

COMPARTIM SABER

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: CÓMO SE APRENDEN, CÓMO SE ENSEÑAN

Juan Ignacio Pozo, Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid

En nuestra historia educativa ha habido dos grandes tradiciones en gran medida contrapuestas, a la hora de tomar decisiones y organizar diversos ámbitos de la actividad educativa, ya sea en el diseño curricular, la formación docente, etc. Una de ellas, casi siempre y aún hoy dominante, es la de concebir la educación como un proceso de *transmisión de conocimientos* de una generación a la siguiente. Desde esta perspectiva, todas las decisiones sobre la enseñanza (estructura curricular, sistemas de enseñanza y de evaluación, formación docente) están basadas en los conocimientos disciplinares que en cada cultura o momento histórico, se asumen como esenciales. Frente a esta perspectiva, que podemos llamar conservadora, ya que su meta es transmitir lo esencial de la herencia cultural para preservarla, surgen de vez en cuando voces y propuestas, casi siempre minoritarias, que sostienen que la meta de la educación no es tanto transmitir saberes acabados, cerrados, como ayudar al *desarrollo personal de los alumnos*. Así, desde esta otra mirada de la educación, que podríamos llamar transformadora, ya que pone el acento en los procesos de cambio personal y social, las decisiones deben apoyarse sobre todo en las propias necesidades y capacidades de los alumnos, de forma que en el diseño del currículo, la formación docente, etc., deben estar apoyados esencialmente en un conocimiento de la psicología de esos alumnos (formas de pensamiento, actitudes y valores, conocimientos previos, etc.) y del contexto social y cultural en el que esa educación tiene lugar (atendiendo a la diversidad de contextos, de necesidades sociales y de culturas en vez de concebir la educación como un proceso de transmisión de una herencia cultural cerrada, acabada, y por tanto igual para todos).

Desde hace varias décadas los modelos teóricos desarrollados en el ámbito de la investigación educativa, apoyados en lo que con cierta vaguedad se conoce como en el enfoque constructivista, vienen avalando la ineficacia de las formas de enseñanza centradas sólo en la transmisión de conocimientos, y no en el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Y sin embargo, a pesar de los esfuerzos de Reforma Educativa emprendidos, con fortuna, convicción y recursos distintos, lo cierto es que en las aulas sigue predominando la idea de que enseñar es transmitir a los niños lo

que nosotros sabemos, quizás porque por razones varias (Pozo *et al.*, 2006), el ideario constructivista no haya pasado del discurso a la acción educativa, tal como debiera.

Las nuevas necesidades formativas deben estar dirigidas a fomentar la autonomía, a elaborar y construir las propias interpretaciones, a *reconstruir* la cultura y el conocimiento, en vez de convertir a los alumnos, como viene siendo habitual, en meros receptores de productos culturales ya acabados (Pozo, 2008). Todo ello implica no sólo asumir nuevas formas de enseñar y aprender (Coll, Palacios y Marchesi, 2001), sino también redefinir la organización y los contenidos de la educación en función de esas metas. Dicho en pocas palabras, los contenidos específicos de las materias, lejos de ser un fin en sí mismos, algo que se justifica por sí mismo, deben de concebirse más bien como un medio, un vehículo para el desarrollo de *capacidades* o competencias más generales en los alumnos, que les permitan dar sentido a esos contenidos. Saber leer y comprender un texto científico, interpretar o dibujar una gráfica, diferenciar dos interpretaciones distintas de un fenómeno histórico, criticar diferentes soluciones a un problema sanitario o medioambiental, apreciar el significado artístico de un cuadro o producir textos descriptivos o explicativos coherentes son competencias o *capacidades* generales, que aunque tienen un *contenido* concreto (el texto científico sobre la conservación de la energía, la gráfica del crecimiento demográfico, etc.).

Por tanto, para promover una verdadera actividad de construcción de conocimiento escolar, es necesario de algún modo integrar las dos tradiciones anteriores en una nueva visión. Es cierto que la función de la escuela no debe ser proporcionar conocimientos o contenidos como tales a los alumnos sino desarrollar en ellos capacidades. Según Monereo y Pozo (2007) es necesario formar en cuatro grandes tipos de competencias: (a) para aprender y gestionar el conocimiento, (b) para la formación profesional y laboral; (c) para la convivencia y las relaciones personales y (d) para la autoestima y el desarrollo personal.

Pero no es menos cierto que esas capacidades, lejos de ser disposiciones individuales o personales de los alumnos, son sobre todo un resultado de la interiorización o asimilación de formas culturales de pensar, sentir, actuar, a las que sólo se puede acceder mediante una asimilación de los sistemas de conocimiento que nos proporciona la cultura. Esa y no otra debe ser la meta de un verdadero proceso alfabetizador, que ahora se encuentra en una nueva fase, que implica no sólo extender la alfabetización literaria y numérica -que ha centrado buena parte de las metas educativas durante el pasado siglo- para alcanzar nuevos sistemas de representación y conocimiento (alfabetización gráfica, artística, informática, científica, etc.) sino también, y sobre todo, fijar nuevas metas de modo que el aprendizaje de esos sistemas sirva no ya para su uso pragmático, como hasta ahora, sino para generar nuevo conocimiento. Por decirlo de una manera gráfica el gran reto no es ya tanto hacer a los alumnos capaces de leer, de calcular, etc, sino que usen la lectura o

el cálculo para acceder a nuevos conocimientos. No se trata ya tanto de que aprendan a leer como de que *lean para aprender*. Ese es el reto.

Pero para lograrlo, la formación de capacidades, la enseñanza centrada en el alumno, sólo puede ser eficaz a través del aprendizaje de contenidos, pero de forma que estos contenidos en vez de ser un fin en sí mismos se transformen en un medio para construir nuevas capacidades. Se trataría de identificar no sólo las competencias esenciales que deben adquirir los alumnos en la educación para todos en el marco de lo que podemos llamar la nueva cultura del aprendizaje, en las fronteras de la sociedad del conocimiento (Pozo, 2008) sino también los contenidos esenciales que, desde cada área o materia, pueden ponerse al servicio del logro de esas capacidades o competencias en los alumnos. Por ejemplo, si tomamos el decálogo de capacidades (ver tabla 1) que según Monereo y Pozo (2001) deben adquirir nuestros alumnos durante la educación obligatoria (tal vez el lector tenga su propio decálogo que difiera en parte, pero seguramente no mucho, de éste) la pregunta importante –que este texto puede sugerir o plantear, pero obviamente no responder, es cuáles serían los contenidos desde los que podrían fomentarse esas capacidades en las diferentes áreas o materias del currículo. Pero no sólo los contenidos sino también las estrategias de enseñanza y las actividades para llevarlos al aula.

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

Tabla 1. Un decálogo de competencias básicas para la educación obligatoria según Monereo y Pozo (2001)

De hecho, sabemos hoy que la forma más eficaz de promover esta formación en competencias a través del currículo debe apoyarse no sólo, como hemos visto, en una subordinación de la transmisión de contenidos específicos a la meta más general de

hacer a los alumnos capaces de usarlos en contextos significativos, sino en estrategias docentes que promuevan un uso cada vez más flexible y metacognitivo del conocimiento por parte de esos mismos alumnos, lo que implica una transferencia progresiva del control de las tareas de aprendizaje por parte del profesor en las fases de planificación, supervisión y evaluación de las actividades (Pozo, 2008; Pozo, Monereo y Castelló, 2001). Otra forma de decirlo es que hacer a los alumnos competentes requiere convertir progresivamente esas actividades de aprendizaje en problemas cuya solución requiera adoptar un enfoque estratégico por parte de los alumnos, en vez de limitarse a repetir ciegamente los saberes establecidos. Una enseñanza basada en problemas es una de las formas más eficaces de promover ese aprendizaje de competencias, de hacer que los alumnos no sólo adquieran conocimientos sino que sean capaces de usarlos ante nuevos problemas o situaciones. Esa es la meta *alfabetizadora* a la que se enfrenta nuestro sistema educativo y cuyo logro requiere, por lo que sabemos, cambios profundos en nuestras concepciones docentes (Pozo *et al.*, 2006)

REFERENCIAS

COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (eds.) (2001) *Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza.

MONEREO, C. y POZO, J.I. (2001) Coordinación del Tema de Mes “Decálogo para el futuro: Competencias para sobrevivir en el siglos XXI:”. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 49-80

MONEREO, C. y POZO, J.I. (2007) Coordinación del Monográfico “Competencias básicas Competencias para (con)vivir con el siglo XXI”. *Cuadernos de Pedagogía*, 370

POZO, J.I. (2008) *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje. Nueva Edición*. Madrid: Alianza Editorial.

POZO, J.I.; MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (2001) El uso estratégico del conocimiento. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Psicología de la Educación escolar*. Madrid: Alianza.

POZO, J.I.; SCHEUER, N.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P.; MATEOS, M.; MARTÍN, E. y DE LA CRUZ, M. (Eds.) (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó