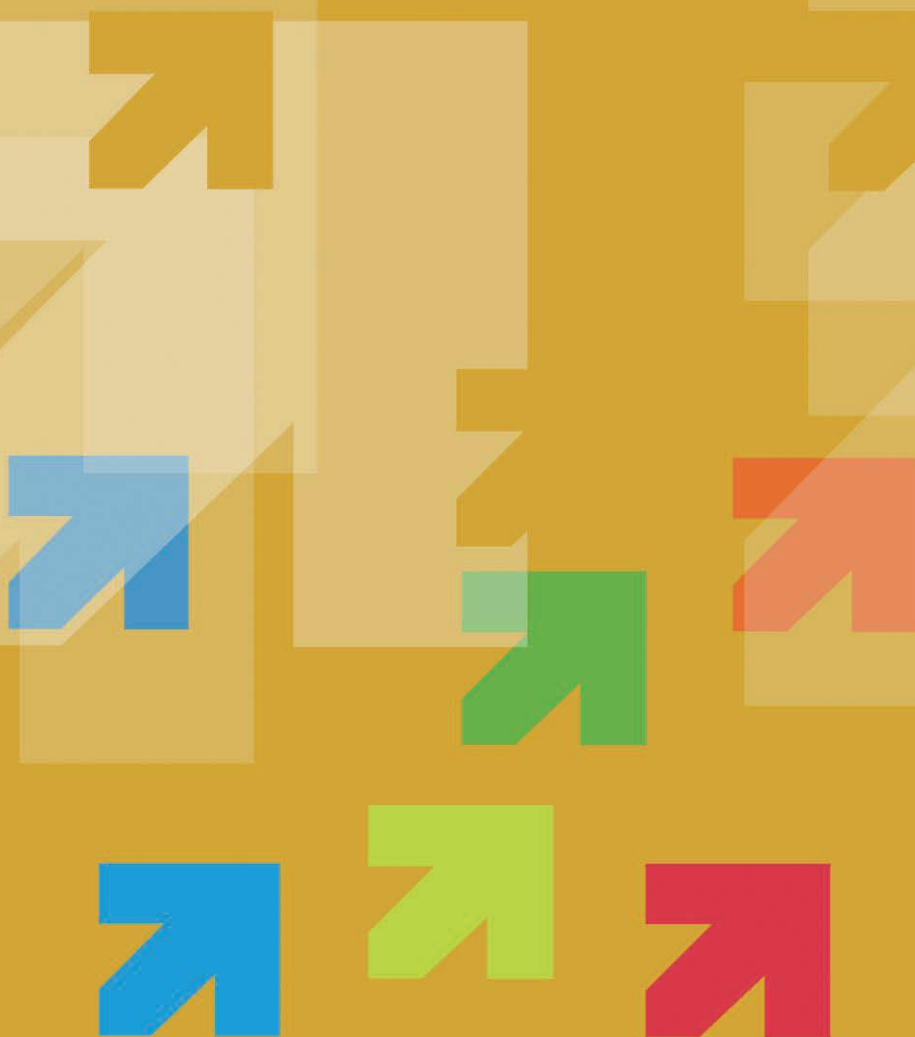




materiales de apoyo a la acción educativa
organización y gestión educativa

Hacia un enfoque de la educación EN COMPETENCIAS



Título
HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS

Autoría
Sara Álvarez Morán
Arturo Pérez Collera
M^a Luisa Suárez Álvarez

Colección
Materiales de apoyo a la acción educativa

Serie
Organización y Gestión Educativa

Edita
Consejería de Educación y Ciencia
Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica - Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica

Promueve
Consejería de Educación y Ciencia

Diseño
J. A. González Tejo

Preimpresión
J. A. González Tejo

Impresión
GPSL

Edición Abril 2008

ISBN 978-84-691-2371-3

Depósito Legal AS-1891-2008

Copyright
2008 Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica

Todos los derechos reservados.

Esta publicación tiene fines exclusivamente educativos, se realiza sin ánimo de lucro, y se distribuye gratuitamente desde la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.

Queda prohibida la venta de este material a terceros, así como la reproducción total o parcial de sus contenidos sin autorización expresa de los autores y del Copyright.



HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS

PRESENTACIÓN.....	7
PREÁMBULO.....	9
CAPÍTULO I: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	13
1.1. Introducción.....	17
1.2. Las competencias en educación.....	17
1.3. El origen del enfoque de competencias.....	20
1.4. Las competencias básicas.....	27
1.5. A modo de conclusión.....	29
CAPÍTULO II: EL TRABAJO EN COMPETENCIAS DESDE EL CURRÍCULO.....	33
2.1. Introducción.....	37
2.2. El lugar de las competencias en el currículo de la educación obligatoria.....	37
2.3. Las competencias en las concreciones curriculares.....	48
2.3.1. Cómo abordar la enseñanza de competencias desde el centro educativo.....	50
CAPÍTULO III: LA ORIENTACIÓN DE LOS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR A UN ENFOQUE EN COMPETENCIAS.....	57
3.1. Introducción.....	61
3.2. Las competencias profesionales.....	62
3.3. Los retos que plantea la Ley Orgánica de Educación.....	64
3.3.1. Éxito escolar para todo el alumnado.....	65
3.3.2. Currículo orientado a la consecución de competencias.....	65
3.3.3. Desarrollo de las actitudes, habilidades y valores necesarios para una buena convivencia.....	66
3.3.4. Autonomía en la gestión de los centros educativos.....	66
3.3.5. Liderazgo compartido.....	67
3.4. Cómo afrontar los retos desde los centros educativos.....	68
CAPÍTULO IV: EL TRABAJO EN COMPETENCIAS DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO.....	77
4.1. Introducción.....	81
4.2. El Proyecto educativo.....	81
4.2.1. ¿Qué es el Proyecto educativo?.....	81
4.2.2. ¿Para qué y por qué es necesario el Proyecto educativo?.....	83
4.2.3. ¿Cómo abordar el Proyecto educativo en el contexto de aprendizaje y la enseñanza en competencias?.....	84
4.3. La elaboración o la revisión del Proyecto educativo.....	86
4.3.1. Algunas consideraciones previas.....	86
4.3.2. Consecuencias para el desarrollo del Proyecto educativo.....	87
4.3.3. Un modelo de trabajo colaborativo.....	90
CAPÍTULO V: LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS.....	95
5.1. Introducción.....	99
5.2. Marco legal de la evaluación de diagnóstico en España.....	100
5.3. Notas de contenido derivadas del marco legal.....	101
5.4. El objeto de la evaluación: las competencias básicas.....	102

5.5. ¿Qué evaluar? Una observación desde dos ángulos	105
5.6. Análisis previos: un marco de referencia integral	107
5.6.1. Los componentes de las competencias.	107
5.6.2. Las áreas y materias.....	107
5.6.3. Los criterios de evaluación.....	107
5.6.4. Los procesos.	107
5.6.5. Los contextos.....	108
5.7. La elaboración de las pruebas	109
5.7.1. Definir los contenidos: las matrices de especificaciones.....	110
5.7.2. Acotar la proporción de ítems: las tablas de pesos	111
5.7.3. Enmarcar los ejercicios en contextos de aplicación	111
5.7.4. Diseñar específicamente las pruebas	113
5.8. Características generales y específicas de las pruebas.....	114
5.9. Algunas reflexiones desde la experiencia docente	115
ANEXOS.....	117
ANEXO I: Los procesos que cimentan las competencias.....	121
ANEXO II: Ejemplo de aproximaciones a matrices de especificaciones	122
ANEXO III: Posibles ejemplos de construcción de tablas de pesos	129
ANEXO IV: Algunos ejemplos de pruebas	131
BIBLIOGRAFÍA.....	157

HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS



PRESENTACIÓN

7

Este curso hemos iniciado la puesta en marcha de una nueva Ley de Educación. La LOE es la quinta gran Ley Orgánica de nuestra educación para las enseñanzas distintas a las universitarias y ha nacido con una clara voluntad de estabilidad, integrando y refundiendo lo más consistente de todas las anteriores, asumiendo lo que constituyen los referentes lógicos a estas alturas de nuestra historia y de la construcción europea y prescindiendo incluso de un apellido propio que la pudiera caracterizar innecesariamente.

Nadie le negará esa inspiración integradora, esa disposición de normalización y permanencia, sólo posible con enormes dosis de sentido común y un conjunto de enfoques que son los estrictamente requeridos por la sociedad del siglo XXI a la que aspira a servir, y que concitan a escala internacional los máximos consensos.

Sin embargo, y a pesar de la consciente renuncia a las alharacas y a los gestos de galería que pudieran despertar alguna inquietud en tendidos especialmente propensos a la contienda, algunas de las reformas que contiene esta Ley no son de calado menor. Nos ocupamos aquí de dos de las que revisten una singular trascendencia: las competencias básicas y la evaluación de diagnóstico.

En ambos casos representan concepciones derivadas de tendencias internacionales orientadas a la mejora de la calidad y a la actualización de los sistemas educativos en una nueva sociedad de la información. En ambos casos la Administración educativa asturiana ha venido prestando una atención especial a estos nuevos enfoques, y ha sostenido un importante esfuerzo de implicación, elaboración de información y construcción de experiencias, antes incluso de la aprobación de la LOE.

Las competencias básicas constituyen la incorporación más significativa a los elementos del currículo. Su integración en nuestra cultura escolar responde a la necesidad de reconsiderar la sobrecarga y el envejecimiento de lo que antes se denominaban programas de estudios, reiteradamente cuestionados por las evaluaciones internacionales, y a las provechosas aportaciones de la experiencia de la formación profesional, de los mensajes del ámbito productivo y de la nueva sociedad del conocimiento.

El preámbulo de la Ley Orgánica de Educación se refiere a ellas calificándolas como elemento de especial interés entre los componentes del currículo, por cuanto deben permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir nuestros estudiantes. Esa es una de sus virtualidades y confiamos en que se logre avanzar rápida y decididamente en esa dirección en nuestros centros educativos.

Desde la Consejería hemos puesto el pasado curso los cimientos de esa obra con los currículos de la educación básica, y en el presente los estamos reforzando con otras acciones e iniciativas como los materiales que aquí se presentan y con los desarrollos experimentales de las evaluaciones de diagnóstico.

Éstas son el otro factor clave de innovación de la LOE, que les atribuye una primera función de rendición de cuentas y les otorga una clara función informativa y de sustentación de iniciativas de mejora tanto en la escala general del Estado o de las responsabilidades de las Administraciones educativas como en la escala más cercana al alumnado, en los propios centros educativos.

Efectivamente, las evaluaciones de diagnóstico que estamos concibiendo en Asturias representan una apoyatura clara para la adecuada comprensión e inclusión de las competencias básicas en la práctica educativa de nuestro profesorado. Nuestra intención, como ya es bien sabido, es que se erijan en un referente claro de información y de formación para las comunidades escolares y de orientación de la función docente. Las experiencias hasta ahora realizadas abonan sin lugar a dudas esa interpretación y han despejado ya los iniciales recelos.

Nos encontramos pues ante dos innovaciones de especial relevancia. Tenemos que afrontarlas como retos complejos, como corresponde a todos los procesos que representan novedades y que hay que encajar en la constante actualización de nuestra vida profesional. Tomémoslos como oportunidades de mejora y aprendizaje y así responderemos a la confianza que en todos los profesionales de la educación deposita la sociedad asturiana.

José Luís Iglesias Riopedre

Consejero de Educación y Ciencia del Principado de Asturias



PREÁMBULO

9

Las leyes educativas de nuestra historia reciente han ido desarrollando y matizando las concepciones de la educación al ritmo de la evolución de los tiempos. En la Ley General de Educación de 1970, los elementos que conformaban lo que se entiende hoy como currículo eran los objetivos y los contenidos; la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, incorporó como nuevo elemento el de los criterios de evaluación, incorporación que mantenía la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, de 2002, y la Ley Orgánica de Educación, de 2006, integra en su concepto de currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Desde nuestro punto de vista, la incorporación de las competencias básicas como elemento del currículo presente en los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas representa un paso trascendental. La decisión que en este sentido incorpora la LOE orienta nuestra educación en claves similares a las que predominan ya en nuestro entorno europeo.

Europa dista mucho de pretender para estos tiempos cualquier tipo de proceso unificador de las estructuras o los modelos organizativos de los sistemas educativos de sus estados miembros. Los pasos dados o los procesos iniciados apuntan a una convergencia en la homologación de las titulaciones de los distintos estados, tanto en lo referido a las cualificaciones derivadas de las correspondientes redes de formación profesional como en lo referido a las titulaciones superiores. Gajes de la movilidad.

Los europeos del siglo XXI llevamos a gala nuestra diversidad de lenguas y culturas, el patrimonio de una historia y una vieja civilización, probablemente un conjunto de valores comunes, nuestra capacidad de convivencia... y un aprecio especial a lo que es propio de cada cual. Nuestros sistemas educativos van a seguir siendo diferentes. Puede que como efecto de los análisis de lo diverso, de los cada vez más frecuentes intercambios, o de presiones externas comunes se produzcan contaminaciones positivas, aproximaciones, pero nuestro futuro sigue apuntando a la diversidad.

Sin embargo, tanto en la aludida construcción de un Espacio Europeo de la Educación Superior, como en las aproximaciones a un Marco Europeo de Cualificaciones, como en el impulso derivado de la determinación de los objetivos acordados en Lisboa para la década, ha venido consolidándose el enfoque de

competencias como un lenguaje y una aproximación común a una educación más centrada en los individuos y en sus habilidades para la vida. Sin innecesarias unificaciones, porque los contextos son diferentes, pero las metas sí se aproximan.

Desde la aprobación a finales de 2004 por la Comisión Europea del documento *“Competencias clave, un marco de referencia europeo”*, puede decirse que se ha alcanzado el mayor nivel de consenso que hasta ahora pudieran haber alcanzado los estados miembros de la UE, en la selección, definición y enfoque de los aprendizajes imprescindibles en la educación básica.

Ahora hemos trasladado ese consenso a nuestra normativa de Estado, adaptando las ocho competencias fundamentales a nuestro lenguaje y nuestros códigos. Las hemos erigido en referente para evaluación del alumnado en los momentos en que ha de decidirse sobre su promoción y titulación tras su integración en los currículos correspondientes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria y las vamos a utilizar como objeto de medición en nuestras evaluaciones de diagnóstico.

Todo va bien ¿verdad? Pudiera pensarse que en un breve espacio de tiempo el alumnado español estará en disposición de afrontar con pleno éxito esas endemoniadas evaluaciones internacionales a las que lo someten periódicamente desde unas claves de pruebas de similar enfoque y que tanto quebradero de cabeza producen en las latitudes medianas. Pues no; las realidades en nuestras aulas no se transfiguran tan fácilmente.

Es probable que la plasmación de las competencias básicas en las enseñanzas mínimas de obligada consideración en todo el Estado haya sido acertadamente integrada. Es igualmente probable que las distintas administraciones educativas las hayan recogido convenientemente y con el debido rigor técnico en la definición de sus correspondientes currículos. Pero la traslación en los centros requiere otros pasos.

¿Qué dificultades hay que tener en cuenta? La secuencia puede ser amplia pero nos ceñiremos a las que pueden parecer más evidentes:

¿Se ha explicado de modo suficiente en qué consisten los cambios?

¿Se ha articulado una orientación sobre cómo llevarlos a cabo?

¿Se han descrito los pasos para la integración del enfoque de competencias en las concreciones de currículo a acometer en los centros?

¿Se han previsto y ofrecido actividades de formación para integrar una readaptación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en este nuevo código?

¿Se ha ilustrado a las direcciones de los centros en las repercusiones sobre su papel en la adopción de iniciativas que les vinculan en este proceso?

¿Se ha cuidado la actualización del personal de asesorías e inspecciones para que interpreten adecuadamente sus funciones con el énfasis oportuno en los distintos procesos de programación y evaluación derivados?

¿Se han aportado materiales de apoyo, ejemplificaciones u orientaciones al profesorado?

Las respuestas serán sin duda desiguales y variadas en los distintos territorios de gestión de las distintas administraciones educativas. No hay duda de que el esfuerzo que todas están realizando para producir aceleradamente los desarrollos normativos y de ordenación académica derivados de la nueva Ley representa una carga difícil. Tampoco ofrece espacio para la discusión que el ritmo de aplicación de las nuevas enseñanzas está resultando, para lo que demandan las reformas de calado, endiabladamente rápido. Igualmente cierto es que estamos en el inicio de la implantación de la Ley y que del primer año no pueden esperarse milagros. Y por último cabe citar un argumento de peso especial: aún cuando las competencias suponen un elemento ciertamente novedoso en el currículo, no resulta tan extraño ni tan distante de las interpretaciones más sensatas de la normativa anterior.

En el caso de Asturias, hay constancia desde 2005 de acciones informativas importantes y de alcance dirigidas a la totalidad de los centros en cuestión de competencias; en algún caso, de forma paralela o con la colaboración de la Universidad de Oviedo, igualmente implicada en un proceso similar en lo referido al Espacio Europeo. Edición de materiales de aula en clave de competencias, orientaciones en la página web, grupos de trabajo en los Centros de Profesorado y de Recursos, integración del tema en las prioridades del Plan de Formación para 2007-2008 como elemento central para la implantación de la LOE... conforman otro conjunto de iniciativas y aún son poco.

Con todas estas consideraciones y con todos los argumentos de descargo, hemos entendido que nuestra obligación consiste en aportar en esta edición de materiales de apoyo otra guía de referencias sobre lo que representa el enfoque de la educación por competencias, ligado a su concepción y su evaluación.

En su elaboración hemos tenido en cuenta las observaciones, las aportaciones, las consultas y las preguntas que cientos de profesoras y profesores nos han venido formulando en estos últimos meses de elaboración de currículos y de ensayos de evaluaciones de diagnóstico en la Comunidad asturiana. La aportación es apresurada y provisional. Tenemos la total seguridad de que se sabrá interpretar como una primera respuesta a una demanda de información que requiere más tiempo de elaboración, más sosiego y más documentación. Agradeceremos las aportaciones para la mejora y desarrollo de esta guía.

Con estas características hemos optado por estructurar esta guía de orientaciones en cinco capítulos. El primero explica el porqué de la incorporación del enfoque de competencias básicas en nuestros currículos y en nuestro sistema escolar. El segundo desarrolla el modo en que se incorporan las competencias básicas en el currículo. El tercer capítulo orienta la integración en el conjunto del centro de la perspectiva derivada de las competencias básicas. El cuarto concreta el anterior, particularizando las necesarias repercusiones de las competencias en el Proyecto educativo, y el quinto y último centra la relación entre competencias básicas y su evaluación, con especial atención en la evaluación de diagnóstico.



HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS



CAPÍTULO I

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

Las competencias básicas

1.1. Introducción.....	17
1.2. Las competencias en educación.....	17
1.3. El origen del enfoque de competencias	20
1.4. Las competencias básicas.....	27
1.5. A modo de conclusión	29

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

1.1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad del siglo XXI la educación está viviendo un reajuste de sus enfoques: se demandan personas capaces de desenvolverse en contextos cambiantes y de resolver problemas de forma reflexiva y planificada, lo que significa formar personas capaces de:

- Activar los conocimientos adquiridos y utilizar estrategias que permitan relacionar esos conocimientos para dar una respuesta ajustada a los problemas, de acuerdo con la situación y el contexto en que surgen.
- Ser capaces de trabajar en equipo poniendo en práctica habilidades sociales y de relación y asumiendo las responsabilidades que les correspondan.
- Tener iniciativa y capacidad para tomar decisiones de forma reflexiva.
- Ser capaces de administrar y gestionar el tiempo con eficacia y eficiencia.

