

Hoy toca hablar de competencias. Se han convertido en el concepto talismán que ha penetrado en las recomendaciones de los organismos europeos de educación y en los procesos de reforma.

No todo el mundo, no obstante, coincide en su significado, en la selección de las competencias clave y en cómo éstas se incardinan en los conocimientos y dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se priorizan aquellas que se consideran básicas para adquirir una formación cultural sólida a lo largo de toda la vida, para integrarse en un entorno laboral cada vez más dinámico y cambiante, para convivir en una sociedad democrática y para garantizar unas relaciones afectivas saludables. Tras describir y comentar la importancia de estas competencias en la educación escolar se muestra como se trabajan en

COMPETENCIAS BÁSICAS

la práctica en diversos centros. También se incluyen diversas aportaciones sobre los procesos de evaluación más conocidos y su concreción en las distintas comunidades autónomas. En un artículo final de síntesis, "Carta abierta a quien competa...", firmado por los coordinadores del Monográfico, se hacen tres sugerentes recomendaciones sobre lo que deberíamos evitar, lo que deberíamos mantener y lo que deberíamos (re)inventar.

COORDINACIÓN:
CARLES MONEREO

Departamento de Psicología de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Correo-e: Carles.monereo@uab.cat

JUAN IGNACIO POZO

Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid.

Correo-e: Nacho.pozo@uam.es







¿Qué significa ser competente?

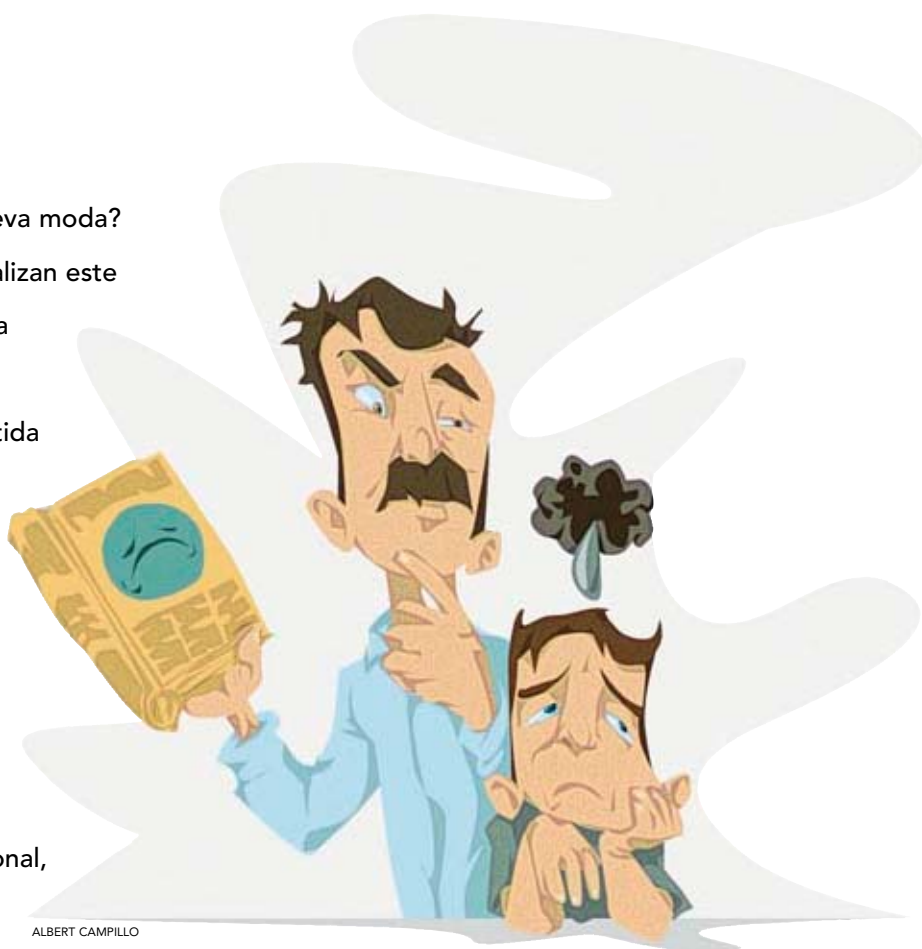
El listado de competencias es muy amplio. Las hay que son deseables y otras que son totalmente indispensables, al menos en la enseñanza básica y obligatoria. Éstas se agrupan en cuatro ámbitos: las relativas a la gestión del conocimiento y el aprendizaje; las que facilitan el acceso al mundo del trabajo; las que favorecen la convivencia y las relaciones sociales, y las que versan sobre la autoestima y el ajuste personal.

