas conceptuales, procedentes del ámbito de la economía, que se han erigido en vector rector de los discursos, políticas y prácticas educativas desde su implementación. Como ha señalado Laval (2004), “esta lengua de caucho, que aspira a la objetividad y a la eficacia, ha facilitado la transformación del sistema educativo en un apéndice de la máquina económica al volver naturales las nuevas finalidades que le son asignadas” (p. 105).

El concepto central de esta ingeniería económico-educativa fue, y continúa siendo, el concepto de *competencia* y sus derivaciones en *competencias básicas, competencias genéricas, competencias específicas, evaluación por competencias, competencias blandas (soft skills),* etc. Toda la tradición pedagógica desarrollada hasta el momento sobre la organización escolar, el diseño y desarrollo del curriculum, la evaluación educativa, la formación inicial y permanente del profesorado quedó supeditada al discurso de las *competencias*. No es de extrañar que Barnett (2001), nos hable del “vocabulario perdido”[2]. Esta supeditación del sistema escolar a las necesidades económicas ha propiciado no solo la confusión conceptual, como práctica, entre el profesorado, sino, especialmente, la mutación del sentido de la educación y de las finalidades de la escuela.

La conjura de los informes educativos

El concepto de *competencias* aplicado a la educación comienza a gestarse en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir, especialmente, de la Declaración de Bolonia (1999)[3][4]. Un año más tarde, con el objetivo de concretar y desarrollar los objetivos y líneas de acción definidas por la declaración, las universidades de Deusto y Groningen, con el apoyo de la Comisión Europea, elaboraría un proyecto piloto denominado «Tuning – Sintonizar las estructuras educativas de Europa» que serviría de fundamento para la postura que tomó la Comisión Europea en lo sucesivo. Lo característico del informe *Tuning* es que llegaría a convertirse, en palabras de Gimeno Sacristán (2008), en:

el evangelio de la reforma universitaria, proponiendo una especie de pseudopedagogía total compuesta desde esquemas para regular la estructura de las titulaciones, la de los contenidos, la guía de actividades, las líneas de evaluación, dándole al *crédito* europeo ECTS el valor de unidad de medida curricular global para unificar verdaderamente hasta las prácticas (p. 13).

En el apartado dedicado a las metas y objetivos de *Tuning*, se destacan, entre otros, los siguientes:

- Impulsar, a escala europea, un alto nivel de convergencia de la educación superior en las cinco, más tarde siete, áreas temáticas (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.
- Desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las siete áreas.
- Desarrollar e intercambiar información relativa al desarrollo de los currícula en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, optimizando el reconocimiento y la integración europea de diplomas.

A pesar de no reconocerse explícitamente, *Tuning* plantea toda una pedagogía y una forma concreta de entender la didáctica, el curriculum, la psicología educativa, la antropología, la sociedad, etc. Pese a su marcada apariencia de neutralidad, sus implicaciones políticas y pedagógicas son innumerables. En este sentido, para las diferentes áreas temáticas, cuya elección no es azarosa y no deja lugar a la música, las artes plásticas, la filosofía y otras áreas del conocimiento que no forman parte de *Tuning,* se plantea un modelo basado en *competencias* en el que partiendo de los resultados esperados de aprendizaje, en términos de desarrollo de *competencias*, se apunta a una serie de aspectos con relación a los contenidos, los métodos de enseñanza y aprendizaje, los procedimientos de evaluación y los sistemas de calificaciones. Toda una trama curricular basada en las *competencias* que regula cada aspecto de la planificación y la práctica educativa. A pesar de que dicho informe, y otros similares, partieron de la reformulación de la educación superior en la Unión Europea, sus implicaciones condicionaron al conjunto del sistema educativo[5].

El informe *Tuning* no fue el primero ni el último de los informes que, desde diferentes entidades nacionales o supranacionales, fundaciones y foros internacionales, han realizado diagnósticos expresados en informes acerca del estado global de los sistemas educativos en general o de algún sistema en particular. Sin embargo, el informe *Tuning* y, posteriormente, *DeSeCo* marcaron el cambio de orientación que hasta entonces este tipo de informes habían sostenido. Un cambio de orientación que se vio reflejado en el cambio de liderazgo de las instituciones que contaban con mayor legitimidad a la hora de realizar este tipo de informes y recomendaciones.

Si hasta el momento la UNESCO, desde el *Informe Faure,* publicado en 1972, hasta la propuesta realizada por Edgar Morin en 1999, bajo el título *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro,* había liderado este tipo de recomendaciones; con la introducción del concepto de *competencias,* será la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, más conocida por sus siglas OCDE, principalmente, quien liderará, con un carácter más estratégico y prescriptivo, este papel que hasta entonces habían desempeñado los Estados, los grupos de investigación o, la ya citada, UNESCO. Como ha señalado Gimeno Sacristán (2008), este cambio no fue inocente, supuso una inflexión en el discurso y en las prácticas educativas.

Precisamente, el informe DeSeCo[6] (Rychen & Salganik, 2001) es un claro ejemplo de esta sustitución intencionada de las coordenadas conceptuales que hasta entonces habían orientado la educación. Supone la cristalización de un proyecto iniciado a finales de la década de los noventa por la OCDE, en paralelo al desarrollo de PISA, cuya finalidad era la de proporcionar un marco para guiar la evaluación del dominio de *competencias*. De este modo, proponía un conjunto limitado de *competencias claves* para dar respuesta a las demandas de los cambios provocados por la globalización y la modernización. Un modelo centrado, siguiendo su planteamiento, en el éxito en el trabajo y en la sociedad.

En cualquier caso, si algo caracteriza a los informes que desde *Tuning* y *DeSeCo* se han realizado con relación al estado general de los sistemas educativos, ha sido su pretensión de evaluación objetiva y rigurosa de los resultados de aprendizaje en forma de competencias que puedan utilizarse como herramienta para comparar resultados entre sistemas educativos. Sin embargo, cada vez con más intensidad, fueron siendo utilizados para introducir y legitimar cambios en las políticas educativas estatales de los países que participan de este tipo de evaluaciones, con el objetivo de evitar situarse en una posición de desventaja en los rankings

internacionales que propician tales informes.

De este modo, la pretensión de evaluar y medir los resultados acabó convirtiéndose en fundamento para dirigir la educación. En ese sentido, Gimeno Sacristán (2008), en su crítica a las implicaciones pedagógicas y curriculares de este tipo de informes, señala como “la pretensión encomiable de evaluar con más rigor convierte a lo que puede ser evaluado en referencia y guía para decidir lo que puede y debe ser aprendido, para estructurar el currículum y, en definitiva, orientar la educación” (p. 24).

Esta efervescencia de los informes educativos se ha visto intensificada especialmente en los últimos años, llegando a convertirse en otro de los artificios mediáticos sobre los que polemizar de forma recurrente sobre el ascenso o descenso de algún puesto en las clasificaciones, o de las críticas o alabanzas sobre el estado del sistema educativo de tal o cual país, condicionando las políticas educativas en el sentido que garantice las buenas posiciones; las mejores prescripciones.

El último informe sobre la *Estrategia de Competencias* de la OCDE (2019) titulada *Competencias para construir un futuro mejor,* editado por la Fundación Santillana, plantea una serie de recomendaciones políticas organizadas en torno a tres aspectos en las que se hace especial énfasis:

- Desarrollar competencias necesarias a lo largo de la vida.
- Usar las competencias de manera eficaz en el trabajo y en la sociedad.
- Fortalecer la gobernanza de los sistemas de competencias. (OCDE, 2019, p. 52-55).

Como podemos comprobar, para la OCDE, “las competencias son un elemento fundamental para el progreso humano”. Sin embargo, la realidad nos dice que el progreso humano no ha necesitado de las recomendaciones de la OCDE o de una *Estrategia de Competencias* para garantizar el progreso de la civilización, que hasta el momento ha sido incierto y controvertido. Por el contrario, la historia atestigua que fueron las condiciones materiales, las necesidades físicas y espirituales, la fuerza del deseo o el impulso de los grandes ideales lo que empujaron a la civilización y al ser humano en sus grandes avances y retrocesos. El fin de la historia del curriculum lleva el nombre de *competencias,* así lo anuncian los informes internacionales. Un “proyecto de sociedad”, como lo ha denominado (Del Rey, 2012), “en el cual los atributos humanos están negados en beneficio de

competencias abstractas, evaluables y evaluadas permanentemente en el mercado competitivo del empleo” (p. 213)[7].

Un nuevo relato, un viejo planteamiento

En sí mismo, el concepto de *competencia* cuenta con una larga tradición en la cultura popular, en el sentido de una persona que sabe hacer algo y lo hace bien, con destreza y pericia. También cuenta con un amplio recorrido en determinadas áreas de formación profesional que requieren de una formación específicamente práctica basada en la adquisición de destrezas determinadas para la realización de actividades concretas (como algunas tareas implicadas en la construcción, la industria siderúrgica, la conducción y/o uso de maquinaria, etc.). Sin embargo, el uso conceptual que se hace del término *competencia* en educación es el del significante total que orienta las políticas y prácticas educativas y, quizás lo más importante, el sentido común acerca del papel de la escolarización.