La escuela no puede estar al margen de estas demandas, pues tal como recoge el Informe Delors “*no vale educar para saber, sino educar para vivir[...] que incluye el saber pero va más allá*”. Para poder enfrentarse a esta realidad, la escuela del siglo XXI no puede ofrecer a su alumnado propuestas cerradas ni manuales de instrucciones sino herramientas que le permitan moverse en un mundo cambiante y al mismo tiempo faciliten seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Ha de poner el acento en los cuatro pilares que el Informe de la UNESCO (1996) define en los siguientes términos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

La aparición y extensión del concepto de competencias a nivel internacional sitúa a todas las instituciones encargadas de la educación y la formación ante dos retos singulares:

- Formar a los estudiantes en los niveles obligatorios de educación para la adquisición de las competencias básicas.
- Ajustar los sistemas formativos con objeto de que se habiliten para las necesidades de desempeño de los puestos de trabajo de los agentes educativos (profesorado, direcciones, etc.), de forma que puedan responder a las nuevas necesidades y preparen al alumnado para adquirir un conjunto de competencias.

Es especialmente importante llevar a cabo un conjunto de acciones que permitan la general asimilación de estos nuevos enfoques desde el sistema educativo y en estos momentos se están llevando a cabo importantes esfuerzos para ello.

1.2. LAS COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

El término “competencia” ha sido objeto de numerosos intentos de definición desde distintos ámbitos. Se trata de una palabra habitual en el lenguaje coloquial dónde se entiende como “hacer buen uso de funciones y atributos” o también como “disputa, rivalidad, etc.”, acepciones ambas que recoge el diccionario de la Real Academia tal como se muestra a continuación:

Competencia en el sentido de “competir”	· Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo · Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa · Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio · Persona o grupo rival (“se ha pasado a la competencia”) · Competencia deportiva
Competencia en el sentido de “competente”	· Incumbencia · Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto · Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado

Entre las distintas acepciones de competencia aquí presentadas, la que más se aproxima al uso de este término en el contexto educativo, es la de *“pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”*.

No obstante hay que señalar que, con frecuencia, se relaciona con otros términos como: capacidad, aptitud, habilidad, destreza, etc., voces que en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua no aparecen claramente diferenciadas, tal como se puede observar en el cuadro que se presenta a continuación, donde la capacidad se define como aptitud; la aptitud como capacidad competente; la habilidad como capacidad; la destreza como habilidad; la competencia como aptitud, etc.

Competencia	Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado
Aptitud	Capacidad para operar competentemente en una determinada actividad
Capacidad	1. Propiedad de una cosa de contener otras dentro de ciertos límites. Pej. Capacidad de una vasija, de un local 2. Aptitud, talento, cualidad que dispone alguien para el buen ejercicio de algo
Habilidad	Capacidad o disposición para algo
Destreza	Habilidad, arte con que se hace una cosa

Esto puede llegar a explicar el hecho de que en ocasiones los conceptos de capacidad, aptitud, habilidad, destreza y competencia se intercambien y se utilicen como sinónimos equivalentes.

Sucede algo semejante cuando desde el plano lingüístico nos trasladamos a un plano epistemológico, donde resulta difícil cualquier intento de univocidad, tal como muestra el cuadro que se presenta a continuación donde se recogen diferentes definiciones del término competencia.

"Capacidad o potencia para actuar de manera eficaz en un contexto determinado" (Eurydice, 2002)
"Capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos" (F. Perrenoud, 1997)
"Sistema más o menos especializado de capacidades y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico" (F.E. Weinert, 2001)
"Capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas" (J. Coolahan, European Council, 1996)
"Capacidad para responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" (OCDE, DeSeCo, 2002)
"Combinación de atributos -con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades- que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla" (Proyecto Tuning, 2003)
"Un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer" (C. Braslavsky, 1993)
"Habilidades vinculadas con el desempeño autónomo, el conocimiento aplicado y aplicable, el conocimiento en acción, el saber resultante de saber hacer y saber explicar lo que se hace" (C. Braslavsky, 2001)
"Capacidades para hacer algo de modo idóneo que resultan de un proceso complejo de asimilación integrativa por parte del aprendiz de saberes conceptuales, saberes procedimentales y actitudes que se lleva a cabo en la fase de ejercitación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje" (C. Barriga, 2004)
"Repertorio de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica correspondiente a un contexto habitual (educativo, familiar, profesional, personal) de la actividad humana" (C. Monereo, 2004)
"Capacidad subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación" (Spencer y Spencer, 1993)
"Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares" (F. Lasnier, 2000)
"Posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una situación-problema que pertenece a una familia de situaciones" (Roegiers, 2000)
"Conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre contenidos contextualizados dentro de una categoría de situaciones para resolver los problemas que se plantean en esas situaciones" (De Ketele, 1996)
"Ser competente en un ámbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él" (C. Coll y A. Marchesi, 2007)
"Una competencia básica es un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que permiten a un individuo responder a las demandas de una situación concreta. No se trata de un concepto meramente pragmático, sino que tiene un contenido ético, porque se considera competente al individuo que es capaz de desempeñar adecuadamente una tarea valiosa para sí mismo y para la sociedad" (J.A. Marina, 2007)
"Competencia es la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones". (A.I. Pérez Gómez, 2007)

Hay dos aspectos unificadores en todas las definiciones de competencia presentadas, ya recogidos por Lévy Leboyer (2003):

- 1- Es “poder” decidir sobre algo, entendiéndose la competencia como un conjunto de acciones o decisiones que una persona “puede” adoptar.
- 2- Es “poseer un saber”, refiriéndose a la forma en que una persona utiliza sus posibilidades de decisión, es decir, el modo en que las decisiones adoptados o las acciones realizadas son “buenas”.

Conjugando ambos aspectos podría señalarse que el término “competencia” se refiere a todo aquello que hace posible que una persona haga un buen uso de su poder de decisión y/o acción.

En el contexto educativo el desarrollo y trabajo en competencias ha de entenderse dentro de una concepción constructivista y social del aprendizaje que postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto que tiene lugar en contextos sociales, lo que lleva a considerar en el aprendizaje una triple dimensión:

Dimensión constructivista. Se trata de los aspectos relacionados con la organización de sus componentes, situando al alumnado en condiciones para que construya sus conocimientos a partir de lo que sabe, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos aprendizajes.

Dimensión social. Se trata de los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás alumnos y alumnas y con el profesorado y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente.

Dimensión interactiva. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber escolar, adaptando las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje. Dicho de otra manera, lo que determina el aprendizaje no son los contenidos disciplinares, sino las situaciones en las que el alumno o alumna utiliza los saberes para resolver la tarea.

A esta forma de entender las competencias en el ámbito educativo algunos autores como Roegiers (2004) lo denominan “*Pedagogía de la integración*”, ya que se trata de transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre el saber, saber hacer y saber ser a la solución de situaciones funcionales complejas.

1.3. EL ORIGEN DEL ENFOQUE DE COMPETENCIAS

Sin embargo, hay que señalar que el término “competencia”, así entendido, surge en el mundo laboral sustituyendo al de “cualificación”. La razón del cambio viene explicada por la necesidad de sustituir una formación, frecuentemente descontextualizada y alejada de las situaciones reales de aprendizaje, a la que se designa como “cualificación”, por otra más flexible y menos instrumentalista que permita a la persona gestionar su potencial ante la realidad que se le presenta, poniendo en práctica su capacidad para responder a situaciones complejas de forma eficaz, a ésta se le denomina “competencia”.

Esto se traduce en una modificación del pensamiento que va desde un enfoque instrumentalista que prima la cualificación, a un enfoque más relativista que entiende la competencia como acción dentro de un contexto.

Sin embargo, es a partir de estudios internacionales, ligados al ámbito de la economía como empieza a estar presente el término “competencia” en el mundo educativo. Se indican a continuación los hitos más importantes:

► El primero de ellos, que se pone en marcha en el año 1997, es el proyecto CHEERS (Career after Higher Education: an European Research Study), estudio de investigación sobre el desarrollo profesional después de finalizar los estudios superiores¹ que cristaliza cuatro años después en una base de datos que recoge las respuestas de más de 40.000 encuestas, con una amplia presencia de información sobre España, y donde se especifican y señalan las competencias que se demandan en el mundo laboral, cuya síntesis se recoge en el cuadro siguiente:

Competencias para el mundo laboral
· Habilidad para aprender · Habilidad para resolver problemas · Habilidad en comunicación oral · Dominio de lenguas extranjeras · Amplio conocimiento general · Conocimiento de tipo específico · Planificación, coordinación y organización · Administración del tiempo · Asumir responsabilidades, tomar decisiones · Habilidades sociales · Razonar en términos de eficacia · Iniciativa y espíritu emprendedor
Adaptación de encuesta CHEERS (Teichler y Schonburg, 2004).

Este mismo estudio permite valorar en qué grado la formación superior proporciona aquellas competencias que permitan una incorporación al mundo laboral y extraer conclusiones señalando claramente las áreas de mejora.

► Por otra parte la OCDE, a través del Proyecto DeSeCo² (Definición y Selección de Competencias 1996-2006) realiza un estudio en doce países, para determinar las competencias clave (key competencies) para una vida próspera y para una sociedad con buen funcionamiento, con el fin de establecer un marco para su evaluación definiendo el término competencia y señalando sus rasgos básicos.

1. Define competencia como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada” señalando que “supone una combinación de habilidades prácticas,

1. Con el fin de cubrir carencias informativas, en 1997 un conjunto de investigadores de universidades y centros de investigación europeos decidieron proponer a la Comisión Europea un estudio sobre la educación y la transición al mercado laboral de los jóvenes titulados universitarios europeos. La motivación fundamental para abordar esta problemática era la necesidad de disponer de más información sobre los aspectos relacionados con la enseñanza universitaria y la empleabilidad de los titulados universitarios. Los países incluidos en el proyecto fueron Alemania, Austria, España, Finlandia, Francia, Holanda, Italia, Japón, Noruega, el Reino Unido, la República Checa y Suecia.

2. Es un proyecto vinculado al Proyecto INES (de indicadores de calidad en educación) y al Proyecto PISA (de evaluación del rendimiento del alumnado de 15 años) y su finalidad es la de dotar a los países de la OCDE de un marco teórico y conceptual que les permita definir y seleccionar competencias clave y un sólido fundamento para desarrollar indicadores estadísticos de competencias individuales.

conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". (DeSeCo, 2002).

2. Indica los rasgos diferenciales de las competencias:

- a) constituyen un "saber hacer"; esto es, un saber que se aplica,
- b) son susceptibles de adecuarse a una diversidad de contextos,
- c) tienen un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes.

Dicho estudio permite establecer tres categorías de competencias clave y realizar un desarrollo muy elemental de las mismas, tal como se muestra en el cuadro siguiente:

Categorías	Desarrollo de las categorías
Actuar de manera autónoma	Capacidad para defender y afirmar sus derechos, sus intereses, sus responsabilidades, sus límites y sus necesidades Capacidad de concebir y realizar proyectos de vida y proyectos personales Capacidad de actuar en el conjunto de la situación (el gran contexto)
Utilizar herramientas de manera interactiva	Capacidad de uso del lenguaje, los símbolos y los textos de modo interactivo Capacidad de utilizar el saber y la información de manera interactiva Capacidad de uso de las TIC
Funcionar en grupos socialmente heterogéneos	Capacidad de mantener buenas relaciones con los demás Capacidad de cooperación Capacidad de gestionar y resolver conflictos

Sin embargo, el proyecto DeSeCo no define las competencias relacionándolas con áreas de conocimiento sino que las asocia a conceptos afines, así por ejemplo define la competencia "**actuar de forma autónoma**" en los siguientes términos:

"Actuar de manera autónoma no significa funcionar en aislamiento social. Al contrario, requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se hagan cargo del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y trabajo. Se requiere que los individuos actúen de forma autónoma para participar efectivamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y sus acciones" (OCDE, 2005).

► De forma paralela la Unión Europea en marzo del año 2000, desde el Consejo Europeo de Lisboa, marca un objetivo estratégico para el año 2010 que es llegar a ser "*la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social*".

Para alcanzar este reto se considera que los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo y señala como uno de los componentes de dicha propuesta la promoción de destrezas básicas que han de proporcionarse a través de un aprendizaje a lo largo de la vida.

En este contexto uno de los reajustes que se menciona de manera expresa es el necesario establecimiento de un marco europeo para la definición de las nuevas destrezas básicas a adquirir para un aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que se constituye un grupo de expertos que comienza a trabajar en el 2001 en la identificación y definición de las competencias clave así como en buscar la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida.

A través de la Dirección General de Educación y Cultura, y en el marco de la propuesta del Programa de Trabajo “Educación y Formación 2010”, la Unión Europea da a conocer en noviembre de 2004 un documento en el que además de la definición semántica de las competencias se aportan definiciones operacionales. En dicho documento se señalan ocho competencias clave con sus correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes. Tales competencias son:

1. Comunicación en lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Como recoge el siguiente ejemplo, la competencia denominada “espíritu emprendedor” queda recogida en los siguientes términos:

Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: la capacidad para provocar cambios y la habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos. El espíritu emprendedor incluye la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas) marcando objetivos y alcanzándolos y teniendo motivación para lograr el éxito.	Conocimiento de oportunidades existentes con el fin de identificar aquellos más aptos para los proyectos personales, profesionales y/o de negocios.	- Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y anotar. - Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos. - Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo. - Ser capaces de identificar las virtudes y defectos de uno mismo. - Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios. - Habilidad para evaluar y arriesgarse en la medida de lo necesario.	- Disposición para mostrar iniciativas propias. - Actitud positiva hacia el cambio y la innovación. - Disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de capacidades emprendedoras –por ejemplo en el hogar, en el trabajo y en la comunidad.

Esta selección de ocho competencias básicas o clave son las que se consideran como imprescindibles en el contexto de la educación. Son entendidas como competencias de carácter genérico por su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad tanto en las distintas áreas de aprendizaje como en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo, es decir competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida. En la enseñanza formal tienen sentido en la medida en que se integran en los contenidos de todas las áreas curriculares.

► El Proyecto Tuning (2003), enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), teniendo en cuenta las competencias clave, establece unas competencias específicas asociadas a las diferentes titulaciones y disciplinas de conocimiento, que se organizan tal y como se presenta en la siguiente tabla:

Competencias genéricas		
Competencias instrumentales	Competencias interpersonales	Competencias sistémicas
· Capacidad de análisis y síntesis · Capacidad de organizar y planificar · Conocimientos generales básicos · Conocimientos básicos de la profesión · Comunicación oral y escrita en la lengua propia · Conocimiento de una segunda lengua · Habilidades básicas de manejo del ordenador · Habilidades de gestión de la información · Resolución de problemas · Toma de decisiones	· Capacidad crítica y autocrítica · Trabajo en equipo · Habilidades interpersonales · Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar · Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas · Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad · Habilidad de trabajar en un contexto internacional · Compromiso ético	· Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica · Habilidades de investigación · Capacidad de aprender · Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones · Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad) · Liderazgo · Conocimiento de culturas y costumbres de otros países · Habilidad para trabajar de forma autónoma · Diseño y gestión de proyectos · Iniciativa y espíritu emprendedor · Preocupación por la calidad · Motivación de logro

► Dentro del marco de la Unión Europea, desde Eurydice, se lleva a cabo en el 2002 un estudio³ para revisar los currículos de la educación general obligatoria en los países miembros. Dicho estudio permite concluir que ya para entonces todos los países “incluyen referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias” y se pone de manifiesto que hay un desplazamiento desde un aprendizaje centrado en el dominio de contenidos, independientemente de sus condiciones de uso, hacia una concepción basada en el modo en que el conocimiento se pone en acción.

“En un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimiento de hechos” (Eurydice, 2002)

En el momento de realizarse este estudio España era ya uno de los países que abordaba las competencias de forma implícita y en estos momentos con el desarrollo de la LOE (2006)⁴ las competencias aparecen de forma explícita como un elemento más del currículo.

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

4. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

► La LOE, fiel al compromiso con los objetivos de la Unión Europea para el 2010, plantea la educación como un proceso a lo largo de toda la vida e incluye las competencias entre los componentes del currículo, por cuanto deben *“permitir caracterizar de manera precisa la educación que deben recibir los estudiantes”*. Asimismo, convierte las competencias en un elemento clave de la evaluación, tanto en lo que se refiere a la evaluación de diagnóstico como a la decisión de promoción o titulación cuando el estudiante haya alcanzado los objetivos y competencias básicas, convirtiendo a éstas en referentes para los programas de refuerzo y recuperación.

En el desarrollo de la LOE a través de los Decretos de Enseñanzas Mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar la educación obligatoria, por cuanto *“permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”* y *“su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de una aprendizaje permanente a lo largo de la vida”*.

En este momento, las Comunidades Autónomas ya han elaborado los Decretos del currículo correspondientes a las etapas de la educación obligatoria, incluyendo el currículo en competencias que empieza a desarrollarse en el 2007/08 para generalizarse en el 2008/09 además de una evaluación de diagnóstico para 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Es así como siguiendo la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006)⁵, España, al igual que otros países de la Unión Europea, toma como referencia las ocho competencias clave que se consideran necesarias para el aprendizaje permanente y las adaptan a su contexto. A modo de ejemplo se presenta la selección realizada en España y en Francia.

Unión Europea	España / LOE	Francia /Socle commun ⁷
1. Comunicación en lengua materna	1. Competencia en comunicación lingüística	1. Dominio de la lengua francesa
2. Comunicación en lenguas extranjeras		2. Práctica de una lengua viva extranjera
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	3. Conocimiento de los principales elementos de la matemática, y dominio de la cultura científica
4. Competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital	5. Dominio de las técnicas habituales de la información y comunicación
5. Aprender a aprender	7. Competencia para aprender a aprender	

5. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (26-9-2006)

7. MEN (2006): École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences. CNDP/XO Éditions, París.

6. Competencias sociales y cívicas	5. Competencia social y ciudadana	6. Adquisición de las competencias sociales y cívicas
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	8. Autonomía e iniciativa personal	7. Adquisición de la autonomía y del espíritu emprendedor
8. Conciencia y expresión culturales	6. Competencia cultural y artística	4. Dominio de la cultura humanística

1.4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Las competencias a las que se refiere la LOE y posteriormente desarrollan los Decretos de Enseñanzas Mínimas aglutinan aquellas habilidades, destrezas o conocimientos que todo el alumnado ha de alcanzar al término de la escolaridad obligatoria para comprender y desenvolverse en la sociedad, de ahí la denominación de “básicas”, ya que:

- Suponen una concreción de las capacidades, que se desarrollan a través de contenidos de carácter interdisciplinar y progresivamente permiten al alumnado comprender y actuar de forma responsable en la realidad de la vida cotidiana.
- Contemplan el desarrollo integral de las personas para dar respuesta, por una parte, a la necesidad de saber transferir, actualizar, ampliar y renovar continuamente los conocimientos, incluidas habilidades para hacer frente a las cambiantes tecnologías de la información, de la comunicación y de otros campos del conocimiento; por otra parte, para movilizar recursos y tomar decisiones, incluidas las habilidades para escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y el mundo en el que se mueven, en definitiva, para ser ciudadanos y ciudadanas participativos y solidarios, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diferentes y personas capaces de expresar y regular sus propias emociones.

Al implicar el desarrollo de capacidades y no sólo la adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados, las competencias básicas se presentan relacionadas con facultades generales de las personas y como un potencial de transformación de la realidad que permite producir un gran número de acciones no programadas previamente. En consecuencia, el énfasis de una enseñanza basada en competencias, no se orienta al dominio de contenidos curriculares específicos, sino a la habilidad para reflexionar y utilizar el conocimiento y a la comprensión y manejo de las destrezas necesarias para lograr objetivos personales y participar efectivamente en la sociedad.

De esta forma se señalan como características genéricas de estas competencias las siguientes:

1. Se trata de capacidades más que de contenidos, que han de desarrollarse con carácter interdisciplinar y progresivamente para permitir al alumnado comprender y actuar de forma responsable en la realidad de la vida cotidiana.
2. Requieren poner en marcha de manera integrada aquellos conocimientos adquiridos y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas.

