

La formación por competencias en la atención a la diversidad

ISSN: 1130-0876

Recepción: enero 2009

Aceptación: febrero 2009

Honorio Salmerón Pérez
(Universidad de Granada)

RESUMEN

La formación por competencias constituye una de las prioridades en la que los sistemas educativos, desde sus distintos niveles, se están empeñando a pesar de las controversias que se vienen generando. En este artículo, más que centrarnos en el análisis de esas controversias o sus diferentes conceptualizaciones, consideramos prioritario reflexionar sobre la relación y efectos que el fenómeno suscitado por las competencias puede mantener con la atención a la diversidad en una escuela inclusiva. La situación requiere discutir sobre las consideraciones y ajustes que habrán de tenerse en cuenta en el aprendizaje y la enseñanza para que la formación por competencias sea compatible con una escuela por y para la diversidad en general y para la atención de necesidades especiales en particular. Asimismo, en el papel que ejercen las metodologías activas sobre el aprendizaje y pueden suponer una alternativa a la reproducción de las diferencias. En suma nos preocupa cómo este nuevo paradigma pueda o no aumentar las desigualdades

PALABRAS CLAVE

Competencias, inclusión educativa, diversidad, metodologías activas, estrategias de aprendizaje.

ABSTRACT

The formation by competence (*skills to be developed*) constitutes one of the priorities in which the educative Systems, from its different levels, they are insisting in spite of the controversies that come generating. In this article, we were not centered in those controversies or its different concepts, we considered high-priority to reflect on the relation and effects that the phenomenon provoked it can maintain with the attention to the diversity in an inclusive school. The situation requires discussing on the considerations and adjustments that will be to consider in the learning and education so that the formation by competence is compatible with a school by and for the diversity in general and the attention of special needs in particular. Also in the paper that practice the active methodologies on the learning and can suppose an alternative to the reproduction of the differences. it worries to us as this new paradigm can or not to increase the inequalities

KEY WORDS

Competence (*skills to be developed*), inclusive education, active methodologies, strategies of learning.

(Pp. 91-102)

¿Cómo reformar la escuela si no se reforma la sociedad, pero cómo reformar la sociedad si no se reforma la escuela? –Existe una imposibilidad lógica de superar las dos contradicciones que acabamos de enunciar, pero la vida siempre se ha burlado de este tipo de imposibilidad.

(Edgar Morin, 2006).

Introducción

La implementación de una formación por competencias es un neo-fenómeno que se está instaurando en el Sistema Educativo Español y generando controversias desde su propio núcleo, desde su significado, tipología, cantidad, naturaleza de las vinculaciones entre ellas... No hay consenso en todo ello; incluso se puede decir que hay *“una inflación conceptual en la que la carencia de una definición precisa se acompaña de una sobrecarga considerable de significados”* (Weinert, en Rychen y Hersh, 2004: 95). Estas disyuntivas precisan de una metaconsciencia referente a la educación y una toma de decisiones consciente¹ para construir, desde una perspectiva crítica-pragmática, una praxis sobre la competencia a partir de la cual redimir y reconstruir la educación.

Perrenoud, (en Rychen y Hersh, 2005), (también Walker, 1989), en respuesta a la pregunta de Howard Becker –¿De qué lado estamos? ya apuntaban que al elegir un tema, problema o enfoque se refuerzan ciertas visiones del mundo en perjuicio del refuerzo de otras.

Así, la instauración de la formación por competencias se ha constituido en un fenómeno imperioso, (*o te subes al carro o te quedas solo*) al que los sistemas edu-

cativos, en todos sus niveles, se han adherido a pesar de las controversias que genera. Surgen detractores, y seguidores que discuten. A nosotros nos preocupa, sobre cómo este nuevo paradigma puede o no aumentar las desigualdades verticales. Podemos observar esta implantación con cierta desconfianza o aprovechar la incertidumbre que ha generado la situación actual para comprender, reinventar y experimentar una educación de más calidad. En base a esta última, más que centrarnos en el análisis de las controversias surgidas, consideramos que es una prelación reflexionar sobre la relación y efectos que el fenómeno suscitado por las competencias puede mantener con la atención a la diversidad en una escuela inclusiva. También en el papel que las metodologías activas de enseñanza ejercen sobre el aprendizaje y pueden suponer una alternativa a la reproducción de las diferencias verticales de modo que las escuelas alcancen una unible neutralidad en términos de género, etnia, capacidades y clase social. La situación requiere discutir sobre las consideraciones y ajustes que habrán de tenerse en cuenta en el aprendizaje y la enseñanza para que la formación por competencias sea compatible con una escuela por y para la diversidad en general y para la atención de necesidades especiales en particular.

1. Origen y polisemia de la formación por competencias

El momento más cercano de las competencias en Educación surge en 1997, a partir del proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research

1 Hay que diferenciar entre ambos términos para... uno desde la psicología; otro desde la ética-moralidad en la toma de decisiones.

Study) con el propósito de determinar qué competencias constituyen demandas desde la esfera profesional y productiva. Con metas parecidas la OECD², con el Proyecto DeSeCo³ por un lado y la Unión Europea (2000) más América Latina por otro, emprenden procesos reflexivos para definir las y determinarlas en orden a cubrir objetivos de calidad de las universidades con sus entornos sociales sobre todo los referidos a objetivos de pertinencia.

En ese sentido el programa de la Unión Europea, ha definido y concretado el término competencia desde un prisma curricular con la meta de favorecer el desarrollo de las capacidades de cada alumno a lo largo de la vida; el propósito es aplicar el apotegma *“cada individuo tiene derecho sobre todo lo que podría abarcar”* (Spinoza, 1985: 168).

El hecho es que, a pesar de la gran difusión de ensayos y experiencias sobre educación en competencias por distintos organismos internacionales⁴, hoy por hoy existe una polisemia del término:

“A pesar de la amplia difusión y aplicación de dicho enfoque en el plano internacional, y en especial en la región, todavía es objeto de controversia dada la presencia de diferentes variantes que parten de concepciones epistemológicas igualmente distintas que dan lugar a disímiles conceptualizaciones y clasificaciones de las competencias”. (Guach, J. 2004: 4)

Esta variedad de significados en boga del término, ha originado que determinados sectores argumenten su oposición al

enfoque de formación por competencias basándose en la existencia de:

- Terminología imprecisa: Indistintamente se habla de competencia y competencias, y se apellidan genéricas, básicas, específicas, laborales, profesionales, humanas, cognitivas, afectivas, etc., con una insuficiente justificación desde el punto de vista teórico.
- Falta de consenso en torno a la esencia de las competencias, es decir: ¿son resultados de aprendizaje, conjuntos de habilidades, destrezas, capacidades, sistema de atributos, o configuraciones psicológicas de la personalidad?
- Pobre conciencia de los enfoques epistemológicos (conductista, funcionalista, constructivista, cognitivo, hermenéutico-reflexivo o crítico y humanista) que subyacen en definiciones de competencias, asumidas en ocasiones de forma acrítica.
- Incoherencia teórico-metodológica en las aplicaciones de los diferentes enfoques; es decir, falta de claridad en torno al hecho de que cada definición de competencia que se proponga debería ir acompañada del modelo de aprendizaje que comprende y la modalidad de enseñanza que lo sustenta.
- Pobre justificación teórica de la relación competencia-personalidad.
- Falta de comprensión del enfoque de competencias como sistema, lo cual limita su aplicación a prácticas aisladas de algún o algunos de los componentes del mismo.

2 Organisation for Economic Co-operation and Development

3 Definition and Selection of Competencies

4 El Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP), La Organización de Estados Iberoamericanos para la educación (OEI); la UNESCO; Proyecto Sócrates-Erasmus, titulado *“Tuning Educational Structures in Europe”*...

Por ello eludimos una definición unificada y como Weinert (en Rychen y Hersh, 2005: 123), optamos por buscar significados a partir de las siguientes inferencias pragmáticas sobre el término:

- Se refiere a prerrequisitos necesarios de los que puede disponer un individuo o un grupo de individuos para cumplir con éxito exigencias complejas. La estructura (psicológica) de una competencia se deriva de la estructura lógica y psicológica de las exigencias.
- Se debe usar este concepto cuando los prerrequisitos necesarios para cumplir con éxito una exigencia comprenden elementos cognitivos y (en muchos casos) de motivación, éticos, de voluntad y sociales.
- El concepto de competencia implica un grado suficiente de complejidad para cumplir exigencias y tareas en situaciones determinadas. Esos prerrequisitos, que en principio pueden ser totalmente automatizados, también se pueden definir como capacidades. El límite entre la capacidad y la competencia puede ser en ocasiones indefinido.
- Los procesos de aprendizaje se pueden constituir en condiciones necesarias para la adquisición determinados prerrequisitos en el desempeño exitoso de exigencias complejas (referidas tanto a la variedad de constructos intervinientes y sus interrelaciones, como diversidad de situaciones dónde habrán de manifestarse). Esto significa que hay mucho que aprender pero que no se puede enseñar de manera directa.

Desde estas conclusiones, entendemos que formar por competencias supone, que el alumnado, a partir de situaciones de aprendizaje, ha de desarrollar un conjunto de capacidades conformadas

por disposiciones, aptitudes, habilidades y destrezas, valores y actitudes, por las que potencialmente se puede prever con ciertas garantías de éxito una adecuada praxis en una variada y compleja realidad situacional. Ello exige al sistema educativo desarrollar el potencial individual-personal a través de un currículum que satisfaga plenamente los objetivos de la escuela. Esto es:

“Ofrecer a todos los individuos de la raza humana los medios para satisfacer sus necesidades; conocer y ejercer sus derechos y comprender y cumplir sus obligaciones; tener la oportunidad de perfeccionar sus habilidades, volverse capaces de desempeñar las funciones sociales a las que tienen derecho a ser llamados y desarrollar toda la gama de talentos que la naturaleza les otorgo; y, al hacerlo, establecer entre los ciudadanos una auténtica igualdad para hacer real la igualdad política reconocida por ley” Condorcet, (Citado por Delors y Draxler, en Rychen y Hersh, 2005: 369).

2. Un currículum por competencias

No tiene sentido, en consonancia con lo apuntado, contemplar el binarismo que nos conduzca a elegir entre *saber hacer* frente *saber qué* (heredado de posturas dicotómicas entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción) en tanto en cuanto ambos saberes se complementan y se retroalimentan; decidimos por una u otra, sería caer, bien en el pragmatismo vulgar, bien en el racionalismo. En consecuencia, desde una visión crítico-pragmática, el currículum educativo de ambos saberes, (declarativo y procedimental-

condicional⁵) son necesarios tanto si pretendemos que el ciudadano de mañana sea crítico en sociedad, como si pretendemos cumplir con las exigencias de nuestra sociedad.

Un currículum por y para la atención a la diversidad no debe ponderar los saberes y crear una estructura jerárquica del mismo con la meta de que el alumnado sea capaz de re-adaptarse y mostrar su competencia en la cambiante realidad social propia de la era de la información. El currículum debe partir de planteamientos “rizomáticos”, (en términos de Deleuze & Guattari, 1976) de que no enfatizan uno u otro tipo de saber, sino que debería enfatizar una urdimbre de saberes para contribuir al desarrollo integral del individuo con un potencial de conocimientos y habilidades funcionales o competencias para la vida en sociedad.

El currículum definido como, todo aquello que el alumnado tiene la oportunidad de aprender para formarse integralmente, elegir, adaptarse, contribuir y transformar una sociedad en continuos y vertiginosos cambios, precisa de una visión pragmatista crítica que no desvincule la práctica de la teoría, esto es, no enfatice la acción por encima del pensamiento cayendo en un pragmatismo acrítico por la eficiencia.

Cómo apunta Cherryholmes (1999:180) el pragmatismo vulgar “*promueve a menudo la ventaja de aquellos que ya disfrutaban de ventajas, al mismo tiempo que afirma retóricamente ayudar a quienes se ven desfavorecidos*”.

Si antes de la implantación de un sistema de formación por competencias, las escuelas inclusivas requerían de un abanico de objetivos urdidos y no estandarizados que procedan de un meta-objetivo común, ahora se precisa la determinación de competencias básicas, no específicas, que ofrezcan un margen de acción y flexibilidad al docente y alumnado. El desarrollo en la escuela de capacidades básicas para ser un ciudadano activo, es una necesidad cuya satisfacción posibilitará la atención a la diversidad y la inclusión social de los grupos minoritarios al focalizar y centrar la práctica educativa en lo que es mínimamente necesario para vivir en sociedad.

La implementación de este modelo, con las disyuntivas o controversias que ha generado, no solo puede favorecer la mejora de la atención a la diversidad al tener que concretar “*que se debe ser capaz de...*”, sino además propiciar la reflexión, desde una visión humanista, sobre todas las personas que tienen derecho a ese desarrollo con mayor o menor nivel de dominio en el desempeño.

Por tanto, si bien no podemos negar que la escuela cumple una función social y por tanto ha de buscar una norma o estándar en la formación por competencias que se acople con el mundo laboral, es imprescindible hacerlo centrándose en los intereses, capacidades, conocimientos previos, etc., buscando el desarrollo integral de cada persona.

Ello requiere de una organización armonizada que posibilite egresados competentes, a partir de la aplicación de

5 El saber hacer no debe entenderse como un saber procedimental exclusivamente, sino como un saber estratégico para adaptar la acción a los distintos contextos.

planteamientos de una educación personalizada que respete las características de cada persona cuando aprende. También mediante una flexibilidad de guiones de acción en el alumnado que le permitan según sus capacidades y lo que puede abarcar, alcanzar cierto grado de competencia. Esto implica que la educación deberá centrarse más en los procesos de aprendizaje y enseñanza, y no tanto en los grados de desarrollo de capacidades como potencialidad de lo que significa “*ser competente para*”. Lo relevante es el guión de acción que cada alumno activa para alcanzar cierta competencia.

Conformar un currículo a partir de ciertas competencias básicas o genéricas para esa sociedad también implica focalizar y enfatizar aquellos aprendizajes que son imprescindibles para el conjunto de la ciudadanía, sin exclusión alguna. Así, todos los elementos del currículo se ponen al servicio del desarrollo de dichas competencias en un proceso continuo de concreción.

Consideramos entonces que un currículum de formación por competencias debería caracterizarse por:

- Estar basado en un perfil predeterminado de persona (alumno, egresado, profesional...)
- Estructurado a partir de *funciones* o propósitos principales que a su vez comprenden *subfunciones* (los grandes aspectos a satisfacer para lograr el propósito principal); éstas estarían conformadas por *unidades de competencia* (objetivos de aprendizaje) y cada una de éstas por *elementos de competencia* (racimos de acciones concretas que determinan *la capacidad de cada persona para...*) Todo ello desde una visión integral, que va concretando de forma estructurada de lo general a lo más elemental a observar en el desempeño.

- Un ambiente organizacional, espacial, de recursos, de tiempos y personas que sea congruente con las necesidades en las actividades del alumnado para construir experienciales y colectivos siguiendo un modelo de aprendizaje- enseñanza que desarrolla el currículum con garantías de éxito.
- Un contexto motivacional que favorezca la implicación de todos en la construcción de conceptos y significados a partir de las entradas personales de cada uno de los que conforman la clase.
- Un modelo de aprendizaje que se desarrolla a partir de la observación, la reflexión, la acción, experimentación, la autoevaluación en el contexto de un continuo y progresivo aprendizaje metacognitivo facilitado tanto por el apoyo y guía del profesor como por la/s estrategias de enseñanza seleccionadas
- Metodologías de enseñanza activa que comprendan el modelo de aprendizaje implícito en los apartados anteriores y que desarrollaremos posteriormente.
- Un sistema de evaluación que disponga de criterios nítidos para observar los desempeños. Estos podrían ser: *profundización en los contenidos, autonomía en la realización de las ejecuciones y complejidad situacional* en las que se contextualiza su desempeño. Estos criterios, a su vez, deberían ser observados considerando para cada uno de ellos u otros que se consideren, variados (mayores y menores) *niveles de dominio y condicionantes especiales* en función de las características personales del alumno.

3. El desarrollo de competencias en una escuela inclusiva

En la determinación de competencias básicas para el sistema educativo español y explicitado por la LOE, MEC (2006) se ha optado por un número reducido de competencias globales básicas en base a un doble propósito: facilitar su implementación y aceptación por el profesorado y evitar transformar al sistema educativo en un dispositivo segregador que se justifica mediante agravios comparativos. Estas competencias son atemporales, multifuncionales y transdisciplinarias, y por tanto, útiles e indispensables para un abanico considerable de metas y tareas e independientes de los contextos.

Podrían y deberían ser analizadas minuciosamente considerando los elementos diferenciales que se precisan en general atender a la diversidad en nuestras escuelas inclusivas y en particular para la atención a alumnado con determinadas necesidades educativas especiales. Por las limitaciones en la extensión de esta aportación, comentaremos, solo con intención de reflexionar, las grandes dificultades que encontrarán muchos de estos alumnos y alumnas para desarrollar alguna subfunción de competencia aun considerando para muchos de ellos objetivos de aprendizaje con niveles de dominio mínimo en los diferentes criterios evaluativos adoptados. Hemos seleccionado intencionalmente aquello con más dificultad de conseguir. A modo de ejemplo:

- Utilizar la competencia de comunicación lingüística... *como un instrumento para la hetero/col/autoregulación de conductas y emociones.*
- Aplicar la competencia matemática... *a la resolución de problemas en contextos reales y producir e interpretar informaciones.*
- Adquirir competencia en el tratamiento de la información y digital... *para usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación como generadoras y transmisoras de conocimientos y comunicación.*
- Desarrollar competencia social y de ciudadanía que haya generado *habilidades que permitan la comprensión de la realidad social plural a la que pertenece, para su participación cívica y mejora de la sociedad democrática* (esto nos hace recordar la aportación de una chica con síndrome de Down al presidente del Gobierno Español en un reciente programa de televisión)
- Adquirir competencia para aprender a aprender... *que posibilite al alumnado de unos recursos (cognitivos y metodológicos) que le permitan seguir aprendiendo con autonomía a lo largo de su vida.*
- Adquirir autonomía e iniciativa personal en la ejecución de actividades... Ello sugiere haber adquirido *capacidad para ejercitar tareas en situaciones determinadas sin ayuda u orientaciones.* Aquí no se puede estar hablando de una autonomía para la libertad absoluta, sino de una autonomía que se alimenta y requiere de la cultura en tanto en cuanto somos seres histórico-culturales, precisa de subjetividades, de otros supratexto, y por tanto, los métodos de enseñanza deben alinearse con esta realidad. Como dice Morin, (2006: 171): *la autonomía es posible no en términos absolutos, sino en términos relacionales y relativos.*

Consideramos pues que atender a la diversidad, como término que comprende todas las diferencias de capacidad, género, cultural, clase social..., implica com-

prender y aceptar al alumnado en su individualidad y singularidad para facilitar su desarrollo integral a partir de sus características personales. Como apunta Belgich, Chiavarino, Ferris, Martinelli y Sagües, (2007: 47): *“La diversidad, en cambio, supone un reconocimiento de esa diferenciación por parte de la institución. Ese reconocimiento permite la simbolización de ese signo y con ello una respuesta institucional que aborde lo diferente sin clasificar binariamente”*. Por tanto, una escuela para y por todos, esto es una escuela inclusiva, ha de vigilar y cuidar escrupulosamente la adopción de planteamientos teóricos o metodológicos que puedan provocar efectos de ordenación o clasificación en función de niveles de desempeño. Este hecho en sí mismo podría generar segregación.

Coincidimos con (Morales, 2006:40) al entender la inclusión como un proceso *“abierto, dinámico, en continua búsqueda de respuestas acordes a la diversidad y que lleva implícita la idea de participación activa de los miembros de una comunidad educativa, transformando progresivamente la organización de los centros, su currículo y su entorno. No se produce por una simple declaración de intenciones ni tampoco por el efecto de decisiones políticas y/o institucionales, sino por una transformación consciente y decidida de los actores de la educación”*.

Estamos convencidos que la pluralidad enriquece una comunidad educativa, base para una educación en y por una sociedad democrática. La posible problemática que surja, no es que diferente alumnado esté integrado en el aula ordinaria, sino que en ese concepto de inclusión no exista una adecuada puesta en escena de los recursos necesarios y un interés por construir una escuela educativa en las que exista y se experimente un sentido de comunidad que promueve el éxito de todo el alumna-

do y considerar la escuela como una comunidad implica pensar en el alumnado, como una singularidad, interdependiente de sus compañeros.

4. Los peligros de la formación por competencias para atender a la diversidad

Las principales críticas sobre la implementación del nuevo paradigma surgen porque parecen obedecer a un mercantilismo e intereses de los grupos sociales hegemónicos más neoliberales. Éstas son comprensibles, en tanto que en el sistema educativo, las aulas, difícilmente son campos neutrales, sino que están determinados por los intereses de los grupos dominantes, que pretenden revalidar su capital.

Es fácil dudar que estos grupos pretendan mantener una relación constructiva con los grupos dominados; desde esa duda, su interés puede estar centrado en reproducir el *statu quo* de las diferencias culturales que producen las desigualdades.

Es un hecho que los grupos neoliberales invierten su capital económico y peso en la cultura de sus contextos para producir a través del sistema educativo un capital humano de tecnócratas superespecializados que mantengan activa la maquinaria capitalista; es una verdad inherente a la existencia del sistema educativo tal y como lo evidencian diferentes pensadores, entre ellos, Althusser, Anyon, Appel, Bernstein, Bourdeu, Gramsci, Foucault, Giroux, Marcuse, Willis... (Véase Guerrero, 2003).

Podríamos considerar por tanto justificado el recelo que cierto grupo de intelectuales tienen sobre un currículo, domina-

do por una formación, cuyo resultado más operativo es “*ser capaz de*”...en situaciones generadas por su actividad comercial y que en numerosas ocasiones se ha de ser “*capaz más que otro...*” en un contexto de competición y al servicio de la sociedad de mercado, con lo que corremos el peligro de transformar algo del saber en un capital de canjeo con el capital económico.

Como apunta Apple (2000: 31): “*Si el conocimiento en todos sus aspectos- del tipo lógico, es decir; información, procesos y disposiciones o propensiones es derribado y transformado en mercancía, entonces puede ser acumulado de la misma manera que el capital económico. La calificación de un buen alumno significa la posesión y acumulación de una gran cantidad de habilidades al servicio de intereses económicos*”.

Esto es, hay que ser conscientes de que las escuelas son instituciones, sobre las que los grupos dominantes, sobre todo los neoliberales y neoconservadores, ejercen mayor influencia que “los grupos dominados”, y por tanto, no son contextos neutrales. Su defensa en planes de acción para atender a la diversidad puede convertirse en un subterfugio incapaz de ofrecer soluciones a la realidad diversa de los centros educativos. –Parafraseando a Goldberg (citado por Giroux, 2001: 69): “celebran las diferencias culturales... sólo de boquilla”.

La diversidad puede tener entre sus componentes el resultado de modificaciones genéticas pero especialmente, es producto de las subjetividades, verdades endóxicas históricamente transferidas y mantenidas mediante mecanismos de reproducción, que los grupos dominantes (neoliberales y neoconservadores) instauran en la noosfera.

Un sistema educativo al servicio del mercantilismo implicaría un aumento de las desigualdades ya que el objetivo sería obtener egresados más cualificados para un sector empresarial; en corolario, esto derive a un sistema educativo de elite, puesta en el mercado y recayendo sobre el mismo la causa de las desigualdades:

“De esta forma los buenos centros, es decir, aquellos cuyos alumnos obtienen mejores resultados en las evaluaciones que se realicen, serán más demandados, recibirán más dinero y se esforzarán más. Los malos centros no tendrán demanda de alumnos, recibirán menos dinero y desaparecerán. Este modelo tiene como resultado inmediato el incremento de la desigualdad en la educación” (Marchesi, 2000: 26).

5. Un voto de confianza: un sistema educativo por competencias básicas favorecedoras de la atención a la diversidad

Nuestro propósito no es describir en qué medida un sistema de formación por competencias puede exponencialmente dificultar la atención a la diversidad, sino considerar que elementos positivos puede proporcionar a una escuela inclusiva y centrarnos en ellos, para mejorar un currículum que permita a cada uno del colectivo de alumnado abarcar todo aquello que sea potencialmente capaz de alcanzar.

Empezábamos este trabajo apuntando la frase de Morin, E. que hace referencia al difícil papel que asume el sistema educativo

al encontrarse entre dos mundos, el que se desea y el que es; también a la dificultad de mejorar la realidad social cuando ésta influye en el mismo sistema con tanta intensidad que apenas deja posibilidad de cambio. Hemos dicho de diferentes formas que un sistema educativo al servicio del mercantilismo implicaría un aumento de las desigualdades ya que el objetivo sería obtener egresados más cualificados para un sector empresarial de modo que es fácil prever una reproducción de desigualdades.

Sin embargo, siempre queda una cierta salida. Gramsci, Giroux, Apple... entre otros, a diferencia de la teoría de Bourdieu y Passeron, reconocen la fuerza de cierta resistencia pero ofrecen vías de salidas. Nuestro objeto de análisis, aquí, no es re-explicar sus teorías, sino unirnos a la idea de que un sistema de formación por competencias, puede favorecer o vedar unos u otros intereses, tales como el que nos ocupa, mejorar la atención a la diversidad. Creo que es una oportunidad para reconstruir la escuela a modo de nuestro ideal educativo cuyas acciones deben mediar para un desarrollo integral de los aprendices; no pensamos en una escuela capaz en eliminar todas las diferencias y obtener un único grupo homogéneo de alumnos y/o alumnas que sean igualmente competentes.

Hipamos⁶ que el sistema por competencias sea más apto que el actual para que el alumnado se adapte a diferentes situaciones de vida, participe en ella y haga valer todos sus derechos en una sociedad democrática que activa mecanismos equitativos para con las minorías. Esto es, reverdeciendo la frase de Spinoza que apuntábamos al principio del texto: la escuela debe garantizar que todos y cada uno de los alumnos

alcancen lo que su potencialidad puede llegar a alcanzar a lo largo de su vida, y eso es posible con metodologías más activas de enseñanza apoyadas en una visión más humanista de la educación. Desde ahí la institución educativa debe ser capaz, ya que no es "Deus ex Machina", de activar sistemas que incidan en las necesidades sociales, palien las desigualdades y activen políticas para equiparar las diferencias generando un mayor número de oportunidades para los grupos desfavorecidos, en base a sus necesidades.

Una educación por competencias se ensambla con la educación inclusiva en tanto en cuanto enfatiza cada uno de los saberes apuntados por Delors, (1996), esto es, el *Saber Qué*, *Saber Hacer* y *Saber Ser*. Estos saberes toman importancia si se traducen como lo que uno es *Capaz de Saber*, *Hacer* y *Ser* para elegir entre disyuntivas en una era de incertidumbre. Y esto es el significado de competencia: el desarrollo de capacidades para poder saber, hacer y ser en un contexto determinado. En ese sentido las competencias básicas pueden ser consideradas como aquellas capacidades que, desarrolladas, permitirán al alumnado ser un ciudadano activo capaz de tomar decisiones.

Este giro, que requiere una formación para la toma de decisiones, y que por tanto precisa de la competencia para ser autónomo y estratégico en la toma de decisiones permite climas de aprendizaje con grupos plurales. Como apunta Stainback y Stainback, (1999: 267): "*El cambio orientado a las estrategias de aprendizaje da ocasión a una enseñanza en grupos heterogéneos, en vez de la agrupación homogénea de alumnos fundada en los niveles de rendimiento relativos a los contenidos*".

6 RAE. Aceptación 5

La metodología de enseñanza adquiere importancia solo cuando el alumnado se desarrolla a partir de sus características personales y sociales. Se requiere para ello de modalidades de enseñanza activa y flexible que favorezcan no solo la actividad del alumno de modo que haga propios los meta-objetivos en base a sus intereses personales, sino que además, los aprendizajes de unos sean fuente de aprendizaje para otros e incluso que cada alumno se responsabilice de su aprendizaje y en cierta medida del de sus compañeros/as.

Este marco, nos permite considerar que, no solo habrá que desarrollar distintos niveles de dominio de cada competencia, sino habrá que hacerlo por diferentes vías de acción, respetando los intereses del alumnado. Solo de este modo podríamos entender que la atención a la diversidad encaja en este nuevo sistema por competencias.

Así, las modalidades de enseñanza que activan el aprendizaje individual y colectivo (entre ellas el aprendizaje cooperativo) no solo favorecen una mayor interdependencia positiva entre los aprendices, sino que posibilitan un mayor desarrollo social, cognitivo y metacognitivo. Todas ellas (de Miguel Díaz coord. 2006) permiten a alumnado no ser un mero instrumento reproductivo de un saber inerte, sino construir el conocimiento en cooperación, colaboración o diálogo con otros. Se caracterizan por:

- a) Observar las competencias, (genéricas y específicas) desde una concepción holista. Su complejidad implica una diversidad de fórmulas metodológicas.
- b) Considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un instrumento idóneo y potenciador del desarrollo

integral de los alumnos, (motivos y rasgos; valores y actitudes (autoconcepto); habilidades y conocimiento.

- c) Todas las decisiones que se toman sobre la metodología se deben fundamentar en las interrelaciones existentes entre los siguientes elementos del proceso enseñanza-aprendizaje: el contexto institucional; las modalidades organizativas; los métodos y procedimientos de evaluación.
- d) Su selección y peso será un concierto inter-disciplinar e intra-disciplinar y estar diseñadas de tal modo que incluyan un buen abanico de actividades con el objeto de que los alumnos conquisten tales competencias.
- e) Deben desarrollarse estableciendo nítidamente sus vinculaciones, en horizontal con otras que se desarrollan en los mismos niveles y en vertical con las desarrolladas por las mismas áreas de conocimiento o materias.
- f) Uno de sus principales cometidos es incrementar la responsabilidad del aprendizaje en los aprendices tanto en el trabajo autónomo como en equipo.

Concluyendo, los diseños curriculares de formación por competencias, cuando han de comprender situaciones de atención a necesidades educativas de escuelas inclusivas, no pueden permitirse indeterminaciones. Precisan de mayor nivel de análisis y concreción para comprender a todo el alumnado tanto en la determinación, como el diseño de enseñanza, las actividades y la evaluación. No sirven para estos procesos las recomendaciones estandarizadas, solo un continuo estado de experimentación y de investigación-acción puede proporcionar conocimiento preciso y contextualizado para atender con suficiente competencia el desarrollo del alumnado a nuestro encargo.

Referencias

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- APPLE, M. (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- APPLE, M. (2002). *Educación "como Dios manda": Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- ARANGUREN, J. L. (1985). *Ética y política*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- BELGICH, H.; CHIAVARINO, A.; FERRIS, C.; MARTINELLI, M. A. y SAGÜES, A. R. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, Educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.
- BOURDIEU, (2003). *El oficio científico: Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- CANO, E. (2003). *Organización calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CHERRYHOLMES, C. (1999). *Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1976). *Rhizome* (Internationale marxistische Diskussion; 67). Paris, 1976; dt. Ausg.: *Rhizom*. Berlin: Merve 1977. UNESCO.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GUACH, J. (2000). *La formación basada en competencias y sus implicaciones con el desarrollo del profesional reflexivo*. La Habana: Impresión Ligerá CIPS.
- GUACH, J. (2004). *Enfoque de competencias*. [CD-ROM]. Ponencia presentada al Taller Formación basada en Competencias, Nuevos Paradigmas. CIPS, La Habana, Cuba.
- GUERRERO, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MARCUSE, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini.
- MORALES, L. (2006). *La integración del alumnado inmigrante: propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Catarata.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- MORIN, E. (2006). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- RYCHEN, D. y HERSH, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- WALKER, R. (1988). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Sobre el autor

Honorio Salmerón Pérez. Catedrático de Universidad. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.