Ahora la *competencia* se pretende que signifique lo que interesa, haciendo una lectura de la educación acomodada a una visión del mundo, donde ser educado consiste en un saber hacer o capacidad para operar y realizar algo que nos hace ser más competentes. Con ese lenguaje no se pregunta si nos hace más conscientes, responsables, justos, críticos, fantaseadores, expresivos, prudentes, solidarios, respetuosos, colaboradores, amables, sanos, cultos, humanistas, solidarios, denunciantes de las desigualdades, formados intelectualmente o sabios. En resumen, ¿ayuda este lenguaje nuevo a hacer al educando un mejor conocedor del mundo y comprometido con su transformación? Estas no son cualidades humanas que interesan a los mercados, ni tampoco a las evaluaciones y comparaciones de sistemas educativos.

(Gimeno Sacristán, 2008, p. 37)

El concepto se fue implementando en España a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006[8]. En este sentido, el concepto de *competencias* se introducía con especial énfasis en la LOE en detrimento de otros conceptos que habían guiado hasta entonces las políticas educativas (Angulo & Redon, 2011; Gimeno Sacristán, 2008; Torres, 2008). Las palabras de Alejandro Tiana (2011), quien fuera secretario general del Ministerio de Educación durante aquel periodo, no dejan lugar a dudas de los orígenes, relaciones e intereses que se

pretendían con la incorporación del concepto de *competencia* a la regulación de la Administración:

La inclusión de las competencias básicas en el currículo de la educación obligatoria española fue una importante novedad que llevó a cabo la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada en 2006. El término venía utilizándose en el vocabulario relativo a la formación profesional desde bastante tiempo antes, pero en la última década se produjo un desplazamiento progresivo hacia el lenguaje de la educación general. En ello tuvo mucho que ver la preocupación demostrada por las organizaciones internacionales en lo que respecta a la evaluación de los logros académicos de los estudiantes. La Unión Europea hizo suyos esos planteamientos y recomendó en 2006 a todos los Estados miembros la incorporación de las competencias básicas en el currículo de la educación básica. Tras haber incorporado el concepto en la LOE, las normas que regulan las denominadas enseñanzas mínimas establecieron y definieron tales competencias básicas, que pasaron así a constituir el verdadero núcleo curricular de la educación básica (p. 63).

Sin embargo, lo que en un principio se promovió como camino a la integración entre sistemas educativos acabó derivando en interpretaciones prácticas de muy diferente calado que ha hecho difícil analizar su capacidad a la hora de propiciar cambios deseables en las prácticas educativas. A su vez, Torres (2008), entre otros, han señalado la inconsistencia epistemológica y las contradicciones formales en las que incurrió la implantación del concepto de competencias en la reforma de la LOE, así como en algunos de los Decretos que regularon su aplicación:

La palabra competencias aparece 167 veces en el Decreto de Primaria, y 362 veces en el de la ESO. Y lo que es más curioso, 65 veces en la LOE, pero con significados diferentes. Unas veces referidas a logros del alumnado, otras a funciones asignadas a ciertos cargos académicos y otras a la distribución de tareas entre entidades o Administraciones. Sin embargo, este concepto en ningún momento sustituye aquellos otros que habían puesto las últimas leyes y decretos de ordenación del sistema educativo. Por el contrario, siguen apareciendo, pero sin esclarecer en ningún momento si ha habido variaciones en su significado o, incluso y lo que sería más urgente, aclarar el verdadero significado que ahora tiene cada uno de ellos; deslindar las diferencias existentes entre ellos (p. 153).

A pesar de las contradicciones que ha podido suscitar la *educación por competencias*, lo cierto es que ha invertido los términos de un planteamiento pedagógico asentado en nuestra cultura escolar que, partiendo de valores y principios generales, desarrolla su racionalidad pedagógica evaluando en último término lo que es susceptible de evaluación. Con la propuesta de *DeSeCo* y la OCDE, la lógica se invierte y son los resultados que arrojan los ítems y competencias evaluadas las que sirven de guía y orientación para el desarrollo de políticas educativas y de la racionalidad de la práctica. Un enfoque reconocido explícitamente en la política educativa en España. Así se expresaba Tiana (2011) con relación al papel de la evaluación por competencias como núcleo de la planificación y la práctica docente a partir de la LOE: “todo el entramado de evaluación diagnóstica y de los aprendizajes del alumnado debe servir de ayuda al profesorado para programar su actuación con un enfoque orientado hacia el logro de las competencias básicas.” (p. 72). Un enfoque que, siguiendo a Gimeno Sacristán (2008), circunscribe los términos de lo que consideramos tiene valor educativo a aquellos aspectos susceptibles de evaluación:

