

Las CB en la escuela: elementos de fundamentación (I)

Algunas consideraciones para la fundamentación del trabajo de las CB en la escuela

Joan Teixidó Saballs
Xarxa CB 2008-09¹

En los últimos tiempos ha habido un notable movimiento en algunos centros educativos derivado de la inquietud que se ha generado por, siguiendo la denominación popular, “programar por competencias”. El origen se debe buscar en los cambios que se desprenden de la aplicación de la LOE y del Decreto 142/2007 de 26 de junio (DOGC núm. 4915) y, también, por lo que se dispone en las instrucciones de inicio de curso en las cuales se sostienen que “se debe revisar la programación de acuerdo con el nuevo currículum, (...) teniendo en cuenta las estrategias que favorecen el desarrollo de las competencias básicas”. Cuando los centros han tomado conciencia, de *motu proprio* o bien impulsados para pedir demandas externas, han surgido los interrogantes (¿cómo se hace? ¿por dónde empezamos? ¿qué relación tiene con lo que hacíamos hasta ahora?). Se han dado muchas respuestas que, en su conjunto, intentan estrechar un campo de difícil delimitación. En conjunto, resulta un panorama oscuro; con distintas lecturas que presentan puntos de contacto pero también puntos de divergencia. Se no tampoco es así, dado que se mantiene la dualidad: debe ser específica “diferenciada por materias, con observaciones sistemáticas de la adquisición de los contenidos educativos” y, a la vez, con una “visión globalizada del proceso de aprendizaje a lo largo de la etapa, centrada en el desarrollo y consolidación de las competencias básicas” (Decreto, 295/2008).

Fue esta situación la que motivó un aplazamiento del Plan de Trabajo que inicialmente se había planteado la Xarxa de CB. Si buena parte de los centros (tanto de los asistentes a las sesiones de trabajo como de los participantes en los tutelajes) se encuentran en esta situación, parece conveniente hablar, generar debate, conocer visiones diferentes, contrastar puntos de vista, aclarar conceptos, tranquilizar dudas,... Se trata de aprovechar la oportunidad. En primer momento, los participantes van a expresar una notable coincidencia en cuanto a aceptar los interrogantes que se planteaban en el documento núm. 1.

Más allá de la visión normativa, de las objeciones teóricas o del discurso crítico, la introducción de las competencias básicas es una realidad en las escuelas y en los institutos que plantea un conjunto de retos e interrogantes a los docentes. Mencionamos algunos: ¿son una cosa nueva o ya formaba parte de la práctica educativa?, ¿cómo las adquieren/desarrollan los alumnos?, ¿cómo se evalúa?, ¿en qué grado se han adquirido/desarrollado?, ¿cómo se integran en los diseños curriculares (programaciones)?, ¿cómo se vinculan a las áreas curriculares o materias?, ¿qué repercusiones/efectos puede tener en los centros la adopción de un enfoque competencial? y, finalmente, ¿qué repercusiones/efectos puede tener en el trabajo cotidiano de los maestros y profesores?

Artículos y materiales de trabajo de la Xarxa CB, núm. 1

Y, también, expresarán nuevos interrogantes. En un segundo momento, hemos recogido y revisado testimonios del trabajo que se está realizando en los centros. Finalmente, en un tercer momento (Navidad de 2008), hemos aprovechado el paréntesis laboral para escribir este texto, procurando dar respuestas a algunas de las inquietudes expresadas.

Las hojas que vienen a continuación son el resultado. Hemos procurado ser claros y breves (intentaremos no dedicar más de una página a cada aspecto) aunque que esto comporte riesgos de fragmentariedad y, también, de adopción de planteamientos que pueden considerarse “simples” o excesivamente “esquemáticos”. Hemos considerado, sin embargo, que debíamos aprovechar que fuera leíble y que fomentara el debate en los claustros y equipos docentes. Los articulamos en dos partes para facilitar el análisis colectivo.

1.- ¿Era necesaria la introducción de las competencias?

Al fin y al cabo, la respuesta a esta cuestión es de naturaleza política: quien la adopta considera que con la introducción de las competencias básicas el sistema educativo irá mejor, que hace falta favorecer el aprendizaje de aspectos que son fundamentales para la vida adulta. Los argumentos que se tienen en cuenta a la hora de cambiar la manera de describir eso que los chicos y chicas se espera que adquieran/aprendan en la escuela son conceptuales (enfoque competencial) y conjunturales (se inscribe en el marco de un movimiento colectivo que se lleva a cabo en diversos países europeos, con creciente preocupación por los resultados).

Desde el primero de los puntos de vista señalado, cuando analizamos las prácticas de enseñanza/ aprendizaje que se llevan a cabo en las escuelas e institutos advertimos que, tradicionalmente, se ha atorgado más importancia al conocimiento que a la capacidad para aplicarlo en situaciones prácticas. Hay un predominio del saber sobre el hacer, de la teoría sobre la práctica. Se habla mucho de la formación integral de la persona en todas sus dimensiones pero, en la realidad, hay un predominio claro (a veces, abrumador) de los aspectos cognoscitivos. Se premia el saber por el saber. Algunas manifestaciones externas de esta realidad son suficientemente conocidas: los programas de secundaria y de la universidad están organizados en base a la lógica de la materia, los criterios de evaluación se basan en demostrar que se “poseen” conocimientos que después se olvida; las estrategias de estudio más utilizadas se basan en la memorización; predomina una visión propedéutica del sistema educativo según la cual las diversas etapas (infantil, primaria, secundaria) se orientan a dar respuesta a las exigencias de la etapa que viene a continuación.

Ahora bien, ¿esto es lo que queremos?, ¿es lo que necesitan los chicos y chicas? Parece que no. Todos conocemos chicos y chicas (y, también, personas adultas) que han adquirido un montón de conocimientos pero no saben aplicarlos a problemas y situaciones cotidianas. Los pueden haber adquirido (de una manera libresca, académica); pueden haber *demostrado* que los poseen en un examen o en una prueba oficial... pero no son capaces de aplicarlos a situaciones del día a día. Es decir, no les sirven de nada cuando los necesitan. No se trata de cambiar los contenidos sino de plantear el aprendizaje desde una perspectiva funcional, poniendo énfasis en su aplicabilidad a diversos contextos.

Desde el segundo de los puntos de vista, hace falta tener en cuenta que dado que en la cumbre de Lisboa (2000) la Unión Europea lleva a cabo una serie de actuaciones dirigidas a la construcción de un marco europeo común en el ámbito educativo. Entre los más conocidos debemos citar el proyecto Definition and Selection of Competencies DeSeCo (2005) que estudia la sociedad del conocimiento 12 países en europeos e identifica grupos de competencias clave; la revisión de la inclusión de las competencias en los currículos de la educación obligatoria elaborada por Eurydice (2002) o el proyecto Tuning (2003) que se han tomado como modelo de referencia para la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior. Todo junto hace que en el 2006 el Parlamento Europeo apruebe una recomendación dirigida a los estados miembros titulada “Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo” en el cual se establece la existencia de ocho competencias clave que se pretende que constituyan los

verdaderos ejes estructurados de los currículos en los diversos estados. La translación de estos planteamientos a nuestra casa, con la LOE, ha sido evidente.

2.- ¿Será una moda pasajera? ¿O una aportación definitiva?

La irrupción del enfoque competencial ha hecho que, últimamente, se hable mucho. Es lógico y deseable que así sea; quiere decir que genera inquietudes e interés. Lo que ya no parece tan lógico es presentarlo como una novedad que tendrá una incidencia trascendental en la renovación de la enseñanza o como algo perdurable, que resolverá, de una vez por todas, la sensación de cambio constante que se ha instalado en el solar educativo. El embrollo aún adquiere mayores proporciones cuando esta idea se convierte en un eje común de la formación permanente del profesorado, tanto de los que acaban de empezar como de los que ya hace años que están en el sistema, y se dedica una parte considerable de esfuerzos a argumentar que las competencias no serán una moda pasajera.

Desde la psicología se pone de manifiesto que uno de los factores clave del aprendizaje recae en la formación de expectativas elevadas en la persona. Quizá es ésta la razón que conduce a presentar las competencias como algo que supera, integra y resuelve todos los planteamientos anteriores. Si es ésta la intención, quizá se está acentuando demasiado que, a la larga, puede tener repercusiones negativas, tanto para los docentes (desencanto, desmotivación, pesimismo) como para quien ha generado el discurso (pérdida de la confianza de los docentes, necesidad de crear nuevos formatos teóricos,...).

Ser conciente de este riesgo nos lleva a plantear el trabajo a realizar la Xarxa de CB desde una perspectiva realista; se trata de reconocer los puntos débiles (que tiene) y de aprovechar las potencialidades; fundamentalmente, el hecho de que pongan énfasis en la utilidad de los aprendizajes escolares. Los que ya tenemos una edad y podemos hacer un análisis retrospectivo de las distintas concepciones curriculares en boga desde la Ley General de Educación de 1970 (que ya hablaba de enseñanza personalizada y de autoevaluación del aprendizaje) hemos podido constatar que los cambios curriculares, impulsados desde el centro del sistema, tienen una débil incidencia en las aulas. Y cuando se quieren implantar de una manera generalizada, con unos mismos patrones en todos sitios, aún menos. A finales de los setenta, en los últimos años del franquismo, el currículo (que en aquel momento se denominaba "programa") se materializaba en unos listados de los temas a considerar en cada materia; a continuación, el énfasis por cientismo y la tecnología didáctica condujeron a la programación por objetivos que mejor tenían que ser operativos (con las conocidas taxonomías). A finales de siglo, el modelo constructivista que se concreta en la LOGSE nos lleva al concepto de currículo, su expresión en términos de capacidades (el alumno debe ser "capaz" de...) y el establecimiento de una triple división entre los contenidos. Actualmente, con las competencias, nos planteamos ¿para qué tiene que servir todo esto?, ¿qué utilidad real tiene a la hora de actuar de una manera eficaz delante situaciones cotidianas? Todo junto pone de manifiesto que hemos asistido a una evolución que va desde la materia (transmisión de conocimientos, logocentrismo) hasta la persona (construcción, integración y utilización de conocimientos, paidocentrismo), teniendo en cuenta su diversidad de intereses, capacidades y posibilidades.

Cuando nos fijamos en qué incidencia ha tenido la evolución anterior en lo que pasa en las aulas, los cambios ya no son tan claros, ni tan espectaculares. Ciertamente, se han producido avances, pero cuando los analizamos con detenimiento nos damos cuenta de que corresponden, mayoritariamente, a aspectos ideológicos (el sentido y las finalidades de la educación), a aspectos formales (elaboración de documentos institucionales), a la innovación tecnológica (introducción de la informática/nuevas tecnologías/TIC y, ahora, TAC) y a aspectos derivados de la atención a necesidades específicas (UAC, USEE, aulas abiertas, aulas de acogida, proyectos singulares,...): la praxis educativa (eso que hacemos

cotidianamente en el aula) ha sido el aspecto en el cual han tenido menor incidencia los cambios curriculares. Y no tenemos que olvidar que la clave del cambio que ahora nos planteamos es la metodología, que tenemos que concretar en el trabajo en el aula. Por tanto, quizá conviene moderar las expectativas y las declaraciones.

3.- ¿Son una novedad? ¿O han estado siempre?

En la sesión de trabajo de la Xarxa CB de noviembre de 2008, uno de los miembros de la Xarxa hizo una manifestación espontánea que invita a la reflexión. Dijo, poco más o menos:

- Las competencias no son nada nuevo; han estado siempre. Ahora sólo las hemos bautizado.

En el sentido y en el contexto en que lo dijo, se trataba de una afirmación razonable. Los docentes siempre han formado para la vida, siempre han procurado conectar eso que hacen en la escuela, encuentran a un alumno que les explica que está satisfecho, que se ha insertado laboralmente, que ha formado una familia, que tiene una vida. Y, para conseguirlo los docentes hacen cosas que se escapan del marco meramente académico pero que entienden que contribuyen a la formación integral de la persona: coleccionar cromos, cuidar de las tortugas, cocer cerámica en un horno artesanal de construcción propia, ir a hacer un encargo a la biblioteca o a avisar a alguien, ir al mercado a hacer la compra para elaborar un menú, ir de colonias,... Ahora bien, los horizontes, las exigencias y las dificultades que tienen que afrontar y superar los jóvenes para el acceso a la vida en sociedad han cambiado notablemente. Advertimos que hay un contingente notable de estudiantes que, aunque hayan seguido una escolarización regular, no han alcanzado los elementos básicos para incorporarse a la sociedad con garantías razonables de éxito. Este hecho lleva a poner una atención singular; a cambiar los parámetros desde los cuales se concibe la escolarización.

Ciertamente, la aplicación del enfoque competencial al ámbito educativo efectúa aportaciones notables: pone el énfasis en la integración de diversos aprendizajes, delimita los aspectos que se consideran básicos, refuerza los principios de funcionalidad, significatividad y aplicabilidad (saber en acción)... y, por lo tanto, invita a continuar trabajando en una línea que ya era realidad en muchas aulas y centros educativos. Si en vez de poner la atención en los conceptos nos fijamos en los resultados y en el proceso seguido para conseguirlos, nos damos cuenta de que una buena parte de los chicos y chicas que están en la escuela son competentes (en algunos casos, altamente competentes) y que los métodos de trabajo que utilizan los maestros se orientan a conseguirlo. Con las posibilidades, capacidades y limitaciones inherentes a cada situación, los maestros y profesores deben adoptar los enfoques metodológicos (con independencia de que sean etiquetados de renovadores, tradicionales, modernos o arcaicos) que consideren más adecuados para el desarrollo de los chicos y chicas, teniendo en cuenta las características de cada contexto.

Otra cuestión es el nivel que esto se consiga. Los resultados de los informes internacionales no son muy halagadores. En este punto se debe tener presente que la radiografía de cada grupo es diferente; que las concepciones, los hábitos y las formas de trabajar que ha adquirido cada docente también lo son, que la organización escolar no ayuda (complejidad, fragmentariedad, baja asunción de responsabilidad) y que el contexto institucional y social que se respira en cada centro condiciona el trabajo de los docentes y, también, los comportamientos de los alumnos y las familias. Ante esta realidad, se ha cambiado el punto de vista (de las materias a las competencias) y se han establecido los aspectos fundamentales (finalidades que deben garantizar la educación obligatoria, es decir, la formación integral de los chicos y chicas que prepare para la vida. Hasta aquí, el acuerdo es unánime; nos situamos en el terreno de los ideales, de los

principios. Los problemas comienzan cuando todo esto se tiene que traducir a la actividad cotidiana que se lleva a cabo en cada aula. Cuando lo debemos concretar a través de objetivos, áreas curriculares, horas de dedicación, agrupamiento de los alumnos, actividades de aprendizaje, evaluación y resultados.

Al fin y al cabo, constataremos que los alumnos alcanzan distintos niveles de competencias. Sean cuales sean los parámetros que se tomen (los actuales o de otros), habrá chicos y chicas muy competentes; otros que no lo serán tanto, y otros que lo serán poco. Llegados a este punto, y volviendo a la cuestión inicial, alguien puede decir que las cosas no han cambiando mucho; que estamos en el mismo punto donde empezamos, que el cambio es meramente terminológico. La dificultad (y, en cierta manera, la novedad) radica en ayudar a avanzar a cada uno en función de sus potencialidades para ser competente en la vida. No es una cuestión de todo o nada sino gradual (única, singular para cada alumno, para cada maestro y para cada grupo) en la cual se alcanzarán niveles de progreso diferentes, partiendo de unos aspectos básicos que se deben garantizar a todos.

4.- ¿Qué riesgos comportan? De la empresa a la escuela.

El enfoque competencial proviene del mundo empresarial. Surge de las necesidades de encontrar una alternativa a los métodos de selección de personal basados en los rasgos de personalidad y el análisis de capacidades. No hay suficiente con saber que una persona puede hacer unas determinadas cosas; se debe acreditar que, efectivamente, las hace de una manera eficaz en el contexto donde se le requieren. El término competencia no hace referencia a ninguna variable intermedia sino al resultado final, a la realización a la puesta en práctica. Desde esta perspectiva, a cada lugar de trabajo se le puede asignar un perfil competencial que puede ser gestionado; la política de personal de una empresa (selección, carrera profesional, ascensos, remuneración, despido) puede basarse en la adquisición y el desarrollo de competencias por la cual cosa se cuenta la implicación (motivación interna) del trabajador. En este sentido, es lógico que el primer nivel del sistema educativo donde se ha aplicado el enfoque competencial haya sido en la formación profesional donde, por ejemplo, se certifica que el alumno ha adquirido unas determinadas competencias después de haber cursado y superado un módulo formativo o bien, cuando proviene del mundo laboral, la certificación de poseerlas (emitidas por una empresa evaluadora de competencias) exime de tener que hacer las pruebas de evaluación de los créditos asociados a las unidades de competencia que se determinan en cada caso.

Aunque la idea de competencia que se adopta en la enseñanza obligatoria no es ésta (se trata de competencias básicas y no profesionales), desde algunos posicionamientos se ha manifestado un cierto temor por el hecho de supeditar los intereses de la educación al mundo productivo o, dicho de otra manera, por el riesgo que la educación de los chicos y chicas dependa en un grado excesivo del alcance de los resultados que se determinan desde la cúspide del sistema, a través de la elaboración de pruebas estándar (tal como se ha señalado a raíz de la difusión de los resultados del informe PISA).

Ciertamente, en el enfoque competencial hay un planteamiento economicista. Cuando los diversos informes internacionales advierten que hace falta acomodar el sistema educativo a una nueva realidad económica y social se pone énfasis en la necesidad de conseguir que todos los jóvenes alcancen niveles de competencia que los preparen para la vida adulta, para el mundo laboral. Se pretende que el sistema educativo dejen de ser mecanismos de selección de los mejores basados en los conocimientos (academicismo) para convertir instrumentos de alfabetización masiva y de integración social que posibiliten la plena incorporación a la sociedad productiva y al nuevo orden económico. En esta línea, en los últimos años hemos asistido a un progresivo desembarque de planteamientos neoliberales (más a nivel terminológico que real) en la escuela pública:

planes estratégicos, indicadores de resultados, certificaciones de calidad, rendimiento de cuentas,... ¿Son solo palabras fruto de la moda? O ¿son la manifestación palpable de la lenta transformación del sistema educativo para ponerse al servicio de intereses económicos y sociales? Las fronteras son difusas.

Con independencia de la lectura que se haga, parece que los vientos soplan en esta dirección. En el sistema educativo catalán y español, con una notable independencia profesional de los docentes (derivada de la seguridad en el lugar de trabajo confieren la condición de funcionario público) y con un bajo control sobre los centros (derivado del modelo participativo y de la necesidad de conferirlos autonomía), la transformación se prevé lenta y azarosa; en otros sistemas, con una historia y tradición diferentes, la evolución avanza a un ritmo mucho más acentuado. Los resultados tampoco acompañan demasiado.

5.- ¿Quiero ser competente? La motivación para aprender

La aplicación del modelo competencial en el contexto empresarial parte de la premisa de que el trabajar está motivado para mejorar su nivel de competencia en los diversos ámbitos del trabajo, lo cual lo lleva a asumir un papel activo, debe ser protagonista de su propio aprendizaje. Desde esta perspectiva, la clave del progreso profesional consiste en conocer ¿qué motivo empuja (confiere fuerza interior) al trabajador a actuar de una manera eficaz? ¿para conseguir el comportamiento adecuado al alcance del objetivo perseguido?

Los estudiosos de la conducta humana en la empresa establecen tres grandes factores de motivación: a) el interés en hacer el trabajo bien hecho (eficiencia, achievement); b) el poder, es decir, la posibilidad de ocupar un cargo de más responsabilidad (que suele ir asociado a un incremento retributivo) a la vez que implica tener un cierto ascendente sobre otras personas y, c) la pertinencia, es decir, el deseo de sentirse aceptado por el grupo, de formar parte del colectivo, de contar con el reconocimiento de los otros. Algunos autores asignan un papel clave a la motivación que se deriva del progreso en el escalafón (ambitions de carrière); entendiendo que el deseo de progresar socialmente se encuentra en el nivel más íntimo de la persona y, por tanto, constituye un factor clave en el aprendizaje y el progreso profesional.

¿Hasta qué punto estos planteamientos pueden aplicarse al ámbito educativo? ¿Cuáles son las repercusiones que se desprenden? Hay una muy evidente: que la consciencia de éxito es el principal refuerzo del aprendizaje. Ahora bien, la dificultad reside en conseguirlo. Desde la educación infantil, hay niños que aprenden, que se dan cuenta, que le cogen gusto, que no les da pereza afrontar los retos (tanto escolares como de otro cosa) que se les presentan; en definitiva, que viven el aprendizaje desde una actitud de sano optimismo (que, se debe procurar que no se convierta en chulesca o estupidez). También los hay (la proporción es variable según el contexto) que presentan dificultades de diversa índole; que se incorporan al sistema escolar con diversos handicaps, que se encuentran en un contexto social y/o cultural donde no se valora la escuela, que desarrollan una actitud de rechazo, que se aburren en el aula, etc. Entonces, el aprendizaje (ya sea competencial o de otro tipo) se convierte en una misión casi imposible; no hay mejor sordo... que quién no quiere escuchar.

La gran diferencia entre la aplicación de las competencias en el ámbito profesional y en el ámbito escolar reside en la motivación. La empresa procura implicar a los trabajadores en su mejora competencial; ahora bien, cuando no lo consiguen puede adoptar una actitud coercitiva, selectiva. La escuela, en cambio, solo cuenta con la persuasión, con desvelar las ganas de aprender. En este punto, se debe aceptar que tiene más limitaciones. Cuando el alumno se da cuenta de que es competente, toma conciencia de su progreso, adquiere protagonismo en su aprendizaje... tenemos mucho ganado. Parece fundamental, por tanto, orientar el trabajo escolar hacia el aprender a aprender, hacia al

logro de hábitos de aprendizaje autónomo. Se trata de un reto colectivo, en el cual tiene que haber el trabajo coordinado del equipo docente y la colaboración de las familias.

6.- ¿Y qué pasa con los conocimientos de *mi* materia? Transmitir conocimiento versus desarrollar competencias

La imagen social que tradicionalmente se ha tenido del docente (y también la propia autoimagen) se corresponde con la de transmisor de conocimientos. Ciertamente, esta situación es más acusada en secundaria que en primaria si bien en los últimos años, con la introducción de una progresiva especialización de los docentes, se haya avanzado notablemente. Quedan lejos los cantos de sirena que abogaban por un docente generalista, por el trato unitario de diversas áreas curriculares, con la intención de reducir el nombre de docentes y, por lo tanto, de luchar contra la atomización del currículo.

En términos generales, el docente se siente incómodo en su materia. Hace tiempo que la domina; la repite año tras año, ha acumulado un conocimiento tácito referido a como enseñarla y a cómo favorecer el aprendizaje. Para hacerlo, selecciona los conocimientos que considera adecuados a las características del alumnado (teniendo en cuenta, entre otros, criterios derivados de la naturaleza de las ciencias); los desmigaja en un formato que considera adecuado al contexto y a los destinatarios; procura que los estudiantes los hagan suyos a través de distintas operaciones intelectuales y, finalmente, evalúa el grado en el cual se han adquirido. Si algún alumno lo cuestiona o se pregunta de qué le sirve, se entiende como una estrategia del alumno que quiere “hacer la pirula” al maestro; se apela a argumentos propedéuticos “ya lo entenderás cuando seas mayor” o, simplemente, a argumentos de autoridad “porque lo digo yo”. En este contexto, la memorización de conocimientos (informaciones) se convierte en el procedimiento fundamental de aprendizaje. Un aprendizaje que ya nace con data de caducidad: el día siguiente del examen.

El conocimiento es importante, es necesario, pero no lo es todo. Normalmente, se obtiene a través de la elaboración y el almacenamiento de información. La competencia, en cambio, hace referencia a la utilización de este conocimiento en un contexto, lo cual plantea dos cuestiones importantes: a) un criterio fundamental a tener en cuenta en la elección de los conocimientos debe ser la funcionalidad y b) la forma de enseñarlos no debe tener como objetivo su reproducción (demostrar que se lo saben) sino a su aplicación en situaciones reales. Por ejemplo, podemos tener muchos conocimientos sobre el funcionamiento del aparato respiratorio, podemos identificar todos los elementos en un dibujo y podemos escribir el nombre. Todo esto es importante para adquirir conciencia del propio cuerpo. Ahora bien, también estaría bien adquirir la competencia necesaria para protegerlo de las inclemencias meteorológicas, para evitar los comportamientos que nos hacen propensos a tener dolor de garganta e infecciones de garganta. Ahora ya no hay suficientes conocimientos; se debe saber acudir en el momento preciso (justamente, cuando el chico está sudado, en el momento más emocionante del partido de fútbol); integrarlos; adecuarlos a la situación y, finalmente, tomar la decisión comportamental adecuada. Pasaría algo semejante con el conocimiento matemático: es posible que el/la chico/a haya entendido y automatizado la mecánica de la división pero lo que hace falta es que lo aplique en situaciones-problemas que sean relevantes para ella/él.

Esto implica renunciar a los contenidos. De ninguna manera. Sin contenidos no hay aprendizaje. Se trata de ponerlos en el lugar que les corresponde, de aceptar que la finalidad de la educación no es la mera transmisión de conocimientos sino el desarrollo de competencias. Para hacerlo será necesario que el chico/a posea conocimientos, que vea que le son útiles para afrontar situaciones cotidianas y que sepa recurrir a ellos cuando le hagan falta. Sin conocimientos no hay competencia. De acuerdo. Ahora bien,

no significa que los maestros se deban encargar solo de los conocimientos, confiando que las competencias ya las adquirirán en la vida.

La relación entre conocimiento y competencia es circular; uno y otro se influyen recíprocamente. Cuantos más conocimientos tengamos, más posibilidades de hacer cosas se nos plantean, nos sentimos capaces de afrontar nuevos retos. Y, a la vez, cuando nos planteamos los problemas y las dificultades que debemos afrontar mientras hacemos las cosas, emergen nuevos conocimientos en el decurso de la acción que nos ayudan a avanzar. Ciertamente, hay conocimientos que son imprescindibles y, por tanto, deben preceder a la competencia. Ahora bien, en el diseño y en la practica educativa se tienen que tener en cuenta juntos: cuando trabajamos conocimientos debemos tener en cuenta qué competencias desarrollamos y, viceversa, cuando planteamos el desarrollo de competencias, tenemos que decidir a través de qué conocimientos lo hacemos.

Continuará

El listado de interrogantes y de aspectos a considerar no se acaba aquí. Sin embargo, parece oportuno hacer una pausa en el camino. Por un lado, para analizar y hablar de las cuestiones tratadas; por otro, para recoger opiniones y aportaciones antes de continuar.

¹ La Xarxa de Competències Bàsiques 2008-09 está coordinada por Helena González. Forman parte de ella Albalat Marquès, Concepció; Almazán Cano, Angels; Aroztegui Trenchs, Hermínia; Baches Delpueyo, M. Reyes; Balaguer Milán, Isabel; Barceló Sitjes, Joan Manuel; Bel Pino, Montserrat; Berrio Moran, Albert; Brull Casadó, Olga; Buson Torroja, Xavier; Camps Sánchez, Antoni; Cañada Ylla, Pilar; Cantos del Viejo, M. Eugènia; Capell Palau, Ramona; Carazo Garcia, M Felisa; Carlos Arasa, José; Carné Valls, Montserrat; Casabayó Martí, Montse; Castillo Cervelló, Rosa; Cerqueda Parcerisa, Dolors; Cobo Civantos, Desirée; Colina Céspedes, Carme; Colomé Sanchez, Montserrat; Costa Jiménez, Mercè; Cots Miquel, Berta; de Higes Argüés, Pilar; Felip Mir, Jaume; Fernández Arbonés, Alicia; Fernández Berges, Dolors; Francisco, Laura; Gallego Ferrer, Maria; Gavarrell Artés, Dagmar; Gil Torner, M. Carme; Gòdia Ribes, Carme; González Vega, Victor Manuel; Güell Ivern, Maria; Jove Font, Mercè; López Bosque, Pilar; López Parada, M Dolors; Masdeu Turon, Teresa; Matheu Mas, Marina; Mayós Servet, Francesc; Mellado Almansa, Antoni; Miró Castillo, Carme; Nadal Mestres, Rosa M; Olivé Masolet, Marisol; Palau Nin, Helena; Peralta Mancho, Luisa; Pérez, Carmina; Plou Campo, Angel; Pratdesaba López, Núria; Puerto Pérez, Carme; Reñé, Cristina; Roig Orriols, Maite; Roure Niubó, Montse; Rovira Vallvé, Albert; Sánchez Sanjuan, M. Carme; Sánchez Sanjuan, M. Cruz; Sans Vizcarro, Lorenzo; Serra García-Fraile, Lluïsa; Tomàs Torres, Ismael; Verge Barberà, Fina; Vizcarro Gianni, Teresa