Competencias para (con)vivir con el siglo XXI

¿Qué son las competencias? ¿Una nueva moda?

¿Una palabra mágica? Los autores analizan este concepto y el papel que desempeña la educación en el desarrollo de estas funciones, algunas disponibles de partida en la mente humana y otras que precisan de un profundo cambio cognitivo para ser adquiridas.

Al tiempo que presentan de qué aspectos tratará el Monográfico, identifican cuatro macrocompetencias relacionadas respectivamente con el escenario educativo, el profesional, el comunitario y el personal.



ALBERT CAMPILLO

CARLES MONEREO

Departamento de Psicología de la Educación
de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Correo-e: Carles.monereo@uab.cat

JUAN IGNACIO POZO

Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma
de Madrid.

Correo-e: Nacho.pozo@uam.es

// Si la educación tiene sentido es porque encierra unas metas, es decir, porque no queremos que los alumnos sean como son, porque creemos que si incorporan otras competencias serán mejores compañeros, alumnos y ciudadanos, y porque más allá de todas las incertidumbres y relativismos de la sociedad postmoderna, si educamos es porque creemos que hay conocimientos, valores y, en suma, unas competencias más deseables que otras, y por tanto queremos que nuestro alumnado sea más competente y más capaz, un peaje probablemente necesario para conseguir que sean también más felices”.

Con el párrafo anterior finalizábamos el Tema del Mes que, en enero de 2001, nos había encargado *Cuadernos de Pedagogía* sobre cuáles eran las competencias necesarias para sobrevivir en el siglo XXI (Monereo y Pozo, 2001). Ahora, cuando parece que estamos sobreviviendo, un tanto perplejos y asustados, a los primeros embates del nuevo siglo (que no han sido pocos: internacionalización del terrorismo, guerra de Irak, chapapote en Galicia, pero también una nueva reforma y otra contrarreforma educativa, o viceversa, la *blogosfera*, las *wikimentes*, etc.), quizá sea un buen momento para revisar esas competencias y hablar sobre las que empezamos a necesitar para vivir o, mejor aún, convivir con tirios (léase humanos) y troyanos (léase tecnologías) en el siglo de las luces (y las sombras) digitales (Monereo, 2005).

¿Vino viejo en odres nuevos?

En los últimos años el término “competencia” se ha abierto camino con una facilidad pasmosa entre taxonomías, programaciones, currículos y evaluaciones (nacionales e internacionales). Los sistemas de evaluación de la calidad educativa, como las pruebas de evaluación de las competencias básicas en nuestro país –Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Jesús Rul y Teresa Cambra realizan un análisis comparativo entre comunidades autónomas en este Monográfico)– o el proyecto PISA (<http://www.pisa.oecd.org>) a nivel internacional –también en este ejemplar, Dominique Simone Rychen analiza el fenómeno desde dentro y Neus Sanmartí desde fuera–, inciden cada vez más en evaluar no sólo conocimientos y destrezas. A su vez, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, la graciosamente llamada “enseñanza a la boloñesa” que nos espera al doblar la esquina (2010), está dirigido a formar en competencias y no sólo a transmitir contenidos o saberes especializados. Las competencias se han convertido, parece, en el santo grial de la educación. Pero ¿qué son realmente las competencias? ¿Una nueva moda, como piensan algunos, para vender ideas viejas en odres nuevos? ¿Una palabra mágica que nos redimirá de todos los males que aquejan a nuestro sistema educativo (la desmotivación, la ignorancia, y todos los “ings”: el *bullying*, el *flaming* –conductas de insulto o de incitación a la pelea en Internet–, etc.) ¿Una forma de identificar lo que realmente es básico o esencial en un currículo saturado? (César Coll, en el siguiente artículo, reflexiona sobre este controvertido aspecto).

Si hace cinco años nos ocupamos de cómo fomentar las competencias en la educación y ahora volvemos sobre nuestros pasos es porque estamos convencidos de que el concepto de competencia puede ayudarnos a definir mejor las metas y los propósitos de la acción educativa que otros conceptos afines (habilidades, aptitudes, estrategias, etc.), con los que sin duda está emparentado e incluso cohabita. El propio éxito del concepto de competencia ha hecho que, como sucede con tantos otros términos usados en la educación, en la pedagogía y en la psicología, se haya vuelto un objeto poliédrico, *fuzzy*, difuso, de muy difícil operativización. No tenemos la pretensión de desvelar ninguna supuesta verdad terminológica, pero sí creemos que todo nuevo término, para ser aceptable en la comunidad de práctica en que se empleará, es decir, para que resulte útil, debería cumplir dos condiciones sine qua non: a) identificar algún fenómeno para el

que no exista una nomenclatura más precisa, y b) auxiliar a la comunicación dentro de esa comunidad de práctica.

En relación con este segundo punto, pensando en términos pragmáticos, parece necesario diferenciar unas nociones de otras. El sentido común no nos ayuda gran cosa, si aceptamos la definición propuesta en el *Diccionario de la Real Academia Española*: “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (RAE, 2006). Pero, por fortuna, la psicología científica nos propone distinciones más sutiles. Así, recurriendo a un diccionario de Psicología (Reber, 1995), encontramos una sugerente distinción entre competencia y habilidad, siendo la habilidad la capacidad de ser realmente eficiente en una tarea, mientras que la competencia sería la potencialidad de serlo dadas ciertas condiciones.

Esta distinción, sin duda basada en la diferenciación establecida por Chomsky entre competencia y actuación en la adquisición del lenguaje, nos permite desfacer un primer entuerto conceptual, al diferenciar la formación en competencias de la vieja pedagogía por objetivos, un riesgo del que conviene avisar cuando esto de enseñar por y para las competencias comience a generalizarse, más temprano que tarde, en todos los niveles educativos. Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente es en parte comprobar su capacidad para reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.

Pero hay un segundo entuerto conceptual que deberíamos desentrañar. Con frecuencia, la mayor o menor competencia de un alumno concreto en una tarea o incluso en un dominio o ámbito de actividad se suele atribuir a diferencias individuales de origen genético, o al menos de desarrollo muy temprano, con respecto a las cuales la escuela poco podría hacer, más allá de estimular ese desarrollo. En contra de este supuesto, hay motivos para suponer que las competencias para las que formamos no están previamente en los alumnos, sino que desde una perspectiva vygotskiana, son construcciones sociales que deben ser internalizadas a través de la educación. Tal vez una buena forma de entender esto sea recurrir al concepto de “función psicológica” –el lector encontrará en este concepto un eco de la caracterización del desarrollo de las funciones mentales descrito en las últimas obras de Ángel Rivière (Rivière, 2003)–. Podemos asumir que la mente humana, en su diseño natural, producto de su larga evolución, está dotada de una serie de funciones o dispositivos para ejecutar eficazmente diferentes tareas (dispositivos o funciones emocionales, comunicativas o lingüísticas, perceptivas, motoras, etc.).

Nacemos pues con unos recursos de serie, propios de nuestra especie y que marcan un espacio de desarrollo a partir de las propias restricciones que establecen. Esas restricciones no sólo instituyen límites al desarrollo sino también posibilidades, opciones de desarrollo. En realidad, sabemos algo más sobre nuestros límites que sobre nuestras potencialidades. En el ámbito cognitivo, sabemos por ejemplo que nuestra memoria inmediata tiene una capacidad limitada para retener al mismo tiempo un número excesivo de datos, aunque no sabemos, sin embargo, cuál es la capacidad de almacenamiento de nuestra memoria a largo

plazo. En todo caso, esas funciones psicológicas naturales son universales, independientes de la cultura y la educación (todos, a menos que exista una disfunción genética, tenemos las mismas), bastante permanentes (no cambian de una a otra generación) y poco accesibles a la conciencia (no podemos saber, por ejemplo, que hacemos para ver las cosas en color o en qué nos fijamos exactamente para atribuir estados emocionales a las personas a partir de sus expresiones faciales).

¿Qué papel desempeña la educación en el desarrollo de esas funciones? ¿Están todas las competencias que queremos formar incluidas en ese equipo psicológico de serie con el que venimos al mundo y que tanto restringe nuestro desarrollo personal? Podemos recurrir a una idea sugerida, aunque no plenamente desarrollada por Premack y Premack (2004), quienes diferencian entre aquellas capacidades que la educación se limita a desarrollar o actualizar, aquellas que debe extender o ampliar, llevándolas más allá de sus límites originales para crear nuevas funciones, compatibles con las originales, y aquellas capacidades

escribir. Digan lo que digan quienes buscan “causas” neuro-psicológicas en las dificultades del aprendizaje, la escritura es un invento cultural tan reciente que no podía estar prevista en nuestro genoma. Es más bien al revés: extiende funciones originales para crear nuevas “prótesis cognitivas” (véase Pozo, 2003), ampliando así, en un sentido muy vygotkiano, las competencias cognitivas –por ejemplo, la escritura amplía las funciones del lenguaje oral, de modo que la “mente letrada” tiene funciones de las que carece la “mente oral” (véase Olson, 1994)–. Pero este segundo tipo de capacidades que amplían o extienden las funciones originales se apoyan para su construcción en las restricciones impuestas por esas funciones primarias. Por ejemplo, los sistemas de notación matemática generan nuevas posibilidades de cálculo, nuevas competencias matemáticas, pero lo hacen optimizando las restricciones del funcionamiento cognitivo natural, lo que conlleva que algunos sistemas de notación sean más eficaces cognitivamente que otros (véase, por ejemplo, Pérez Echeverría y Scheuer, 2005).

Cuadro 1

Decálogo de competencias para la educación en el siglo XXI
1. Buscarás la información de manera crítica.
2. Leerás siempre tratando de comprender.
3. Escribirás de manera argumentada para convencer.
4. Automatizarás lo rutinario y dedicarás tus esfuerzos en pensar en lo relevante.
5. Analizarás los problemas de forma rigurosa.
6. Escucharás con atención, tratando de comprender.
7. Hablarás con claridad, convencimiento y rigor.
8. Crearás empatía con los demás.
9. Cooperarás en el desarrollo de tareas comunes.
10. Te fijarás metas razonables que te permitan superarte día a día.

Monereo y Pozo (2001)

más complejas y exigentes que reclaman no sólo adquirir nuevas funciones, sino reformatear o reestructurar las ya existentes.

En el primer caso, se trataría de funciones ya disponibles de serie en la mente humana, esos universales psicológicos (como la percepción del color, la noción de objeto permanente, la percepción y expresión de estados emocionales y posiblemente también la comprensión y producción del lenguaje oral) que para su pleno desarrollo en forma de habilidades sólo requerirían el aporte vitamínico de un ambiente dinámico y, a ser posible, socialmente enriquecido.

Un segundo grupo de funciones no formarían parte del equipo cognitivo de serie, sino que más bien serían construcciones culturales cuya internalización cognitiva sería plenamente compatible con las restricciones iniciales impuestas por esas funciones psicológicas primarias. Aquí podríamos incluir el aprendizaje de una lengua concreta a partir de las funciones lingüísticas primarias o incluso el aprendizaje de los sistemas de notación escrita. Está claro que no puede haber en nuestro genoma ningún dispositivo programado para desarrollar la competencia de

Hay, sin embargo, otras competencias cuya adquisición requiere reformatear o reestructurar buena parte del funcionamiento cognitivo en ese dominio. Los estudios sobre la necesidad de promover un profundo cambio conceptual para usar competentemente el conocimiento científico en diferentes dominios (matemático, científico, social...) serían un ejemplo de esta necesidad de reestructuración mental que implicaría no ya extender la mente más allá de sus restricciones originales, sino superar o trascender algunas de esas restricciones que deberían ser inhibidas, suspendidas o directamente reestructuradas para lograr un funcionamiento competente en ciertos dominios (véase Pozo, 2003). Aquí ya no basta con enriquecer el desarrollo, o incluso promover su extensión a nuevos dominios o competencias, sino que se precisa una terapia de choque que haga posible esa siempre difícil reestructuración mental. Obviamente son estas competencias –las que implican superar algunas de las restricciones de la mente humana, como sucede en el aprendizaje de la termodinámica, pero también en la aceptación de perspectivas diferentes e incluso la asunción de posiciones cons-

tructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza (Pozo y otros, 2006)– las más difíciles de lograr y las que requieren una intervención educativa más decidida.

Por decirlo con nitidez, cualquier ambiente es suficiente para aprender a comunicarse oralmente, aunque dependiendo de la riqueza vitamínica de ese ambiente las competencias lingüísticas pueden ampliarse más o menos. En cambio, el aprendizaje de la lectoescritura, lo que se dice aprender a leer y escribir, requiere un diseño y una intervención instruccional –o, en su defecto, un ambiente muy rico que lo apoye– que en la mayor parte de los casos suele ser suficiente: todos los que son expuestos a instrucción adquieren esa competencia, aunque obviamente no en el mismo grado. Sin embargo, para la formación en esas competencias que suponen reformatear la mente –siguiendo con el ejemplo, aprender a escribir de forma argumentada, integrando diferentes puntos de vista, o saber leer para aprender– la instrucción suele ser una condición necesaria pero no suficiente.

A partir de esta diferenciación entre competencias desarrolladas, extendidas y reestructuradas, un sano y difícil ejercicio sería decidir a qué categoría o grupo corresponden las diferentes competencias que queremos promover en nuestro sistema educativo. En aquel artículo (de hace unos años en esta misma revista) que mencionábamos al comienzo (Monereo y Pozo, 2001) establecíamos un decálogo de competencias para “sobrevivir” en la sociedad del siglo XXI (véase el cuadro 1).

Seguramente no están todas las que son, pero sí son todas las que están. Ahora bien, ¿cuáles de esas competencias requieren desarrollar funciones psicológicas originales, cuáles ampliarlas y cuáles reestructurarlas? Dejamos el juego al lector, pero por nuestra parte sólo podemos avanzar que la mayoría de las que están ahí suponen un reto educativo precisamente porque no forman parte del diseño natural de la mente, porque no se aprenden implícitamente ni por ósmosis, sino que requieren una decidida intervención educativa para recorrer el largo camino que va de esas funciones psicológicas a la formación de competencias. Veamos cuál es ese camino.

El largo camino hacia las competencias

Si asumimos que hay unas funciones o predisposiciones psicológicas desde las que se construye todo el conocimiento, también debemos asumir que esas funciones no son sino restricciones para la representación y la acción, que requieren un ambiente físico y social para desplegarse. El ejercicio doblemente restringido –por las propias disposiciones mentales y por el ambiente– de esas funciones conducirá al desarrollo de habilidades, que se hacen visibles y desarrollan conjuntos de operaciones mentales y físicas dirigidas a una meta, que tienen un origen cultural. Así, la función sensorial de ver se convierte en la habilidad de mirar de distintos modos (fijamente, con el rabillo del ojo, por encima del hombro, etc.).

Las estrategias, por su parte, implican un mayor grado de sofisticación cognitiva, requieren leer el contexto para activar conocimientos que se ajusten a sus condiciones. Suponen tomar decisiones sobre cuándo, cómo y por qué hacer, decir o pensar algo; en suma, implican un cierto grado de actividad metacognitiva. Para seguir con nuestro ejemplo, cuándo, cómo y por qué mirar a alguien con desdén, para afearle la conducta; o con intensidad, para llamar su atención. Pero también cuándo hay que repasar algo para aprenderlo y cuándo, en cambio, conviene pensar en contraejemplos para aprenderlo mejor, o cuándo utilizar los verbos “do” o “make” en inglés. Las estrategias pueden llegar a ser muy específicas e idiosincrásicas, pueden y deberían mejorarse durante toda la vida e implican siempre una toma consciente de decisiones (para ampliar esta posición, véase Pozo, Monereo y Castelló, 2001).

Y por fin llegamos a las competencias. Demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada.

Ser competente leyendo, hablando y escribiendo debería significar que esa persona puede resolver problemas complejos a través de esas conductas, no sólo de su vida cotidiana, también frente a nuevos desafíos: leer distintas versiones de una misma noticia en diferentes periódicos para formarse una opinión; hablar con distintos registros: con un amigo a través del teléfono móvil, en una presentación con PowerPoint o en una entrevista de traba-



ALBERT CAMPILLO

jo; escribir un texto argumentando una posición personal, a partir de fuentes de información localizadas en Google, etc.

Tomemos un ejemplo del ámbito profesional. Un docente, para realizar su trabajo con eficacia, debe estar en posesión de determinadas funciones psicológicas (leer los estados mentales y emocionales de sus alumnos), mostrar el dominio de algunos procedimientos y habilidades (discurso estructurado, métodos de enseñanza) y, en alguna medida, dar muestras de enfrentarse estratégicamente a alguna situación especial (qué hacer cuando baja el interés de sus alumnos). Para demostrar competencia debería, además, poder enfrentarse con éxito a una situación prototípica en su trabajo, en el sentido de que se produce de forma regular, pero que en cada circunstancia adquiere tintes algo distintos que exige emplear estrategias coordinadas, también distintas en algún punto. Por ejemplo, en el momento de atender a alumnos que presenten alguna necesidad educativa específica (emigrantes, con un *handicap*, más avanzados...), actuar de manera competente implicará poder adaptar el discurso y las actividades de enseñanza y evaluación a sus peculiaridades. Una situación exigente y compleja como esa no puede resolverse con una única estrategia, sino que solicita la participación de varias estrategias coordinadas, conformando una competencia docente.

Una competencia sería, pues, un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que posee una persona para enfrentarse a problemas propios del escenario social en el que se desenvuelve.

Claro que los ejemplos expuestos se refieren a competencias muy específicas del ámbito comunicativo y laboral. Pese al limitado espacio de que disponemos, hemos de ampliar el foco. La cuestión sería: ¿qué competencias generales podrían encuadrar lo que un ciudadano actual deberá aprender para afrontar con garantías de éxito las transformaciones de nuestro siglo?

¿En qué competencias debe formar la escuela?

Pensamos que identificar esas macrocompetencias, en cuanto recursos para resolver problemas de la vida de una persona, demanda identificar esos problemas y, por consiguiente, los escenarios en los que se producen. En esta ocasión, más que hacer un decálogo de mandamientos educativos –y sus correspondientes pecados y penitencias–, podríamos considerar *grosso modo* los cuatro grandes escenarios sociales en los que transcurre nuestro desarrollo personal (al menos en los países occidentales y desarrollados) y en los que todos deberíamos procurar ser competentes:

- Un escenario educativo, entendido en sentido laxo, pensando en situaciones de educación formal y no formal, escolar y no escolar; en definitiva, a lo largo y ancho de la vida (el famoso *lifelong learning*).

- Un escenario profesional y laboral, cada vez más dinámico y menos estable, en el que a largo plazo, más

importante que encontrar un empleo es poseer competencias que lo conviertan a uno en profesionalmente más cualificado (*employability*).

- Un escenario vinculado a la comunidad próxima (vecinos, conciudadanos) y distante (compatriotas, humanos).

- Un escenario personal asentado en relaciones afectivas con nuestra pareja, familiares, amigos.

En cada uno de esos escenarios sociales de desarrollo se generan un conjunto de problemas que podríamos clasificar en tres grupos:

Problemas prototípicos

Estaríamos hablando de tareas que, por su frecuencia, resultan habituales en alguno de los escenarios mencionados, si bien en cada nueva situación en que aparecen requieren, a diferencia de los meros ejercicios, un nuevo ajuste cognitivo al contexto. Para un escolar sería prototípico preparar una prueba o examen; para un dentista, realizar un empaste; para un ciudadano, tener



una posición política y ejercer el derecho a voto; para un matrimonio, establecer determinados hábitos de comunicación y convivencia conyugal.

Problemas emergentes

Se referirían a tareas que, si bien resultan poco frecuentes en el momento actual, tienden a incrementarse de manera progresiva y existen pruebas suficientes (estudios de prospectiva, sociológicos, de mercado...) de que su presencia irá en aumento en un futuro próximo. Serían problemas emergentes la regulación de situaciones de violencia escolar, los trastornos alimenticios (anorexia, bulimia), el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la gestión de impuestos, o los problemas de adicción de los adolescentes (Internet, drogas, juego).

Problemas generados desde instancias dedicadas a la formación

Sería deseable crear determinados problemas, en el sentido de interpretar como situaciones problemáticas sucesos que no reciben una respuesta apropiada y que, sin embargo, inciden negativamente en el desarrollo de las personas. En este caso, se trataría de promover nuevas competencias para problemas que son, hasta el momento, invisibles. Ejemplos de ello serían algunas tensiones que, a veces de manera solapada, se producen en los distintos escenarios: la extensión y límites en el uso de las TIC en la escuela, la extensión y límites de la discriminación positiva de la mujer en entornos laborales, la extensión y límites de la solidaridad entre vecinos, o la extensión y límites de la privacidad en las relaciones familiares.

¿Qué enseñar y evaluar, cuándo y cómo?

Estando pues de acuerdo en que las personas deben adquirir competencias para desarrollarse positivamente en los escenarios que hemos enumerado y en relación con la tipología de problemas que hemos definido, las incógnitas se abren cuando tratamos de responder a los requerimientos curriculares: qué competencias enseñar y evaluar, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. En cuanto a las competencias que deben enseñarse, aun a riesgo de simplificar, creemos que casi todos los autores, estudiosos y políticos estarían de acuerdo en considerar las siguientes macrocompetencias:

- Relacionadas con el escenario educativo, competencias para gestionar el conocimiento y el aprendizaje: ser un aprendiz permanente.
- Respecto al escenario profesional y laboral, competencias para el acceso al mundo laboral y al ejercicio profesional: ser un profesional eficaz.
- En cuanto al escenario comunitario, competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales: ser un ciudadano participativo y solidario.
- En relación con el escenario personal, competencias para la autoestima y el ajuste personal: ser una persona feliz.

Pasamos a describir brevemente el sentido y posibles contenidos de cada una de esas macrocompetencias.

Ser un aprendiz permanente

El aprendizaje autónomo sigue siendo una de las asignaturas más necesarias y pendientes. La denominada "alfabetiza-

ción informacional" describe simple y llanamente una obviedad: en la sociedad de la información, el que sepa gestionar esa información será el rey (o la reina). Saber cuándo, dónde y cómo buscar información, ser capaz de seleccionarla en función de unos objetivos, procesarla (leerla) y elaborarla adecuadamente para después utilizarla (escribirla, exponerla, aplicarla) con el fin de resolver un determinado problema constituyen cadenas de competencia de urgente instauración curricular (a continuación Joaquín Gairín se ocupa de estas competencias de gestión del conocimiento, y también en el segundo bloque de este Monográfico puede revisarse una experiencia educativa al respecto).

Ser un buen profesional

El sistema educativo no puede formar específicamente para las necesidades laborales ni siquiera en un futuro inmediato, no sólo por la diversidad de esas tareas, sino también porque muchas de ellas son impredecibles ahora; lo que debe hacer es ayudar a los futuros profesionales a ser competentes para actuar en los contextos que los esperan. Sabemos que un profesional con éxito no va a trabajar solo, sino que va a tener que negociar metas y proyectos en el marco de equipos, deberá ser capaz de colaborar, de apoyarse en otros y apoyarlos; también deberá ser sensible al contexto social en el que trabaje y socialmente responsable. Deberá ser flexible, capaz de movilizar sus recursos y tomar decisiones para afrontar tareas cambiantes, diferentes, dado que las tecnologías absorberán buena parte de las actividades rutinarias. Deberá, en fin, ser capaz no sólo de seguir aprendiendo de modo continuado cuando el contexto lo requiera, sino más allá de ello, si quiere ser competente, fijarse deliberadamente nuevas metas y retos (más adelante, Vicent Tirado habla de las competencias para acceder y desarrollarse en el mundo laboral, y en el segundo bloque se presenta un proyecto en esa misma línea).

Ser un ciudadano participativo y solidario

En una sociedad pluricultural como en la que vivimos, se necesitan ciudadanos capaces no sólo de convivir con la diversidad social, sino de extraer de ella riquezas y valores para una sociedad abierta, no estratificada ni cerrada. En un mundo de creciente complejidad –en el sentido de no uniformidad– los conflictos deberán resolverse cada vez más horizontalmente, lo que requiere de los ciudadanos competencias para el diálogo y la negociación de perspectivas. Se requiere también una ampliación del círculo moral que afecte no sólo a los derechos de quienes están más cerca de nosotros, sino de los distantes en el espacio y en el tiempo, lo que implica educar realmente en un compromiso creciente con valores de sostenibilidad y equidad. La globalización está trayendo paradójicamente consigo una revalorización del entorno cercano, lo que idealmente debería llevarnos a formar ciudadanos implicados en su comunidad, donde los valores cívicos –o políticos, en el sentido clásico– deben compensar la tendencia natural a priorizar los intereses individuales. La educación deberá promover decididamente valores compartidos, que nos alejen tanto de la discriminación y la exclusión como de un relativismo paralizante (Rosario Ortega analiza directamente las competencias necesarias para una buena convivencia, que se tratan también en una iniciativa educativa incluida en el segundo bloque del Monográfico).

Ser una persona feliz

"Tres cosas hay en la vida: salud, dinero y amor". Tradicionalmente la felicidad se ha tratado como un estado –se es feliz–, no como un proceso –se logra ser feliz–. Ello ha contribuido a que, de todas las competencias que estamos revisando, sea la que se considera menos enseñable, dado que se atribuye a factores poco controlables: la salud, el dinero o el amor aparecen por azar o suerte y poca cosa podemos hacer (más allá de, siguiendo con la canción, dar gracias a Dios). Sin embargo, se puede trabajar para tener una vida saludable, económicamente sólida y emocionalmente estable. En todo caso, el primer aspecto recibe bastante atención social (servicios de atención médica), y el segundo puede entenderse como un efecto de ser un profesional competente; sin embargo, la competencia emocional, siendo un tema de moda, apenas forma parte de proyectos educativos y currículos. Pensamos que en este caso las dimensiones que deberían explorarse tendrían que ver con ser competente para expresar las propias emociones, para regular esas emociones y para cambiar la propia perspectiva emocional. La expresión de las emociones implicaría dominar una suerte de lenguaje de los afectos para poder comunicar a los demás y a uno mismo el propio estado emocional y empezar a tener opciones de actuar en consecuencia. La autorregulación de las emociones supone el siguiente paso. Tras tomar conciencia de nuestro estado emocional, ahora es preciso sentir y actuar de un modo adecuado que evite situaciones de explosión emocional, frustración o agresividad. Aprender a sentir(se). Una última subcompetencia complementaria consistirá en poder comprender la perspectiva emocional de los demás, ponerse en su lugar, en el lugar de sus sentimientos (en su contribución en este Monográfico, María Dolores Avia se refiere con detalle a estas competencias para la autoestima y el ajuste personal; igualmente, en el bloque "Buenas prácticas educativas" se presenta un trabajo orientado a esta macrocompetencia: "Cuando hablan las emociones").

Con respecto a cuándo y cómo enseñar y evaluar esas competencias, el tema es también polémico. Desde un optimismo pedagógico, pensamos que desmesurado, las competencias pueden enseñarse a cualquier edad, en entornos educativos formales y pueden evaluarse mediante pruebas de lápiz y papel diseñadas para breves períodos de tiempo. Tenemos dudas, pensamos que razonables, en relación con los dos últimos supuestos. Desde luego pueden y deben enseñarse competencias en todas las edades y en relación con los cuatro escenarios sociales definidos (como lo demuestra el segundo bloque de este Monográfico). Lo que no parece tan claro es que puedan enseñarse sólo en situaciones formales y sea válido evaluarlas sólo con tareas de lápiz y papel. Si acordamos que las competencias se ponen en acción en contextos problemáticos que se definen por su autenticidad, es decir, que se perciben como reales (fieles a las condiciones de aparición en la vida real) y relevantes (vinculados al quehacer vital del individuo y por consiguiente a su supervivencia), la posibilidad de replicar esa autenticidad en las aulas y evaluarla a través únicamente de pruebas escolares típicas resulta, cuando menos, incierta (al respecto recomendamos revisar el análisis que realiza Elena Martín de los sistemas de evaluación de la calidad en centros, así como el análisis crítico de Emilio Sánchez).

Ser competente supone muchos complementos circunstanciales: para qué, en qué lugar, en qué tiempo, de qué modo, con qué recursos, etc., y esas circunstancias deben estar presentes durante la enseñanza y la evaluación. Dicho de otro modo, pensamos que desde la educación formal podemos sobre todo enseñar habilidades y estrategias que el estudiante, cuando se enfrente a un problema auténtico, podrá coordinar en una competencia; sin embargo, esa competencia se consolidará en su contexto de uso, por lo que la formación permanente deberá tener un papel crucial.

para saber más

- ▶ Monereo, C. (coord.) (2005): *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- ▶ Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001): "Competencias para sobrevivir en el siglo XXI". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 298 (enero), pp. 50-55.
- ▶ Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- ▶ Pérez Echevarría, M.P. y Scheuer, N. (2005): "Desde el sentido numérico al número con sentido". *Infancia y Aprendizaje*, n.º 28 (4), pp. 393-407.
- ▶ Pozo (2003): *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- ▶ Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001): "El uso estratégico del conocimiento", en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (coords.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 211-233.
- ▶ Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. y De La Cruz, M. (eds.) (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- ▶ Premack, D. y Premack, A. (2004): "Education for the prepared mind". *Cognitive Development*, n.º 19, pp. 537-549.
- ▶ RAE (2006): *Diccionario Esencial de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ▶ Reber, A.S. (1995): *The Penguin Dictionary of Psychology*. Londres: Penguin Books.
- ▶ Rivière, A. (2003): "Educación y modelos de desarrollo", en Rivière, Á.: *Obras escogidas, vol III*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.