El nuevo enfoque ha convertido a la competencia en algo pretendidamente clarificador de qué queremos lograr y la sitúa en el lugar de guía de los sistemas o programas educativos, de la organización y de las prácticas didácticas. El indicador denota lo que se considera evaluable y lo que es merecedor de ser evaluado. Es decir, es un criterio para valorar aquello que se aprecia como valioso. Lo evaluable y lo evaluado pasa a convertirse en la finalidad apetecible a la que mirar cuando se planifica y desarrolla el currículum, cuando se seleccionan las experiencias y la evaluación. La competencia a ganar como resultado previsto es la finalidad de la evaluación (p. 30).

En lo que respecta al *contenido* de la educación, con vistas a un eventual curriculum común europeo, resulta lógico pensar que por su enorme diversidad cultural, se consideró que resultaba una tarea demasiado compleja, de mucho diálogo y ánimo de enriquecimiento compartido, que plantearía demasiadas limitaciones prácticas para poder llevar a cabo una política educativa que permitiera reforzar la pretendida competitividad económica de la UE, con base en una adecuación eficiente entre las competencias demandadas por los mercados laborales y los currícula de los diferentes sistemas educativos. La forma de “pasar por encima” de estas complejidades fue, y sigue siendo, el uso del concepto de *competencias,* dado que introduce variables menos controvertidas y, por tanto, más

fáciles de acordar y concretar.

De este modo, desde la implementación del concepto de *competencias* aplicado a la educación se han fundado revistas, se han organizado congresos y seminarios, se han elaborado materiales y actividades diversas, permeando tanto en la cultura escolar como en la cultura institucional. En cierta medida, dada su capacidad de imponer su lenguaje y aparatos conceptuales, podría llegar a considerarse como una *cultura total* para la comprensión del sentido y las finalidades de la educación. El dilema, desde este punto de vista, ya no es el proyecto cultural de la escuela, sino el desarrollo de competencias en coherencia con las exigencias de las evaluaciones internacionales.

En otras palabras, este desplazamiento del discurso educativo hacia las *competencias* no solo invisibiliza la variable cultural, sino que restringe e impone de forma tácita una visión del mundo, del conocimiento, de la sociedad, del individuo y de la educación en sí misma. No es lo mismo ser *competente para cooperar* que promover una *ética de la cooperación*. Como advirtiera Manuel García Pelayo, quien fuera presidente del Tribunal Constitucional del Estado español, “la palabra domina un determinado ámbito de la realidad, de donde se desprende que quien posee la palabra adquiere un dominio sobre ese ámbito” (García Pelayo, 1964, en Veres, 2006, p. 59).

No obstante, no faltan quienes han argumentado en favor de la capacidad de mejora y de renovación pedagógica del modelo de competencias (Bolívar, 2008, 2010; Coll, 2007, 2009; Coll & Martín, 2006; Pérez, 2007b, 2007a, 2008; Perrenoud, 2004; Stiefel, 2008; Tiana, 2011; Zabala & Arnau, 2007). Desde esta perspectiva, se plantea el modelo de competencias como un modo de combatir el academicismo que ha dominado la escuela a lo largo de su historia y de dotar al alumnado de herramientas cognitivas y prácticas para poder dar respuesta a las demandas inciertas de un mundo cambiante y complejo.

Siguiendo el planteamiento de Pérez (2008), las características principales de las competencias, en síntesis, serían las siguientes: “*constituyen un “saber hacer” complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores y actitudes”*[9] (p. 80). Desde este punto de vista, muy cercano al propuesto en *DeSeCo*[10], las competencias vendrían a integrar de forma holística[11] el conjunto de recursos de reflexión y acción que permiten al ser humano afrontar

situaciones conocidas y desconocidas.

Dicho planteamiento, en su énfasis por diferenciarse del discurso de las competencias como un concepto ligado a la formación de destrezas o habilidades susceptibles de estandarización y de medición pretendidamente objetiva, ha intentado establecer sinónimos más amplios con otras propuestas que han reflexionado sobre las *cualidades o capacidades humanas* (Nussbaum, 2012). El problema, desde nuestro punto de vista, es que el modelo de competencias nunca ha podido deshacerse de la impronta de su génesis, ni del peso de su particular devenir histórico. Aunque más importante es que, como ha señalado Gimeno Sacristán (2008), en la práctica no deja de ser otra forma de expresar, pero en una jerga menos comunicable y más abigarrada, los objetivos o metas de la educación.

