Xabier Garagorri*

Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión

La utilización del término «competencia» ha sido y sigue siendo habitual en el lenguaje coloquial.

Se dice de un profesor, médico, etc., que es competente (lo hace bien) o se habla de las competencias (funciones, atribuciones) que tienen las autonomías, el director, el juez... En los campos específicos del derecho y de la lingüística (Chomsky) es un concepto que tiene mucha raigambre. Su uso se ha extendido a partir de los años setenta al mundo empresarial y al de la formación profesional, donde el término «competencia» va ligado a la idea de la cualificación profesional y de su certificación para poder ejercer un oficio o campo ocupacional dentro del mercado de trabajo. Del ámbito empresarial y de la formación profesional se ha desplazado posteriormente al ámbito de la educación en general. El interés creciente por las competencias educativas en Europa es fruto, sin duda, de la influencia de su utilización en el mundo laboral, pero de forma más específica de las evaluaciones realizadas por la IEA (*Internacional Association for Educational Achievement*) de Estados Unidos y de las evaluaciones PISA de la OCDE.

La derivación de la organización de la enseñanza por competencias desde el mundo empresarial a la educación formal hace que algunos sospechen que se quiera supeditar la educación a los intereses productivos empresariales o que se quiera implantar de forma camuflada el taylorismo y el paradigma del modelo conductista, o que sirva de vehículo para impulsar perspectivas educativas demasiado centradas en los resultados, en los estándares de evaluación y en el credencialismo. Sin descartar esas posibilidades y esos riesgos, es igualmente cierto que, dependiendo de la forma de entender las competencias, pueden servir de cauce para hacer un planteamiento curricular más acorde con una perspectiva de educación integral, en equidad y para toda la vida.

Actualidad de la cuestión

La formulación del currículo por competencias se está generalizando en el ámbito de la planificación curricular tanto de las enseñanzas básicas y de las superiores como de la educación permanente para toda la vida.

En el documento elaborado por Eurydice (2002), se revisan los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea correspondientes a la educación general obligatoria. En las conclusiones del estudio se afirma que todos los países «incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias». España era uno de los países que en aquel momento abordaba las competencias de forma implícita y en estos momentos, con el desarrollo de la LOE, lo va a hacer de forma más explícita.

Algo parecido está sucediendo en las universidades, que están en estos momentos en proceso de adaptación de títulos y programas para la creación de un espacio europeo de enseñanza superior para el año 2010. Una de las líneas de acción es la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. El proyecto *Tuning* (2003), que está sirviendo de referencia para muchas universidades, propone el sistema de competencias como lenguaje común para describir los objetivos de los títulos y planes de estudio, así como referencia para la evaluación de los resultados de los alumnos. En concreto, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tomado como base de referencia la propuesta Tuning para la formulación de las competencias transversales de las nuevas titulaciones en las universidades españolas.

La Comisión Europea (2002 y 2005) propone ocho dominios de competencias clave para el aprendizaje permanente a lo largo de la vida. La OCDE en su proyecto de *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo) (2002) estudió la sociedad del conocimiento en doce países e identificó tres grupos de competencias clave que son interdependientes y que, de forma progresiva, se irán integrando en el proyecto OCDE/PISA (información más completa en Reychen y Salganik, 2001-2004).

Se podrían añadir otras muchas propuestas de currículo por competencias que se están realizando no sólo en Europa, sino también en otras partes del mundo, pero citamos por su

Para «saber hacer» se precisa «saber», pero el «saber» deja de tener valor por sí mismo y se pone al servicio y en función de su uso

proximidad como ejemplificaciones la realizada por la Generalitat de Cataluña (2003) y la propuesta del currículo vasco (2006). La LOE (2006), en su artículo 6.1., incluye las competencias básicas como uno de los elementos que integran el currículo. En resumen, se puede decir que la formulación del currículo por competencias se está generalizando en todas partes y en todos los niveles educativos.

Basándonos en la documentación ya reseñada y añadiendo la información recopilada por Carro (2004) sobre los países europeos que organizan el currículo incluyendo las competencias clave en la educación general obligatoria, se pueden diferenciar tres modalidades (véase artículo siguiente en esta misma revista: Garagorri, *Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo*):

- Modelos curriculares en los que se diferencian e integran las competencias genéricas o transversales con las competencias específicas de las áreas disciplinares: DeSeCo/OCDE, Tuning, Bélgica (comunidad flamenca y francófona), Dinamarca, Alemania, Irlanda, Grecia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Portugal, Suecia, Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) y el currículo vasco.
- Modelos curriculares mixtos en los que se mezclan como competencias clave las competencias transversales y las áreas disciplinares: Comisión Europea, Dinamarca, Austria, Portugal, España (LOE), Luxemburgo, Francia y Generalitat de Cataluña.
- Modelos curriculares en los que las competencias básicas no se diferencian de las áreas disciplinares (Italia, Finlandia).

Tipología de competencias

El pensamiento de fondo que late y creo que justifica el planteamiento de currículo basado en competencias tiene que ver con la toma de conciencia de que la educación formal ha sido y sigue siendo demasiado académica, y que prepara insuficientemente a los jóvenes para que puedan vivir una vida más plena como sujetos individuales, como ciudadanos y para su integración en el mundo del trabajo, así como para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. El planteamiento de un currículo por competencias es una alternativa al currículo tradicional y académico, ya que se pasa de la lógica del «saber» a la lógica del «saber hacer». Lo importante desde este enfoque no es que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa aplicar esos conocimientos en una situación problemática de la vida real. Es cierto que para «saber hacer» se precisa «saber», pero el «saber» deja de tener valor por sí mismo y se pone al servicio y en función de su uso. De esta forma, se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

Dentro de esa corriente de pensamiento hay distintas formas de entender las competencias. De hecho, existe una gran variedad de definiciones del término *competencia*, por lo que hay quien lo califica como «concepto baúl», puesto que caben muchas interpretaciones. Es normal que sea así, ya que hay distintos enfoques y tipologías de competencias.

Cuando se habla de competencias desde la perspectiva curricular, se suelen diferenciar las generales, transversales o generativas y

	Competencias básicas, fundamentales o clave	Competencias que no son básicas ni fundamentales ni claves
Competencias generales, transversales o generativas		
Competencias específicas o particulares		

las específicas o particulares. También se hace referencia con frecuencia a las competencias que son claves, básicas o esenciales. Desde mi punto de vista, pienso que conviene a la vez diferenciarlas y relacionarlas.

Una competencia es específica si se aplica a una situación o a una familia de situaciones dentro de un contexto particular. La competencia específica hace referencia al saber hacer en una situación y contexto concreto, mientras una competencia transversal se caracteriza por ser susceptible de engendrar una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas. Basándonos en las ideas de Rey (1996), la competencia transversal se entiende como una capacidad generativa, como una potencialidad invisible, interior y personal, susceptible de engendrar una infinidad de *performances*; y la competencia específica, como una serie de actos observables, es decir, de comportamientos específicos.

El criterio para determinar si una competencia es general o específica depende de su campo de aplicación. Las competencias generales o transversales, aplicándolas al ámbito escolar, son aquellas que son nucleares y comunes a todas las áreas disciplinares (por ejemplo, competencia de interpretar, generar o evaluar la información); y las competencias específicas o particulares son las que se relacionan con cada área temática (por ejemplo, dentro del área de tecnología, diseñar soluciones que den respuesta a una cuestión o problema técnico).

En cambio, el criterio para determinar si una competencia es básica o clave depende de la importancia de dicha competencia para el logro de las finalidades educativas a lo largo de la vida. Lo básico es lo que está en la base, lo que es fundamental y sobre lo que se construyen posteriores desarrollos. Las competencias clave, según la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (2005), son «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente».

En principio, las competencias genéricas o transversales serán también básicas o claves y habrá algunas competencias específicas, no todas, que sean también básicas o claves.

En algunas propuestas, tal como hemos visto en los modelos curriculares mixtos, se mezclan las competencias transversales y las básicas; pienso que esto no favorece la claridad del diseño curricular. Como procedimiento para la elaboración de una propuesta curricular, parece más coherente definir en primera instancia los grandes ejes o pilares que dan sentido a la educación, formulados a modo de competencias transversales comunes a todas las áreas curriculares, para que a continuación todos los responsables de la elaboración de las propuestas curriculares las puedan integrar en sus respectivas áreas. Una vez que se han integrado las competencias transversales en las áreas disciplinares, se puede hacer la valoración de cuáles son las que se pueden considerar claves, básicas o imprescindibles. El procedimiento de definir a priori las competencias clave sin haber definido previamente las competencias transversales que desarrollar en las áreas disciplinares no parece lo más coherente.

Características de las competencias

Hemos visto que hay distintos tipos de competencias y cada tipología tiene sus propias características. Sin embargo, dentro de esa diversidad se pueden reconocer algunos elementos nucleares comunes.

Carácter integrador

En la mayoría de las definiciones se entiende que las competencias incluyen diversos elementos de forma integrada. La identificación de los elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra, pero básicamente coinciden con lo que en

nuestra cultura pedagógica identificamos como conceptos, procedimientos y actitudes. Es decir, para ser competente en algo se precisa emplear de forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos conceptuales, procedimientos o saberes aplicativos, y actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea. Esta forma integrada de entender los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un avance con respecto a la comprensión con frecuencia compartimentada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Transferibles y multifuncionales

Esta característica se aplica más que a las específicas a las competencias generales y a las clave. Son transferibles, puesto que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales, puesto que pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos. Deben proveer una respuesta adecuada a los requisitos de situaciones o trabajos específicos; y son, para todos, un prerrequisito para un adecuado desempeño de su vida personal, laboral y los subsiguientes aprendizajes. Tienen, en otras palabras, valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo (Perrenoud, 1997).

Carácter dinámico e ilimitado

Por otra parte, el grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo con sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor) a lo largo de toda su vida. Se entiende que una persona es competente para algo cuando es capaz de resolver los problemas propios de ese ámbito de actuación. Será tanto más competente cuanto mejor resuelva el problema o la tarea en cuestión.

Evaluables

Las competencias presuponen capacidades, pero esas capacidades potenciales se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Las capacidades no son evaluables; por el contrario, las competencias sí son verificables y evaluables. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida en que se traducen en competencias. Y a su vez el logro de competencias va desarrollando capacidades (Roegiers, 2003 y 2004).

Posibles cambios y mejoras en la enseñanza

La sustitución o la introducción de un término no tiene sin más ninguna virtualidad mágica de mejora educativa. Como tampoco el cambio de vestido o de peinado tiene que suponer necesariamente cambio ni mejora de nuestra forma de ser, a no ser que a ese cambio de concepto o de forma se le quiera dar una intencionalidad de fondo y se convierta en símbolo. Entonces esa palabra significa algo más. Algo parecido puede suceder con el término de «competencia», que puede convertirse en el símbolo de una alternativa de cambio y mejora educativa. ¿Hacia dónde? En principio, en muchas direcciones.

Algunas de las líneas de cambio y mejora que se pueden impulsar aprovechando el tirón del clima favorable al currículo basado en competencias, en los planteamientos educativos en general, pero de forma específica en el periodo de la enseñanza obligatoria, son los siguientes.

De la enseñanza para «saber» al saber para «actuar»

Una sociedad que quiere avanzar mirando al futuro precisa, tal como se señala en la propuesta del Currículo Vasco (2006), que todos y

Nicolau Balcells

cada uno de sus miembros sean capaces de intervenir en ella de forma activa y comprometida, desarrollando al máximo todas sus potencialidades. Es así como los fines de la educación deben estar dirigidos a formar personas competentes para actuar de forma eficaz en todos los ámbitos de desenvolvimiento de la persona en sus dimensiones como ser individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza. Consecuentemente con este enfoque, el eje organizador del currículo no deben ser los «saberes» conceptuales, sino las competencias que se precisan para actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona (no sólo en las laborales). Al resaltar el polo de las competencias, se quiere subrayar que la acción educativa ha de orientarse a la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas y en contextos concretos, de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción.

De la prioridad de la función propedéutica de acceso a estudios superiores a la prioridad de la función propedéutica para la vida

La introducción en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias en general y sobre todo de las transversales es un desafío y una oportunidad para repensar el sentido de la educación, incluyendo el periodo de la educación obligatoria dentro de la educación permanente para toda la vida. Cuando se mira la educación obligatoria como un periodo cuya función principal es preparar para que el alumno pueda iniciar el largo recorrido de la vida en las mejores condiciones, se amplía el sentido que habitualmente se da a este periodo. Ya no se trata sólo de prepararse para acceder al bachillerato o a otros estudios superiores, sino de prepararse para tener una vida individual plena siendo miembro reflexivo y activo de la sociedad y de la naturaleza. Se trata de un cambio de mirada que induce a pensar en las dimensiones y expresiones de la «vida plena», y consecuentemente a repensar el currículo. ¿Cuáles son las competencias básicas y relevantes que se precisan para estar preparado para la vida al finalizar la educación obligatoria y para el aprendizaje a lo largo de la vida? La respuesta a esta cuestión incluye sin duda las competencias para poder continuar los estudios y saber sobrevivir e integrarse en el mundo del trabajo, pero va mucho más allá. Las implicaciones de este enfoque son claras, tanto en la selección de los contenidos y la evaluación como en la metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno.

Del profesor propietario de «su» materia al coeducador

La inclusión de las competencias transversales y de contenidos metadisciplinares, como referentes comunes a todas las áreas disciplinares, rompe la organización compartimentada del currículo por áreas. Desde este enfoque la función del docente no se limita a enseñar «su» materia, sino que, junto con el resto del profesorado, es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias transversales (por ejemplo, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicar, aprender a vivir juntos, aprender a ser yo mismo, aprender a hacer y a emprender) y aprendan aquellos contenidos, sobre todo actitudinales y procedimentales, comunes a distintas áreas. Las consecuencias de la aplicación de este planteamiento son indudables, tanto en lo que

se refiere a la necesidad de organización y coordinación entre los profesores como en la necesidad de coordinación para la evaluación de los alumnos.

El planteamiento del currículo basado en competencias puede ser una oportunidad para repensar el sentido educativo de la enseñanza obligatoria

De la escuela separada a la conectada en redes

El logro de las competencias que se precisan para estar preparado para la vida y para el aprendizaje a lo largo de la vida es responsabilidad de la escuela, pero no exclusivamente de ella, sino también de otros sectores (familia, trabajo, medios de comunicación, deporte, salud, ocio y tiempo libre, etc.). Este hecho plantea al menos dos cuestiones. La primera tiene que ver con la necesaria delimitación de responsabilidades para saber cuáles son las obligaciones de cada sector en el logro de la competencia. La segunda tiene que ver con la coordinación entre los sectores implicados y de forma especial con la familia. Todo ello tiene consecuencias en el modelo de escuela y en el sistema de evaluación. Se precisa un modelo de escuela abierto, dispuesto, por una parte, a crear sinergias y a colaborar con los sectores implicados; y, por otra, a implicar, sobre todo a los padres, en la evaluación de aquellas competencias de responsabilidad compartida.

De la perspectiva del aprendizaje centrada en el individuo a la que incluye la interacción y el contexto

En los planteamientos pedagógicos suele ser habitual hacer referencia a los componentes del acto didáctico (docente, discente, contenido, metodología y contexto), diferenciando los distintos paradigmas de enseñanza de acuerdo con el énfasis y prioridad que se otorga a algunos componentes sobre los demás. Por ejemplo, dentro de la cultura pedagógica del constructivismo que nos es familiar por influencia de la LOGSE, el alumno se convierte en el centro de los componentes didácticos. En el enfoque basado en competencias el alumno no pierde protagonismo, pero el contexto adquiere también una importancia relevante, ya que las competencias presuponen la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas en un contexto determinado (Goñi, 2005). Desde este punto de vista, el currículo basado en competencias es una oportunidad para hacer un planteamiento «socioconstructivista e interactivo» del aprendizaje, que, de acuerdo con Jonnaert y Vander Borght (1999), aglutina tres planos complementarios: *a*) el plano de la dimensión constructivista, que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus conocimientos y de su actividad; *b*) el plano de las interacciones sociales, que presupone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con los otros; *c*) el plano de la interacciones con el medio, que presupone que los aprendizajes son sin duda procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con los demás, pero también gracias a los intercambios que el sujeto establece con el medio. Esto quiere decir que los aprendizajes escolares requieren un contexto y situación determinados.

Resumiendo, el planteamiento del currículo basado en competencias puede ser una oportunidad para repensar el sentido educativo de la enseñanza obligatoria como periodo que tiene como función principal la preparación de los jóvenes para la vida y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida; para repensar el rol del docente como educador, en coherencia con el sentido educativo de enseñanza obligatoria; para plantear un modelo de escuela más abierto a la comunidad educativa y a la sociedad; para plantear un sistema de evaluación más participativo; para hacer un planteamiento de aprendizaje más abierto a la interacción y al contexto.

Posibles riesgos relativos al diseño curricular y cuestiones a debate

Tal como decíamos al comienzo del artículo, hay quienes desconfían de los enfoques

basados en las competencias, ya que bajo esa cobertura se han hecho planteamientos curriculares muy mecanicistas, con propuestas de enseñanza y de evaluación muy detalladas con la intencionalidad de controlar los resultados. El simple hecho de formular el currículo por competencias, sean éstas específicas, claves o transversales, no resuelve el problema de fondo de para qué las competencias. Lo que quiero destacar es la idea de que la referencia para valorar el interés de la formulación del currículo en clave de competencias no tiene valor por sí misma, sino que tiene que ver con el sentido que se otorgue a la educación. No debería ser una cuestión de simple cambio de denominaciones y formas, porque está de moda, sino de fondo. Dependiendo de las finalidades que hayamos asignado a la educación, los riesgos serán unos u otros.

Entre los posibles riesgos destaco los que enumero a continuación.

Reducir el currículo a las competencias específicas observables y mensurables, olvidando las competencias transversales

Esta versión de currículo por competencias sería una reedición con nuevo embalaje del conocido modelo de currículo por objetivos formulado en los años cincuenta y sesenta en los Estados Unidos de América (Tyler, Mager...), basado en una perspectiva conductista del aprendizaje, y que tuvo cierta incidencia en la Ley General de Educación de los setenta y los Programas Renovados de los ochenta. La diferencia consistiría en que en vez de formular objetivos operativos con la perspectiva de lograr conductas o comportamientos observables, medibles y tangibles, ahora se trataría de adquirir competencias también observables y medibles. En principio, el planteamiento por competencias es más holístico que el basado en comportamientos, pero seguiría siendo muy atomizado. El riesgo es entender la enseñanza como un proceso de entrenamiento para la adquisición de destrezas con el fin de ser eficiente para responder a las demandas circunstanciales de la sociedad y del sistema de producción. No habría un planteamiento de educación integral ni una búsqueda de las competencias transversales necesarias para el largo aprendizaje de la vida.

Hacer un planteamiento de currículo basado en competencias transversales sin ligazón con las competencias específicas y dando por supuesto su transferencia automática

Otro riesgo sería el hacer un planteamiento de currículo disociando las competencias generales o transversales y las específicas de las áreas curriculares. Las competencias generales se pueden enseñar en la medida en que su aprendizaje se realice en distintas situaciones, con distintos contenidos, en distintas materias, en distintos grados. La idea de que una competencia transversal, por ejemplo, la competencia de observar, comparar o clasificar, se pueda automáticamente generalizar a todas las situaciones, tal como lo señala Rey (1996, 2000), no es forzosa. La identidad de estructura entre dos situaciones no desencadena automáticamente la utilización del mismo procedimiento en ambas situaciones. Por el hecho de que alguien sea competente para comparar dos sillas y ver en qué son semejantes y diferentes no ha de concluirse que tenga que ser competente para comparar dos obras literarias. Para que eso suceda es preciso que el sujeto que tiene que resolver ese problema tenga información suficiente sobre el tema en cuestión y tome conciencia de que ambos problemas tienen la misma solución. Para la generalización de las competencias transversales a la resolución de problemas concretos, es decisiva la toma de conciencia de que en ambos casos se ha de aplicar el mismo procedimiento y no la identidad de estructura por sí misma.

Reducir el currículo a las competencias, olvidando las experiencias y los saberes que nos constituyen

Si se acepta que una de las funciones de la educación es la transmisión de los saberes culturales, ¿sería adecuado formular la totalidad del currículo como un listado de compe-

tencias, o sería más adecuado incluir también saberes que tienen valor por sí mismos y las experiencias educativas que realiza el alumno bajo la guía de la escuela?

Hay una serie de conocimientos, de experiencias y de actitudes que hacen que seamos quienes somos, que son importantes para nuestra vida y que no desembocan forzosamente en competencias para resolver problemas, sino que sirven para comprendernos a nosotros mismos, a la sociedad o a la naturaleza. Conocimientos relacionados con la filosofía, la psicología, la antropología, la historia, la física, etc. Por ejemplo, Edgar Morin (2000) propone que hay siete saberes que considera fundamentales para la educación:

1. Conocer lo que es conocer y evitar las cegueras del error y la ilusión.
2. Conocer los principios del conocimiento pertinente.
3. Enseñar la condición humana: reconocerse en los elementos comunes de la identidad de la especie humana y al mismo tiempo reconocer la diversidad tanto individual como cultural.
4. Tomar conciencia de la identidad terrenal.
5. Saber afrontar las incertidumbres.
6. Saber comprender.
7. Conducirse de acuerdo con la ética del género humano.

Algunos de estos saberes tienen sentido en la medida en que se traducen en competencias para conocer, comprender, afrontar incertidumbres o conducirse de acuerdo con la ética, pero hay otros saberes que conforman nuestro pensamiento, memoria e identidad (en definitiva, nuestra forma de ser), que están más próximos del polo del pensamiento que de la acción y que tienen valor por sí mismos, independientemente de que pensamiento y acción se necesiten mutuamente.

Reducir el planteamiento del currículo basado en competencias a puro formalismo

Uno de los riesgos en las innovaciones suele ser el quedarse en el caparazón, reduciendo el problema a una cuestión de nombres y formas. Así, los debates nominalistas de si son competencias o han de llamarse capacidades, destrezas, habilidades, o la discusión en torno a los elementos que se han de incluir y las formas de redacción de las competencias se convierten en temas de primer orden.

El currículo basado en competencias debería ser, por el contrario, una oportunidad para reflexionar a fondo sobre el sentido de la educación obligatoria dentro de la educación para toda la vida. Reflexionar sobre los contenidos culturales y las competencias que precisan los jóvenes que terminan la enseñanza obligatoria para estar preparados e iniciar bien equipados el recorrido de toda la vida y en todas sus dimensiones.

Nota

* Profesor de la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco y consejero pedagógico de la Confederación de Ikastolas de Euskal Herria.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2006): *Currículum vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria. Propuesta para su valoración y mejora*. Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Confederación de Ikastolas, Escuelas Cristianas, Sortzen-Ikasbatuaz. Disponible en: <www.euskalcurriculuma.com>.

CARRO, L. (2004): «Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea», en: *Título de grado de magisterio.* Volumen 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

COMISIÓN EUROPEA (2002): *The key competencias in a knowlodge-based economy: a first step towards selection, definition and description.* Directorate-General for Education and Culture.

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005): *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* 2005/0221 (COD), Bruselas.

EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria.* Disponible en: <http://www.eurydice.org>.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2003): *Relació de competències bàsiques.* Barcelona. Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

GOÑI, J.M. (2005): *El espacio europeo de educación superior.* Barcelona. Octaedro/ICE-UB.

JONNAERT, Ph.; VANDER BORGHT, C. (1999): *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de reference socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignents*. Bruselas. De Boeck.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MORIN, E. (2000): *Les sept savoirs necessaries à l'éducation du futur.* París. Seuil.

OCDE (2002): *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Documentde strategie.* DEELSA/ED/CERI/CD(2002).

PERRENOUD, P. (1997): *Construire des compétences dès l'école. Pratiques eta enjeux pédagogiques.* París. ESF.

REYCHEN, D.S.; SALGANIK, L.H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida.* México. Fondo de Cultura Económica.

REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question.* París. ESF.

— (2000): «Existen las competencias transversales». *Educar*, 26, pp. 9-17.

REY, B. y otros (2003): *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruselas. De Boeck.

ROEGIERS, X. (2003): *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruselas. De Boeck.

— (2004): *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Bruselas. De Boeck.

TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One.* University of Deusto/University of Groningen. Disponible en: <www.relint.deusto.es>.

Hemos hablado de:

- Diseño y desarrollo curricular.
- Filosofía de la educación.
- Competencias.

Xabier Garagorri
Universidad del País Vasco
xabierga@ehik.ikastola.net