3. Incluyen tanto los saberes o conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos o aplicativos y también las actitudes o compromisos personales.
4. Van más allá del “saber” y “saber hacer o aplicar” porque incluyen también el “saber ser o estar”.
5. Suponen la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes e implican comprensión, reflexión y discernimiento.
6. Resultan valiosos para la totalidad de la población, independientemente de su condición social, cultural o familiar ya que contribuyen a obtener resultados de alto valor personal o social, pueden aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permiten a las personas que las adquieran superar con éxito exigencias complejas (DeSeCo 2002).
7. Preparan y sientan las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida ya que 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 y en consecuencia, 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 seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto de aprendizaje permanente (Marco de Referencia Europeo 2006).

En el cuadro siguiente se recogen, de forma esquemática, los elementos que constituyen una competencia básica:

Hablar de competencias básicas es hablar de:	Aprendizajes que se consideran imprescindibles.
	Conocimientos útiles orientados a la aplicación de los saberes adquiridos, “saber hacer”.
	Aplicación de saberes a diferentes situaciones y contextos.
	Integración de los conocimientos poniéndolos en relación con los distintos tipos de contenidos.

De todo ello se concluye que en el currículo de la educación obligatoria “*adquirir las competencias básicas no significa tener un nivel básico, sino estar preparado para resolver problemas específicos de la vida cotidiana*” (Sarramona, 2004), porque según el Marco de Referencia Europeo (2006) se define la competencia clave o básica como una “*combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes y la disposición de aprender, además del saber cómo. Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida*”.

El planteamiento de los currículos en términos de competencias trae consecuencias inmediatas para la práctica educativa, pues la inclusión de las competencias básicas, genéricas o transversales como referentes comunes a todas las áreas curriculares supone un análisis y reflexión acerca de cuestiones fundamentales para la enseñanza:

- Supone una ruptura con la organización compartimentalizada del currículo por áreas, que hace que la función del docente no se limite a enseñar su materia sino que el conjunto de profesores y profesoras que imparte clase a un mismo grupo es responsable de que cada estudiante alcance las competencias básicas que son transversales y comunes a todas las áreas.
- Extiende la corresponsabilidad a otras instancias entre las que destacamos, por su relevancia, a las familias quienes tienen una incidencia potencial educativa fundamental para la adquisición de competencias básicas tales como la social y ciudadana o la autonomía e iniciativa personal.

Se trata, posiblemente, de la innovación de mayor calado entre las que se derivan del planteamiento del currículo por competencias, e igualmente de las más complejas de poner en práctica, al exigir en muchas ocasiones un replanteamiento de la función docente o de su formación, tanto inicial como permanente, nuevas formas de organización y coordinación entre los profesores y profesoras de las distintas etapas de la educación básica, la necesidad de colaboración entre el profesorado y las familias para trabajar en sintonía en los procesos de enseñanza y en la evaluación del alumnado con responsabilidad compartida, etc.

Se hace necesario entender las competencias básicas como “líneas de trabajo” que proporcionan a los centros y al profesorado referencias sobre los principales aspectos donde es preciso centrar esfuerzos. Al estar incardinadas en el currículo oficial elaborado para y en las escuelas no pueden suponer enseñanzas paralelas para los alumnos y alumnas sino que han de convertirse en elementos de reflexión en los centros para promover la inclusión de esas habilidades y aprendizajes clave en los currículos de la enseñanza obligatoria y asegurar una igualdad real de oportunidades a todos los escolares. Representan una obligada referencia de lo que esencialmente debe constituir el aprendizaje en las primeras etapas educativas, de ahí que el enfoque de competencias haya venido influyendo en la última década en la redefinición de los currículos seguida en la práctica totalidad de los países europeos.

1.5. A MODO DE CONCLUSIÓN...

Tener adquirida una competencia supone haber aprendido sobre un objeto (dato, clase, relación, estructura), ser capaz de ejercer una actividad (saber reproducir, saber hacer, saber ser) dentro de un dominio o dimensión (cognitiva, sensorio-psico-motor, socioafectiva) y además, ser capaz de movilizar los aprendizajes adquiridos (saber, saber hacer y saber ser) en una situación significativa compleja.

Para ello entra en juego la combinación de las siguientes constantes:

- 1) Un conjunto de recursos,
- 2) que puede movilizar el sujeto de forma conjunta e integrada,
- 3) para resolver con eficacia una situación.

1) **Conjunto de recursos** cuyos componentes son los que se señalan a continuación.

Saber: hechos, conceptos y principios.

Saber hacer: procedimientos, habilidades y destrezas.

Saber ser: actitudes, motivación y disponibilidad.

La mayoría se aprenden básicamente en la escuela de forma organizada a través del currículo, bien sea desde un modelo transmisivo al modo tradicional o a partir de situaciones-problema que el estudiante ha de resolver con la mediación del profesor o profesora. Sin olvidar que hay otros recursos que proceden de la experiencia personal de cada cual y no se aprenden en la escuela, pero que han de ser considerados igualmente en un aprendizaje por competencias, en la medida que contribuyen al desarrollo de las mismas. Además se ha de tener presente que los recursos organizativos y materiales y su distribución en el centro contribuyen de manera singular a un aprendizaje y a una enseñanza orientada al desarrollo de competencias básicas.

30

2) **Que puede movilizar el sujeto de forma conjunta e integrada**

El aprendizaje por competencias supone para el estudiante un proceso de organización y reorganización de sus conocimientos para transferirlos a nuevas situaciones o realidades o para descubrir los procesos que los guían. Esto supone por una parte un aprendizaje puntual para la adquisición de recursos (saber, saber hacer, saber ser) y por la otra la integración y transferencia de todos ellos para dar respuesta a las situaciones problemáticas que es dónde se demuestra la competencia.

La movilización de todos los recursos de forma integrada, no yuxtapuesta, es una aportación del enfoque de la educación por competencias que enriquece el planteamiento de la tipología de contenidos de la LOGSE.

3) **Para resolver con eficacia una situación dentro de un contexto**

En el planteamiento por competencias se resalta la importancia del uso de los conocimientos en situaciones y contextos concretos de forma que no tienen sentido por sí mismos sino en la medida en que sirven de base para poder aplicarlos en situaciones reales. Así, por ejemplo, las reglas aritméticas, los acontecimientos históricos, el funcionamiento del cuerpo humano, son necesarios en la medida en que sirven como base para la aplicación de las reglas aritméticas en situaciones de la vida real, para el uso de los conocimientos históricos en la resolución de problemas de convivencia o para aplicar los conocimientos sobre el cuerpo humano en el desarrollo de hábitos de vida más saludables.

No se trata de contraponer, sino de integrar el saber y el saber hacer, el conocimiento y la acción, la teoría y la práctica. Desde una definición del currículo por competencias la escuela no debe perder de vista que:

- Para ser competente se precisa hacer uso de forma conjunta y coordinada de conocimientos o saberes conceptuales, de procedimientos, reglas o pautas para actuar y de actitudes o disposiciones motivacionales que permiten llevar a cabo una tarea.
- Las situaciones juegan un papel esencial en el enfoque de la educación en clave de competencias:

Primero, porque sin las situaciones concretas las competencias serían sólo virtuales y no podría darse el paso desde la potencia al acto.

Segundo, porque las situaciones concretas son la ocasión para ejercer las competencias, para comprobarlas y evaluarlas en el alumnado.

Tercero, porque en la ejecución se desarrollan a su vez las competencias potenciales.

Cuarto, porque los estudiantes pueden dar funcionalidad y sentido a lo que aprenden a partir de las situaciones.

Se trata de plantear “situaciones” que sean pertinentes para el logro de las competencias y que precisen la movilización conjunta y ajustada de todos los recursos, planteamientos que no resultan del todo novedosos en las primeras etapas de la educación obligatoria, donde la metodología por proyectos, la resolución de problemas o el estudio de casos, por ejemplo, son formas de enseñanza que resultan familiares en nuestra cultura pedagógica, por lo que la inclusión de las situaciones como elemento nuclear y aglutinador del proceso de aprendizaje puede ser un factor potencial de mejora, especialmente en la educación secundaria.

Son numerosas las profesoras y profesores que están dando respuestas educativas muy coherentes a los aprendizajes en términos de competencias, desde planteamientos que tienen en cuenta que:

- Se ha de incidir en el desarrollo de las capacidades del alumnado.
- Los procesos de aprendizaje – enseñanza tienen lugar en un entorno social dinámico y cambiante.
- Trabajar desde este enfoque comporta cambios metodológicos.

Todo ello sin olvidar que los cambios han de ir acompañados de medidas y medios que los faciliten:

- Es necesaria una reorientación de la formación inicial y del perfeccionamiento del profesorado.
- Se ha de orientar y acompañar con materiales de apoyo, ejemplificaciones y recursos didácticos que faciliten los cambios necesarios.

Por lo que se ha de entender el proceso como una labor conjunta de los distintos agentes implicados en el sistema educativo, desde la Administración que establece los currículos oficiales hasta el profesorado que elabora las programaciones de aula, pasando por los órganos de coordinación del centro en la elaboración del Proyecto educativo, etc.

QUÉ SIGNIFICA TRABAJAR COMPETENCIAS EN LA ESCUELA

- Una labor conjunta de los distintos agentes del servicio educativo: Administración, órganos de gobierno y coordinación de los centros, direcciones, profesorado, etc.
- Establecer propuestas de trabajo acordes con el contexto educativo del centro.
- Reconocer los aprendizajes imprescindibles para el alumnado de ese centro (sin perder de vista su situación) y enfocarlos a su aplicación en el “saber hacer” que incluye conocimientos y actitudes, planteando situaciones para su desarrollo y generalización.
- Hacer partícipe al propio alumnado de un proceso reflexivo de toma de decisiones (integrar también los conocimientos no formales e informales para dar respuesta a situaciones problemáticas, solución a problemas de convivencia, trabajo por proyectos, etc.)

ASPECTOS A EVITAR CUANDO SE TRABAJAN COMPETENCIAS

- Adoptar proyectos de otros centros que no responden a la realidad del alumnado que se atiende.
- Planteamientos organizativos rígidos que imposibiliten dar respuestas acordes a la situación.
- Limitarse al trabajo por áreas y/o materias con funcionamientos compartimentalizados por parte del profesorado.
- Aplicar únicamente un modelo trasmisivo de conocimientos (a nivel teórico y práctico) sin tener en cuenta los procesos de aprendizaje del alumnado.

La lectura del capítulo I ha dado algunas pistas para profundizar en el concepto de competencias, si bien desde tal enfoque no es suficiente con tener o acumular datos sino que se requiere integrarlos en nuestros esquemas de conocimiento a través de la reflexión, poniendo en relación las ideas que aquí se proporcionan con nuestra cotidiana actividad profesional.

Por ello, antes de continuar con la lectura es importante detenerse un momento.

¿Qué significa enseñar en términos de competencias?

¿Qué se persigue con la introducción de este cambio en la educación?

¿Creo que desde mi práctica diaria estoy abordando la enseñanza en términos competenciales?

¿Dónde he de buscar los referentes para abordar la enseñanza del alumnado en competencias?

¿Es posible abordar en solitario el desarrollo de competencias o también será necesario hacerlo desde una perspectiva más general que abarque la totalidad del centro educativo?

¿Qué me dice de todo ello mi reflexión personal?

¿Qué piensan mis compañeros y compañeras de estas cuestiones?



CAPÍTULO II

EL TRABAJO EN COMPETENCIAS DESDE EL CURRÍCULO

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

El trabajo en competencias desde el currículo

2.1. Introducción.....	37
2.2. El lugar de las competencias en el currículo de la educación obligatoria	37
2.3. Las competencias en las concreciones curriculares	48
2.3.1. Como abordar la enseñanza de competencias desde el centro educativo.....	50

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

2.1. INTRODUCCIÓN

La adopción de un currículo que incorpora el elemento modular de las competencias es una alternativa al currículo tradicional y académico que primaba la adquisición de hechos y conceptos en detrimento de otros contenidos de aprendizaje más procedimentales, al tiempo que planteaba de forma separada o paralela el saber y el saber hacer, marcando una diferencia entre la teoría y la práctica, entre conocimiento y acción.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo de la educación obligatoria que dispone la LOE, tal como se ha señalado en el capítulo anterior, es consecuencia, básicamente, de dos hechos:

1. La recomendación que se realiza desde la Comisión Europea para alcanzar los objetivos de 2010, plasmada en el Marco de Referencia Europeo al definir las ocho “competencias clave” que se consideran necesarias para la vida¹.
2. Los resultados y las comparaciones de las evaluaciones internacionales estandarizadas de competencias lectoras, matemáticas y científicas (PISA, TIMMS, PIRLS), que tienen gran difusión e impacto mediático. Hay que señalar que el Programa Internacional de Evaluación de destrezas del alumnado, PISA, constituye una de las referencias más consistentes del desglose de competencias ya que, a pesar de su limitación a ciertas áreas de conocimiento, aporta un modelo sumamente valioso de acercamiento a la tarea de definir y seleccionar las competencias clave en el ámbito europeo.

En este momento, el desarrollo de un currículo que integre las competencias es ya un hecho, las exigencias de la nueva normativa legal y las demandas a nivel internacional van en esa dirección. Son necesarios enfoques integrales que afectan a los conocimientos, destrezas y actitudes que han de ser objeto de aprendizaje y de enseñanza, teniendo en cuenta que las competencias no son algo que afecte al alumnado exclusivamente, sino que suponen cambios en la forma de trabajar dentro y fuera del aula, y que afectan a toda la comunidad educativa, a cada cual desde sus distintas funciones y responsabilidades.

La dirección y el camino recorrido están claros, lo que queda por avanzar ha de ir construyéndose desde una actitud de búsqueda y experimentación de todas las personas e instituciones responsables de la educación.

2.2. EL LUGAR DE LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La Ley Orgánica de Educación incorpora las competencias básicas como uno de los elementos del currículo y como un referente de la evaluación, tanto en la promoción a lo largo de la educación obligatoria o de la titulación al final de la misma, como en las evaluaciones de diagnóstico en 4º de Educación Primaria y en 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Para identificar las competencias básicas que deben ser incluidas en el currículo se toman como referencia las recomendaciones de la Unión Europea, adaptándolas a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español, lo que por un lado, obliga a plantearse cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado y por otro, a establecer prioridades entre ellos.

1. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (26-09-2004)

De acuerdo con esas consideraciones se identifican las ocho competencias básicas que los estudiantes españoles han de ir adquiriendo a lo largo de la educación obligatoria y cuya descripción, finalidad y aspectos distintivos se incluyen en el desarrollo normativo de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria². En el cuadro siguiente se recogen elementos que definen cada una de las competencias en las etapas de la educación obligatoria.

Competencia en comunicación lingüística	Utilización del lenguaje como instrumento para: · La comunicación oral y escrita · La comprensión de la realidad · La construcción del conocimiento · La regulación de conductas y emociones
Competencia matemática	Habilidad para utilizar los números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para: · Producir e interpretar informaciones · Conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad · Resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Habilidad para interactuar con el mundo físico, en sus aspectos naturales y en los generados por la acción humana, para facilitar la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora de las condiciones de vida
Tratamiento de la información y competencia digital	Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como generadoras y transmisoras de conocimientos y comunicación
Competencia social y ciudadana	· Comportarse individualmente de manera que sea posible convivir en una sociedad cada vez más plural · Participar plenamente en la vida cívica · Comprender la realidad social del mundo en que se vive
Competencia cultural y artística	· Apreciar y comprender diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento personal y considerarlas parte del patrimonio cultural · Apreciar la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, a través de la música, artes visuales, escénicas, lenguaje verbal, corporal, etc. y expresarse mediante códigos artísticos
Competencia para aprender a aprender	· Iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuarlo de manera autónoma · Desenvolverse ante las incertidumbres tratando de buscar respuestas y admitiendo diversas soluciones ante un mismo problema
Autonomía e iniciativa personal	· Optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida haciéndose responsable de ella, tanto en el ámbito personal como en el social o laboral · Capacidad de transformar las ideas en actos

2. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (B.O.E. del 8 de diciembre) y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. de 5 de enero de 2007).

Los Decretos de Enseñanzas Mínimas, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria recogen en el ANEXO I la justificación del por qué y para qué las competencias básicas. Resaltan el sentido de incorporar las competencias básicas al currículo, en cuanto que permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles para un desarrollo integrador y orientado de los saberes adquiridos.

Por otra parte, este mismo ANEXO hace referencia a las finalidades para las que se incluyen las competencias básicas:

1. Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los no formales.
2. Permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos.
3. Orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, se advierte que no existe correspondencia directa entre áreas y competencias básicas ya que las primeras se convierten en herramientas necesarias para la adquisición de las segundas. En este sentido el ANEXO I indica que:

1. Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas.
2. No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

Para concluir, se señala la combinación de ambos elementos, en los siguientes términos:

“El currículo se estructura en torno a áreas de conocimiento, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada área se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición”.

Los Decretos de Enseñanzas Mínimas al igual que los que regulan la ordenación del currículo en el Principado de Asturias³ incluyen una descripción de las ocho competencias básicas así como la contribución de cada una de las áreas y materias curriculares al desarrollo de las mismas. Se presenta a continuación un análisis de los componentes que integran las competencias básicas, por una parte, la definición y finalidad de cada una y por otra los elementos que las constituyen: conocimientos, destrezas y actitudes.

3. Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. (BOPA 16/06/07)
Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. (BOPA 12/07/07)

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Comunicación Lingüística	Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. <i>Finalidad</i> Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo. Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos. El lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, debe ser instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.	Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto. Supone también la utilización activa y efectiva de códigos y habilidades lingüísticas y no lingüísticas y de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones, para producir textos orales adecuados a cada situación de comunicación. Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis. Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada. Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Estos conocimientos suponen tomar conciencia de la diversidad de textos y de la estructura de cada uno de ellos, de estrategias de coherencia y cohesión en textos orales y escritos, así como de comprensión y producción de textos a partir de modelos.	Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa. La habilidad para seleccionar y aplicar determinados propósitos u objetivos a las acciones propias de la comunicación lingüística (el diálogo, la lectura, la escritura, etc.) está vinculada a algunos rasgos fundamentales de esta competencia como las habilidades para representarse mentalmente, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia. Con distinto nivel de dominio y formalización –especialmente en lengua escrita– esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje. En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera.	Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo. Saberes actitudinales y axiológicos: por una parte, y en relación con los otros, saber escuchar, saber contrastar opiniones, tener en cuenta las ideas y opiniones de los demás, rechazar estereotipos o expresiones sexistas, discriminatorias, etc. Por otra, en relación con uno mismo, actitudes que favorecen la mejora en la expresión oral o escrita, la precisión en el lenguaje, y la confianza para expresarse en público y por escrito. Una actitud favorable a la lectura facilita enormemente la adquisición de las destrezas necesarias para la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y, además, es fuente de placer, de descubrimiento de otros mundos no cotidianos, de fantasía, de información, de aprendizaje lingüístico y de saber. Del mismo modo, es precisa la valoración de las lenguas extranjeras como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países, como posibilidad de acceso a informaciones nuevas y como instrumento para conocer otras culturas.

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Matemática	Habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y el mundo laboral. <i>Finalidad</i> Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones, lo que aumenta la posibilidad real de seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tanto en el ámbito escolar o académico como fuera de él, y favorece la participación efectiva en la vida social. Esta competencia cobra realidad y sentido en la medida que los elementos y razonamientos matemáticos son utilizados para enfrentarse a aquellas situaciones cotidianas que los precisan. Por tanto, la identificación de tales situaciones, la aplicación de estrategias de resolución de problemas, y la selección de las técnicas adecuadas para calcular, representar e interpretar la realidad a partir de la información disponible están incluidas en ella. En definitiva, la posibilidad real de utilizar la actividad matemática en contextos tan variados como sea posible. Por ello, su desarrollo en la educación obligatoria se alcanzará en la medida en que los conocimientos matemáticos se apliquen de manera espontánea a una amplia variedad de situaciones, provenientes de otros campos de conocimiento y de la vida cotidiana.	Implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (distintos tipos de números, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc.) en situaciones reales o simuladas de la vida cotidiana, y la puesta en práctica de procesos de razonamiento que llevan a la solución de los problemas o a la obtención de información.	Destrezas necesarias para aplicar los principios y los procesos matemáticos básicos en situaciones cotidianas del ámbito personal, social y laboral, para seguir y valorar cadenas argumentales, identificando las ideas fundamentales, y estimar y enjuiciar la lógica y validez de argumentaciones e informaciones. Habilidad para seguir determinados procesos de pensamiento (como la inducción y la deducción, entre otros) y para aplicar algunos algoritmos de cálculo o elementos de la lógica, lo que conduce a identificar la validez de los razonamientos y a valorar el grado de certeza asociado a los resultados derivados de los razonamientos válidos. El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente, en los ámbitos personal y social, los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.	Disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y las situaciones (problemas, incógnitas, etc.) que contienen elementos o soportes matemáticos, así como hacia su utilización cuando la situación lo aconseja, basadas en el respeto y el gusto por la certeza y en su búsqueda a través del razonamiento.

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Conocimiento e interacción con el mundo físico	Habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de modo que facilite la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de los demás hombres y mujeres y del resto de los seres vivos. <i>Finalidad</i> Esta competencia se refiere a ámbitos del conocimiento muy diversos (ciencia, salud, actividad física, consumo, procesos tecnológicos, etc.) Los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico y la influencia decisiva que tienen sobre el medio ambiente, la salud y la calidad de vida de los ciudadanos, hacen que cada vez sea más importante el desarrollo del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones sobre ellos de manera autónoma y en general, para comprender y resolver problemas en el mundo actual. El adecuado desarrollo de esta competencia requiere tener en cuenta las diferentes dimensiones presentes en el ámbito científico y tecnológico. Por ello, se debe trabajar, por una parte, sobre el conocimiento de los objetos y los espacios cotidianos, los procesos tecnológicos, la distribución de los fenómenos en el espacio geográfico y el medio ambiente, aplicando criterios asociados al pensamiento científico: planteándose preguntas, razonando sobre la experiencia, realizando inferencias, etc. Pero, por otra parte, se trata de que al tomar decisiones se tenga en cuenta la importancia del uso responsable de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente, el consumo racional y responsable de los productos y el fomento de la cultura de protección de la salud como elemento clave de la calidad de vida de las personas. Las habilidades asociadas al movimiento en el espacio físico y a la salud se conjugan en otro de los aspectos de esta competencia, el referido a la actividad física y al control del propio cuerpo.	El desarrollo de esta competencia requiere el aprendizaje de los conceptos básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados en ella. En el ámbito de esta competencia se encuentran los conceptos, de las diferentes dimensiones del ámbito científico-técnico, necesarios para la realización de los procesos propios del pensamiento científico y de las relaciones elementales entre ellos que permiten asociar las causas con los efectos y en su caso, la cuantificación de unos y otros. Entre estos conceptos están las magnitudes físicas elementales, los asociados a las sustancias, sus características, los cambios en ellas y los efectos que pueden producir sobre las personas y sobre el medio ambiente. Relacionado con lo anterior está también la comprensión de los procesos básicos mediante los cuales se producen las transformaciones en la naturaleza, espontáneas o inducidas (de sustancias, de formas de energía...) y el papel de los objetos técnicos y en general, de las acciones humanas en esas transformaciones. En particular, debe adquirirse un conocimiento suficiente de los diferentes componentes de un ecosistema y de las relaciones que se establecen y comprensión de los cambios que se producen en la naturaleza y en la dinámica de la tierra por la forma en la que interactúan los seres vivos entre sí y con el medio. En relación con el propio cuerpo, es necesario el conocimiento de los beneficios para la salud de determinadas prácticas (ejercicio físico, seguridad, higiene) y de los riesgos de determinados hábitos dependientes de actividades profesionales o personales (formas de alimentación, prácticas antihigiénicas, consumo de sustancias tóxicas, etc.) y de los riesgos para el medio ambiente de determinadas actividades humanas. En relación con el espacio, está asociado a esta competencia el conocimiento de los rasgos esenciales del espacio natural en el que se desarrolla la vida y la actividad humana, la interacción de las personas con ese espacio, la ocupación, utilización y ordenación, así como los paisajes geográficos resultantes.	Entre las destrezas necesarias para alcanzar esta competencia destacan, por una parte las asociadas a la aplicación del pensamiento científico (plantear preguntas, formas de proceder, estrategias de evaluación, inferencias, etc.) y que permiten la comprensión y resolución de problemas sobre el mundo natural y lo tecnológico. Esto supone poner en juego procesos cognitivos más o menos complejos, tales como observar indirectamente, comparar en función de criterios no directamente observables o plantear hipótesis, con el objetivo de conocer mejor los fenómenos naturales y las máquinas y en la medida de lo posible, predecir el comportamiento de unos y otras. Todo ello debe llevar a la explicación, utilizando criterios científicos, de algunos de los cambios más destacados que tienen lugar en la naturaleza, espontáneos o provocados. Colaboran al desarrollo de esta competencia las destrezas asociadas a la localización y orientación, a la representación y a la obtención de información, cualitativa y cuantitativa, y a la resolución de problemas sobre el espacio físico y sobre los fenómenos que se producen en él. La habilidad con lo tecnológico requiere, además, destrezas asociadas a la planificación y manejo, siguiendo criterios de economía y eficacia, de soluciones técnicas para cubrir las necesidades habituales de la vida cotidiana y el mundo laboral. Por último, se debe señalar todo el conjunto de destrezas asociadas al mantenimiento y mejora de la salud y la condición física propia, así como de la biodiversidad y las condiciones saludables del entorno.	Las actitudes necesarias para alcanzar esta competencia están relacionadas con la valoración del conocimiento científico, de las formas de obtenerlo y de la información asociada a él, frente a las formas no científicas de acercamiento a la realidad. Asimismo es necesaria la valoración de las cuestiones éticas asociadas al conocimiento científico, al desarrollo tecnológico, a la relación de las personas con la naturaleza y al uso del propio cuerpo. Colaboran asimismo a esta competencia determinadas actitudes en relación con el entorno natural, como el uso responsable de los recursos naturales, la conservación del medio ambiente y de la diversidad de la Tierra y la valoración de la incidencia de la acción humana en la biosfera. Además, en el ámbito de la salud son esenciales también las actitudes asociadas al mantenimiento de un régimen de vida saludable, a una adecuada alimentación y al rechazo al consumo de sustancias nocivas.