Por poner solo un par de ejemplos que consideramos representan dicha confusión conceptual y limitada capacidad de puesta en práctica, destacaremos la paradoja que desde nuestro punto de vista plantean algunas de sus supuestas relaciones internas:

- Se afirma que la mejor estrategia para el desarrollo de competencias es “crear en la escuela ricos entornos de aprendizaje de carácter natural y recursos cultivados” así como “participar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de elevada cualidad” como la mejor garantía para el desarrollo de estas (Pérez, 2008, p. 98). Sugerencias que podrían ser atribuibles a cualquier enfoque educativo progresista en un sentido amplio. Cabría preguntarse si acaso no sería más acertado situar en el centro del debate la cuestión acerca de qué consideramos por “proyectos culturales de elevada cualidad” o qué significa “crear ricos entornos de aprendizaje”. Este tipo de cuestiones orientarían la práctica y renovación del profesorado de forma más acertada y comprometida que situar como horizonte de su práctica todo un aparato conceptual nuevo que ha sido construido por instancias ajenas al propio profesorado.
- Por otra parte, debido a la falta de ejemplos, experiencias concretas de calidad contrastada, limitación de referentes, nula participación de la comunidad educativa en su construcción, etc., y siguiendo la propia lógica de las competencias, parece lógico suponer que el profesorado no tiene la competencia para educar por competencias, por tanto, se hace necesario una formación en competencias docentes para la educación por competencias. Un vacío formativo que ha generado todo un cuerpo de expertos, gurús educativos, tecnócratas curriculares que, portadores de las “competencias

> generatrices”, ocupan ese vacío provocado por la introducción del propio concepto de competencias como foco para orientar el cambio educativo.

Por último, resulta necesario preguntarse si realmente la introducción del concepto de *competencias*, y su articulación formal a través de las diferentes legislaciones y estructuras administrativas que operan en la escolarización, tiene capacidad de promover la transformación de las prácticas educativas escolares. En nuestra opinión, como hemos intentado señalar, dado el carácter prescriptivo del modelo de competencias, desde su génesis hasta su implementación material a través de las diferentes políticas educativas, sumada a la confusión conceptual, su falta de capacidad comunicativa con el profesorado, familias y alumnado, como a su falta de concreción y ejemplificación práctica, resulta ciertamente difícil de entender la insistencia por parte de administraciones y de organismos internacionales en seguir profundizando en la implementación de este modelo durante los últimos 20 años. En este sentido, lo único que han conseguido, siguiendo a Torres (2008), ha sido “forzar a las profesoras y profesores a que en sus documentos, más o menos burocráticos, utilicen hasta la saciedad esos nuevos vocablos” (p. 143).

En cualquier caso, la trasformación de la educación está liderada por las reformas impulsadas por la implementación de políticas públicas basadas en el desarrollo de competencias que impulsan los informes y evaluaciones internacionales. No es de extrañar si atendemos a que “el movimiento de competencias tiene el peso institucional que tiene en razón de que está entrelazado un proceso de transformación mucho más político de mercantilización de la educación en general” (Angulo, 2008, p. 187).

El retorno de la pedagogía por objetivos

Como venimos desarrollando, el debate sobre el curriculum escolar ha ido dejando paso a otras categorías de análisis educativo, desvinculadas de la tradición pedagógica, entre las que destaca el concepto de *competencia*. Un concepto que, en principio, se proponía generar debate sobre la mejora de la educación frente a los desafíos contemporáneos y los numerosos cambios sociales, económicos y culturales. Sin embargo, como venimos afirmando, lejos de suponer una mejora para el debate de la reforma curricular en Occidente,[12] ha acabado provocando un desplazamiento de los debates políticos, sociales y culturales asociados a la deliberación curricular hacia terrenos de carácter técnico o burocrático.

Este cambio de enfoque de lo que se piensa y se hace en la escuela con respecto a

la planificación y desarrollo del currículum ha propiciado que los sistemas educativos se encuentren, más que nunca, condicionados por las modas pedagógicas, las necesidades del mercado de trabajo y las nuevas formas de producción, distribución y consumo de contenidos. Coincidimos con Romero Morante (2018), cuando afirma que:

si hay un sesgo preponderante en la literatura oficial sobre las competencias, no es otro que el de ese "utilitarismo adaptativo" que conmina a prepararse para un amoldamiento eficaz a exigencias o circunstancias que se dan por naturales o inevitables y que, por tanto, se escamotean de la discusión (p. 114).

En esta línea, resultan premonitorias las declaraciones de Gimeno Sacristán (1982) cuando señalaba cómo el paradigma de la «racionalización científica» de la práctica educativa, auspiciada por el modelo de objetivos, ha sido una idea que "ha recibido muy diversos ropajes en cualquiera de sus versiones, actualizando sus esquemas y su lenguaje; se ha ido adaptando paulatinamente a nuevos planteamientos y ha ido incorporando nuevas ideas" (pp. 14-15). En este sentido, son numerosos los trabajos (Angulo & Redon, 2011; Beluche, 2016; Bolívar, 2010; Del Rey, 2012; Díaz Barriga, 2006; Gimeno Sacristán, 2010; Llanio, 2008; Moreno, 2010) que han considerado, al menos parcialmente, al enfoque competencial un retorno, bajo otras formas, a la *pedagogía por objetivos*; principalmente en lo relativo a su lógica medios-fines para la consecución o desarrollo de *objetivos/competencias* en los que el resto de elementos del curriculum y de la práctica educativa resultan instrumentalizados respecto a dichos fines.

Para Moreno Olivos (2010), el enfoque competencial "tiene ciertos tintes de un retorno al pasado, al paradigma técnico del currículum, al menos en algunos aspectos" (p. 82). Precisamente, esto es lo que se pregunta Díaz Barriga (2006) al cuestionarse si "¿realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio?" (p. 7). No obstante, para Díaz Barriga (2006), las limitaciones encontradas en la aplicación del enfoque de competencias, en sus diversas interpretaciones, se explican por desatender o desconocer la problemática conceptual que implica el término. En esta misma línea se expresa Bolívar (2010), que considera que atribuir al enfoque por competencias una vuelta de la pedagogía por objetivos está motivado por el desconocimiento de sus bases, aunque reconozca que:

Sin quererlo, al final, el enfoque por competencias aboca a una planificación por objetivos de aprendizaje, ahora reformulados en términos de competencias específicas o simples. En ocasiones se subraya, al igual que se hace en los objetivos operativos, que las competencias existen en cuanto son observables a través de una acción o del resultado de ella. Esto conduce a las competencias a un saber hacer operacional. Cuando todo el proceso didáctico se subordina a los objetivos (formulados ahora en términos de competencias) y estos, a su vez, se convierten en criterios de evaluación de lo que se espera que consigan los estudiantes al final de un período de trabajo, es el modelo de la pedagogía por objetivos el que domina, aun cuando a nivel nominal aparezcan competencias (p. 255)

En este sentido, resulta muy ilustrativo cómo se refieren (Morales-Castillo & Varela, 2015) a los efectos de la aplicación del enfoque de competencias en el campo de la educación médica para alcanzar a comprender las similitudes con el enfoque de objetivos y el papel del análisis de tareas en la definición de qué aprender y cómo hacerlo[13]:

El enfoque educativo por competencias ha tenido un gran impacto en la educación médica. El diseño curricular puede partir de un análisis de tareas del profesional y con ello se presenta la ventaja de definir claramente los resultados que se desean alcanzar y acercar al egresado a las necesidades del sistema de salud (p. 36).

En esta misma línea, caracterizan a las competencias en relación con una serie de criterios que dan cuenta de sus semejanzas con la *pedagogía por objetivos*, entre los que destacan que una competencia “se expresa en términos de conductas medibles. Especificar los comportamientos que se desean alcanzar es esencial para medir si se cumplen los estándares y así poder definir a un sujeto como competente o no.” (p. 38). Una situación que, como ha advertido Álvarez Méndez (2008) representa una de las premisas de la pedagogía por objetivos y que, por tanto, explicita sus contradicciones.

Si la competencia lleva ligada una acción concreta para comprobar si se alcanza o no, la evaluación igualmente irá ligada a acciones concretas que comprueben objetivamente y de un modo demostrable las competencias adquiridas. Fue siempre una de las premisas de la pedagogía por objetivos. Pero los defensores se cuidan

mucho de no caer en esta simplificación, aunque en la práctica no tengan alternativa. La evaluación es, digamos, la prueba de fuego que tendrá que superar la nueva propuesta, y no es fácil la tarea, en ella se muestran con claridad las contradicciones en las que cae la enseñanza centrada en las competencias (p. 220).

Por otra parte, Díaz Barriga (2006) ha señalado la excesiva laxitud a la hora de orientar la elaboración del curriculum del enfoque competencial acaba conduciendo a la desagregación de competencias específicas cada vez más definidas. Una situación que, reproduce, el análisis de tareas característico de la pedagogía por objetivos. En sus palabras:

este proceso de desagregación va dando pauta a la formulación no sólo de tareas más simples, o de competencias derivadas, como se sostiene en el enfoque, sino de comportamientos o ejecuciones simples. Con ello, en el proceso de elaboración de un plan de estudios se llega a un punto de acción donde la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos. En realidad, no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la formal de su elaboración (p. 31)

Y continúa:

En este sentido, podemos afirmar que la perspectiva de las competencias ha sido el espacio para que en muchos planes de estudio se vuelva a establecer la teoría de formulación de planes y programas de estudio por objetivos de comportamiento (p. 31)

Por su parte, para Biesta (2017), las implicaciones pedagógicas de esta perspectiva es que buscan pretendidamente evitar el “riesgo” que implica educar. Un riesgo que caracteriza la práctica educativa de aquellas maestras y maestros abiertos a la emergencia de lo imprevisible y a la apertura de lo que cada alumna y alumno desea, es deseable, y necesita. En sus palabras:

eliminar el riesgo de la educación es precisamente lo que se está pidiendo cada vez más a los docentes. Es lo que parece que esperan, o incluso exigen cada vez más

de la educación, los responsables de formular políticas, los políticos, los medios de comunicación de masas, “el público” y entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial. Quieren que la educación sea sólida, garantizada y predecible y quieren que carezca de riesgo en todos los niveles. Es por esta razón que la labor de la escolarización se concibe cada vez más como la producción eficaz de “resultados de aprendizaje” predefinidos en un número reducido de asignaturas o con respecto a una serie limitada de identidades (pp. 19-20).

Esta obsesión por garantizar la “trazabilidad educativa” desde sus supuestos básicos hasta los resultados, implica la actitud infantil de creer que la educación puede someterse a un control total, ignorando el hecho de que cada persona, cada alumna y alumno, tiene sus propias formas de pensar, comunicarse, sentir y actuar (López Melero, 2001, 2012, 2018).

En cualquier caso, si bien las semejanzas con el modelo de objetivos conductuales son manifiestas, especialmente en su obsesión por el control de resultados, quizás su mayor diferencia resida en que lo que en el modelo de objetivos era una racionalización de la práctica educativa secuenciada y organizada en tareas, actividades y experiencias muy determinadas, lo que resultaba en un modelo prescriptivo en su totalidad; en el enfoque por competencias encontramos la disolución total de la racionalización de la práctica, en un sentido fuerte, y queda sustituido por el lenguaje de la flexibilidad, el emprendimiento y la innovación educativa

Esta disolución del *saber hacer* del profesorado, en contraposición con el modelo técnico de objetivos, se debe a la confusión conceptual que introduce el concepto de competencia (Gimeno Sacristán, 2008). Si el modelo de objetivos prescribía cada paso del proceso de enseñanza-aprendizaje con base en una minuciosa planificación orientada a resultados de aprendizaje esperados en términos de conducta observable, el modelo de competencias sitúa al profesorado, especialmente, en la confusión conceptual y, por tanto, práctica. Para Díaz Barriga (2006):

En un caso se generalizaba una teoría que tenía sus instrumentos técnicos claramente definidos, mientras que en el otro precisamente la gran carencia es la construcción de estas mediaciones necesarias para poder generar técnicas que

puedan darle contenido a la idea general que se pretende llevar a cabo (p. 16).

En cualquier caso, sería ingenuo pensar que esta limitación semántica del concepto de competencia, tal y como se emplea en el campo de la educación y de las grandes declaraciones, no determina o condiciona en gran medida las prácticas educativas. El control de la práctica queda garantizado en el momento que la obsesión por los resultados, las evaluaciones externas, los indicadores de logro de competencias y los rankings internacionales operan en el discurso público, los círculos académicos, la política educativa y en la formación docente. La tragedia educativa que supuso la pedagogía por objetivos era explícita en su lucha por el control de la escolarización, en la actualidad el relato de las competencias opera en forma oculta.

Referencias

Álvarez Méndez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Morata.

Angulo, J. F., & Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *37*(2), 281-299. https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200017

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Gedisa Editorial.

Beluche, O. (2016). La pedagogía del opresor: Educación por competencias. *Otras Voces en Educación*, *1*. https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566

Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.

Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, *6*(2), 1-23. https://doi.org/10.4995/redu.2008.6268

Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, *161*, 34-39.

Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-30.

Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, *3*, 7-28.

Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Paidós.

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, *XXVIII*(111), 7-36.

Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2010). El currículum en la acción: los resultados como legitimación del currículum. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 311-332). Morata.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: Informe final fase uno*. Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Paidós.

Llanio, G. (2008). El currículo por competencias. Un tema a debate. *Pedagogía Universitaria*, *13*(3), 34-49.

López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI. Revista de educación*, *3*, 15-54.

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *26*(2), 131-160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007

López Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*.

Morata.

Morales-Castillo, J. D., & Varela, M. (2015). El debate en torno al concepto de competencias. *Investigación en Educación Médica*, *4*, 36-41. https://doi.org/10.1016/S2007-5057(15)72167-8

Moreno, T. (2010). El currículo por competencias en la Universidad: más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, *XXXIX (2)*(154), 77-90. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60418903004

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

OCDE. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*.

Pérez, Á. I. (2007a). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. En *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Consejería de Educación de Cantabria.

Pérez, Á. I. (2007b). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, *368*, 66-71.

Pérez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Romero, J. (2018). La Historia del currículum como fuente para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, *3*, 103-118. https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.103

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Hogrefe & Huber Publishers.

Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea Ediciones.

Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la

educación obligatoria española. *Bordón: Revista de pedagogía*, *63*(1), 63-75. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3601025

Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Morata. https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2751969

Veres, L. (2006). *La retórica del terror. Sobre lenguaje, terrorismo y medios de comunicación*. Ediciones de la Torre.

Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Notas

[1] Más todos aquellos países miembros de la OCDE.

[2] Véase, Barnett (2001, pp. 145-218).

[3] Aunque, para ser exactos, el proceso partiera de la menos conocida *Declaración de la Sorbona* (1998) firmada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, instando al desarrollo de un “Espacio Europeo de Educación Superior”.

[4] A la Declaración de Bolonia (1999) le seguirán los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012), tomando por nombre la ciudad correspondiente a las reuniones de los ministros de los diferentes Estados que participan del proceso de Bolonia.

[5] Para aquellos que quieran acceder a un análisis más desarrollado acerca de la reforma universitaria y el movimiento de competencias en la educación superior,

véase: Angulo, F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

[6] Definition and Selection of Competencies

[7] Un contexto que nos recuerda la advertencia de Sabato (1999) cuando advertía que “el hombre está al borde de convertirse en un clon por encargo: ojos celestes, simpático, emprendedor, insensible al dolor o, trágicamente, preparado para esclavo. Engranajes de una máquina, factores de un sistema, ¡qué lejos, Hölderlin, de cuando los hombres se sentían hijos de los Dioses!” (pp.129-130).

[8] A pesar de que no se había hecho mención expresa en los primeros borradores del proyecto de ley, se optó por su incorporación de forma genérica con el objetivo de continuar su desarrollo una vez se publicara la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)* que hacía suyo las propuestas planteadas en *DeSeCo*. Para saber más sobre el proceso de introducción de las *competencias* durante la aprobación y desarrollo de la LOE, desde una perspectiva institucional, véase: Tiana, A. (2011). Análisis de las Competencias Básicas como Núcleo Curricular en La Educación Obligatoria Española. *Revista Bordón 63* (1), 2011, 63-75, ISSN: 0210-5934.

[9] Las cursivas son originales.

[10] En *DeSeCo* se afirma que “vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción” (2005, p. 8).

[11] Su carácter holístico se fundamentaría en su capacidad de integrar

conocimientos, habilidades, actitudes, y valores de forma situada para las demandas externas que presentan los posibles contextos de actuación (Pérez, 2008).

[12] Como suele ser habitual, los debates educaciones generados en Occidente son globalizados y afectan en mayor o menor medida a las reformas curriculares de la mayoría de los países del planeta.

[13] Nos servimos del ejemplo para ilustrar cómo opera en la práctica el enfoque competencial (producto final que se descompone en componentes más simples mediante el análisis de tareas) sin ánimo de cuestionar que en el caso de algunas actividades profesionales específicas podría resultar un enfoque apropiado para el desarrollo de tareas que implican el desarrollo de conocimientos y habilidades especializadas. En ese sentido, los propios autores advierten que “si bien este enfoque se presenta como una alternativa plausible para aquellos ámbitos donde es posible identificar una cantidad considerable de competencias, (por ejemplo, en el terreno de la medicina) dicha perspectiva también tiene como principal crítica el ocasional empleo utilitarista del conocimiento” (Morales y Varela, 2015, p. 41).

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual