Competencias básicas

Como sucede con muchos términos usados en el mundo de la educación, no existe un consenso a la hora de definir el significado y alcance de las competencias básicas. Se trata, sin duda, de un concepto complejo que requiere de diversas consideraciones. No obstante, intentaremos definir qué son las competencias básicas y cómo puede plantearse el trabajo de aula desde un enfoque competencial.

¿Qué son las competencias básicas?

Los responsables del Proyecto DeSeCo (1996-2006) proponen una definición del término competencia clave basada en dos perspectivas: una externa (o funcional) y otra interna (o estructural).

Desde la primera perspectiva, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad o una tarea. Desde la segunda, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE – DeSeCo, 2002).

Por tanto, una competencia básica puede ser definida como un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en un contexto definido.

Esta definición da a entender que habrá distintos tipos de competencia, así como varios niveles en cada una de ellas. Pero, ¿cuáles son estas competencias? Los Decretos de Enseñanzas Mínimas del Ministerio de Educación, partiendo de las propuestas realizadas por la Unión Europea, han seleccionado ocho competencias básicas que deben ser adquiridas por todo el alumnado al término de la enseñanza obligatoria (aunque su desarrollo ha de iniciarse desde el comienzo de la escolarización).

La adquisición de las diferentes competencias básicas provendrá de la aportación de todas las áreas, aunque el grado de contribución de cada una de ellas pueda ser mayor o

menor según los casos. Esto implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de objetivos y contenidos de cada área, ya que el desarrollo y adquisición de una competencia requiere de la integración de contenidos que generalmente en la escuela se trabajan y evalúan de manera separada. Al mismo tiempo, supone un desplazamiento desde la identificación del aprendizaje con el dominio de un determinado contenido, independientemente de sus condiciones de uso, hacia el modo en que el conocimiento se pone en acción. Este desplazamiento aparece perfectamente ejemplificado en uno de los informes sobre competencias básicas realizado por Eurydice (2002):

En un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica el interés creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos.

En este sentido, la inclusión de las competencias básicas en el currículo obliga a realizar una selección de aquellos contenidos que se consideran relevantes, es decir, de los que permitan establecer vínculos significativos con el desarrollo de las competencias y eviten las actividades fragmentadas, descontextualizadas o puramente academicistas. Al mismo tiempo, obliga a elaborar programaciones más interdisciplinarias e integradoras.

En síntesis, podemos afirmar que las CCBB contribuyen a:

- Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a la sociedad actual, en continuo cambio.
- Transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos en un nuevo concepto de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida.
- Desarrollar un currículum integrado, superando la distribución por materias o áreas de conocimiento.
- Transferir lo aprendido; es decir, movilizar los conocimientos y usarlos en situaciones problemáticas.
- Otorgar una gran importancia al contexto.

Pero, ¿cómo llevamos esto a la práctica? Aunque la solución es compleja y admite muchas variables, en este documento nos referiremos directamente a una modalidad en el trabajo por competencias que ha sido citado recurrentemente en diversos documentos y publicaciones: el trabajo por **tareas**.

El trabajo por tareas

Las competencias se adquieren a través de la resolución de tareas en las que intervienen varias, o eventualmente todas, las áreas de conocimiento.

Una **tarea** se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la solución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia gama de acciones como, por ejemplo, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, conducir, organizar una exposición o un concierto, editar una publicación periódica, etc.

El concepto de **tarea** implica una **acción** que se realiza en un **contexto** determinado: los estudiantes tienen que “hacer algo”; por ejemplo: escribir una crítica para un disco que acaba de salir al mercado y publicarla en un periódico escolar u organizar una salida escolar (p. ej. la visita a un museo, previendo todo lo necesario, presupuestos, autobuses, información sobre el museo y la exposición que se va a ver, etc.). En este sentido, podemos decir que la finalidad de la tarea es obtener un determinado **producto**.

Asimismo, debemos tener en cuenta que las tareas:

- Son representativas de procesos de la vida real.
- Son identificables como unidades de actividad en el aula.
- La resolución de la tarea favorece el desarrollo de distintas competencias y la aplicación de contenidos propios de distintas áreas de conocimiento.
- Se diseñan con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.
- Deben ser variadas y realistas para proporcionar experiencias de aprendizaje.

El siguiente listado de ejemplos de tareas puede servir como fuente de ideas:

- Diseñar un cartel para una campaña de prevención de la Gripe A en el centro escolar.
- Redactar un decálogo de normas para la convivencia y el respeto en clase.
- Elaborar (y mantener actualizada) una agenda mensual incluyendo las actividades culturales programadas en el entorno.
- Entrevistar a un personaje.
- Grabar una serie de *podcasts* y subirlos a la Red.
- Elaborar un presupuesto para adquirir los instrumentos necesarios para formar una banda (orquesta, grupo de rock, etc.).

- Elaborar una guía turística del propio pueblo o ciudad.

A la hora de programar una tarea debemos considerar los siguientes aspectos:

- Contexto (realista) de la tarea.
- Desarrollo de la tarea y secuencia de actividades.
- Competencias que se trabajan.
- Referencias a todas las áreas posibles.
- Objetivos y contenidos por áreas.
- Tipos de agrupamientos (funciones de cada miembro).
- Producto final.
- Recursos y materiales necesarios.
- Temporalización.
- Indicadores de éxito (evaluación final).

Finalmente decir que las tareas pueden ser más o menos complejas, demandar una cantidad variable de tiempo y plantearse desde un área o mediante la programación conjunta de varias áreas. Las posibilidades son diversas y cada equipo docente deberá valorar cuál es la mejor opción para comenzar a trabajar desde esta perspectiva.

Referencias bibliográficas

- EURYDICE (2002). *Las competencias clave: un concepto en expansión dentro de la educación obligatoria*. Madrid: Unidad española de la red Eurydice. Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=eurydice032002#competencias>
- OCDE (2002). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Disponible en: www.OECD.org/edu/statistics/desecco