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
	Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso y selección de la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse. <i>Finalidad</i> Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos. Asimismo, esta competencia permite procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja, resolver problemas reales, tomar decisiones, trabajar en entornos colaborativos ampliando los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales, y generar producciones responsables y creativas. La competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral. Asimismo supone manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales de software y hardware que vayan surgiendo. Igualmente permite aprovechar la información que proporcionan y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, tanto en su vertiente sincrónica como diacrónica, conociendo y relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.	Técnicas y estrategias diversas para acceder a la información según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como saber aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.	Destrezas relacionadas con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, procedente de fuentes tradicionales (libros, diccionarios, atlas, medios de comunicación social, etc.) de aplicaciones multimedia y de las TIC (buscadores, itinerarios de búsqueda relevantes, ...) Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad, esto supone comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento. Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.	Actitud positiva ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como una fuente potencial de enriquecimiento personal y social. Interés por utilizar las TIC como herramienta de aprendizaje y de comunicación y por seguir aprendiendo nuevos usos y posibilidades. Valoración positiva del uso de las tecnologías para trabajar de forma autónoma y en grupos, como instrumento de colaboración y de desarrollo de proyectos de trabajo cooperativos. En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas y tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, respetando las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Social y ciudadana	Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. <i>Finalidad</i> Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del sistema democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía. Esta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de la existencia de distintas perspectivas al analizar esa realidad. Conlleva recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas sociales e históricos y para reflexionar sobre ellos de forma global y crítica, así como realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales y dialogar para mejorar colectivamente la comprensión de la realidad.	Requiere entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. La dimensión ética de la competencia social y ciudadana entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos al afrontar una decisión o un conflicto. Ello supone entender que no toda posición personal es ética si no está basada en el respeto a principios o valores universales como los que encierra la Declaración de los Derechos Humanos. Conocimiento y comprensión de los valores en que se asientan los estados y sociedades democráticas, de sus fundamentos, modos de organización y funcionamiento. Esta competencia permite reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertad, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, con particular atención a los derechos y deberes reconocidos en las declaraciones internacionales, en la Constitución española y en la legislación autonómica, así como a su aplicación por parte de diversas instituciones.	Forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad. Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Además implica, la valoración de las diferencias a la vez que el reconocimiento de la igualdad de derechos entre los diferentes colectivos, en particular, entre hombres y mujeres. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social. En definitiva, el ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos y defender los derechos de los demás.	Demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad y disponer de un sentimiento común de pertenencia a la sociedad en que se vive. En definitiva, mostrar un sentimiento de ciudadanía global compatible con la identidad local. Ejercer una ciudadanía activa e integradora y mostrar un comportamiento coherente con los valores democráticos, que a su vez conlleve disponer de habilidades como la toma de conciencia de los propios pensamientos, valores, sentimientos y acciones y el control y autorregulación de los mismos. En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Cultural y artística	Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar, y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos. <i>Finalidad</i> Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos, encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.	Conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad -la mentalidad y las posibilidades técnicas de la época en que se crean- o con la persona o colectividad que las crea. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos, así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de la persona y de las sociedades.	Apreciar el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas. En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.	Supone una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Aprender a aprender	Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades. <i>Finalidad</i> La adquisición de esta competencia supone una mejora en la capacidad de enfrentarse con éxito al aprendizaje autónomo ya que permite apoyarse en experiencias vitales y de aprendizajes anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en diversos contextos. Saber aprender es indispensable para conseguir los mejores logros de las capacidades individuales. Implica tomar conciencia de que el aprendizaje tiene un coste, pero que éste es asumible y puede ser una fuente de competencia personal. Esta competencia se fortalece cuando se comprueba que el resultado del aprendizaje es realmente eficaz o, si no lo es, se identifica el error y uno se siente capaz de subsanarlo. De este modo, si se es capaz de plantear metas alcanzables a corto plazo y cumplirlas, se podrán ir elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. El proceso de aprender a aprender no se circunscribe a una disciplina sino que afecta al desarrollo del pensamiento y al propio proceso del aprendizaje, repercutiendo en aspectos personales y de relación social, en la medida en que supone ser capaz de compensar carencias y sacar el mejor partido del conocimiento de uno mismo, lo que conlleva una progresiva madurez personal. Su desarrollo afecta directamente a otras competencias relacionadas con la obtención y procesamiento de la información y el desarrollo de la iniciativa personal. La práctica de esta competencia debe iniciarse con la enseñanza obligatoria, por ser el período más adecuado para la adquisición de hábitos. Las limitaciones en su adquisición de esta competencia durante este período condicionan y pueden mermar las posibilidades de aprendizajes posteriores y con ello la adaptación a los cambios en los ámbitos personal, social y laboral.	Esta competencia requiere el conocimiento de las propias capacidades (intelectuales, emocionales, físicas) del proceso y las estrategias necesarias para desarrollarlas, así como de lo que se puede hacer por uno mismo y de lo que se puede hacer con ayuda de otras personas o recursos. Consciencia de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprende, y de cómo se gestionan y controlan de forma eficaz los procesos de aprendizaje, optimizándolos y orientándolos a satisfacer objetivos personales. Requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito, aumentando progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje. Por ello, comporta tener conciencia de aquellas capacidades que entran en juego en el aprendizaje, como la atención, la concentración, la memoria, la comprensión y la expresión lingüística o la motivación de logro, entre otras, y obtener un rendimiento máximo y personalizado de las mismas.	Manejo de distintas estrategias y técnicas: de estudio, de observación y registro sistemático de hechos y relaciones, de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempos de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos. Habilidades para obtener información —ya sea individualmente o en colaboración— y muy especialmente para transformarla en conocimiento propio, relacionando e integrando la nueva información con los conocimientos previos y con la propia experiencia personal y sabiendo aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos. En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.	Disponer de un sentimiento de competencia personal, que redunde en la motivación, la confianza en uno mismo y el gusto por aprender. Curiosidad de plantearse preguntas, identificar y manejar la diversidad de respuestas posibles ante una misma situación o problema utilizando diversas estrategias y metodologías que permitan afrontar la toma de decisiones, racional y críticamente, con la información disponible. Por otra parte, esta competencia requiere plantearse metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas, elevando los objetivos de aprendizaje de forma progresiva y realista. Perseverancia en el aprendizaje, desde su valoración como un elemento que enriquece la vida personal y social y que es, por tanto, merecedor del esfuerzo que requiere. Conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Competencia	Definición y finalidad de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
Autonomía e iniciativa personal	Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. <i>Finalidad</i> Remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos, y de llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales –en el marco de proyectos individuales o colectivos– responsabilizándose de ellos, tanto en el ámbito personal, como social y laboral.	Exige tener una visión estratégica de los retos y oportunidades que ayude a identificar y cumplir objetivos y a mantener la motivación para lograr el éxito en las tareas emprendidas, con una sana ambición personal, académica y profesional. Igualmente ser capaz de poner en relación la oferta académica, laboral o de ocio.	Supone poder transformar las ideas en acciones, es decir, proponerse objetivos, planificar y llevar a cabo proyectos. Requiere, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto, planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones y trabajar de forma cooperativa y flexible. Otra dimensión importante de esta competencia, muy relacionada con esta vertiente más social, está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos. En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.	Requiere una actitud positiva hacia el cambio y la innovación que presupone flexibilidad de planteamientos, pudiendo comprender dichos cambios como oportunidades, adaptarse crítica y constructivamente a ellos, afrontar los problemas y encontrar soluciones en cada uno de los proyectos vitales que se emprenden.

2.3. LAS COMPETENCIAS EN LAS CONCRECIONES CURRICULARES

Tomando como referente las aportaciones que se realizan desde los Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, así como los currículos de estas dos etapas desarrollados por la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias los centros educativos han de explicitar la concreción del currículo que corresponda al contexto en que se desarrolla su actividad docente. Para ello no han de perder de vista la formulación normativa que se hace de las competencias y que tiene en cuenta:

1. La definición semántica de cada una de las competencias.
2. La visión de sus implicaciones para el aprendizaje.
3. La contribución que cada una de las áreas curriculares puede hacer a cada una de las competencias.

Este planteamiento, al no incluir una definición operativa de las competencias básicas, no les atribuye a priori un significado didáctico y un sentido educativo, por lo que tales aspectos han de ser definidos a posteriori, al relacionar entre sí los elementos del currículo que incluye en su artículo 6 la Ley Orgánica de Educación: objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

Constituye una tarea que ha de abordarse teniendo en cuenta que el desarrollo de las competencias básicas requiere un aprendizaje contextualizado y a la vez vinculado a contenidos concretos que el aprendiz habrá de utilizar para dar respuesta a las situaciones problemáticas que se le plantean.

En consecuencia, los centros educativos en la elaboración de su proyecto educativo y de las correspondientes concreciones curriculares han de tener en cuenta que no son los contenidos de las disciplinas por sí mismos los que establecen el camino que debe seguir la enseñanza, sino que tales contenidos han de ser trabajados en la medida en que contribuyen a la resolución de los problemas que se les planteen, puesto que para ser competente se precisa hacer uso de forma conjunta y coordinada de los elementos que definen las competencias:

- Conocimientos o saberes teóricos conceptuales.
- Procedimientos, reglas de actuación, destrezas y habilidades.
- Actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea.

Esta forma integrada y contextualizada de entender los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un avance con respecto a la interpretación, con frecuencia compartimentalizada, que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y recoge tres características relevantes de las competencias: son multifuncionales y transferibles, tienen un carácter dinámico e ilimitado y a la vez son evaluables.

1. Transferibles y multifuncionales porque son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales o personales, a la vez que pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos. Deben dar una respuesta adecuada a los requisitos de situaciones o tra-

bajos específicos que se planteen y son para todas las personas un prerrequisito para el adecuado desempeño de tareas en su vida personal y laboral así como para posteriores aprendizajes.

- 2. Dinámicas e ilimitadas ya que el grado de adquisición de las competencias no tiene límites, al tratarse de un continuo en el que cada persona de manera dinámica y de acuerdo con sus circunstancias va respondiendo a las situaciones problemáticas que se le plantean con niveles o grados de suficiencia variables a lo largo de toda su vida.
- 3. Evaluables en la medida en que se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Esta forma de entender las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas en tanto que se traducen en acciones y tareas observables. La observación y constatación de la ejecución y el desempeño de tales acciones es lo que debe ser juzgado con arreglo a un parámetro o un conjunto de parámetros que conforman los criterios de evaluación.

La forma de abordar el aprendizaje por competencias requiere un enfoque globalizado: desde el currículo de las distintas áreas y materias, desde la acción tutorial, desde las actividades complementarias, desde la gestión de recursos o de la convivencia, etc. En definitiva, desde las actividades de aprendizaje-enseñanza que tienen lugar en el centro.

ASPECTOS A TENER EN CUENTA EN LAS CONCRECIONES CURRICULARES
· Han de ser el resultado de un trabajo conjunto: - Con base en la comunicación - Explicitando las metodologías de trabajo en el centro, al contribuir en distinta medida al desarrollo de las competencias - Entendiendo los contenidos como un instrumento o herramienta para el desarrollo de las competencias básicas · Han de incidir en la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes: - Tener en cuenta el perfil del alumnado para el desarrollo progresivo del currículo en los distintos programas educativos, por ejemplo: - Los objetivos específicos de cada nivel educativo han de corresponderse con los objetivos generales de etapa. - Los criterios de evaluación han de informar sobre los tipos y grados de aprendizaje. - Analizar el por qué y para qué son necesarios y útiles los contenidos de trabajo que se presenten, como herramienta de desarrollo de los aprendizajes del alumnado. · Deben tener un enfoque dinamizador que incida en aspectos relacionados con la toma de decisiones por parte del alumnado de forma reflexiva y autónoma: - Mediación del profesorado - Potenciar la autonomía e iniciativa del alumnado, combinando el trabajo individual y en grupo con actividades globalizadas y haciéndoles conscientes de la relación entre las ideas previas y la nueva información. · Partir del principio de atención individualizada al alumnado: - Proporcionar las bases para que cada estudiante, de forma individual o con ayuda, sea capaz de recoger información, transformarla en conocimiento propio y aplicarlo en situaciones y contextos diversos, es decir, que puedan interiorizar, traducir y comunicar los nuevos aprendizajes - Desde un enfoque formativo e individualizado de los procesos de evaluación (pruebas variadas, integrales y sistemáticas)

ASPECTOS A EVITAR EN LAS CONCRECIONES CURRICULARES

- Que sea el resultado de la suma de distintas propuestas.
- Centrarse en contenidos conceptuales y abstractos sin llegar a relacionarlos con situaciones más cercanas al alumnado para que pueda conectarlos con su conocimiento previo.
- Confundir en el proceso de aprendizaje el concepto “dinámico” en el sentido de actividad mental con el de actividad física.
- Entender la evaluación como una calificación :
 - Reconocer la evaluación como un proceso únicamente cuantitativo (hacer la media de notas).
 - Plantear la evaluación continua como una prueba de recopilación de todos los conceptos trabajados hasta ese momento.

“Proyecto, Concreción de currículo y Programaciones, aquí todo hecho con puntualidad, y cada cual lo suyo” (Un caso típico de visión burocrática)

En el Colegio XXXXXX, la Directora recalca ante la visita de Inspección el énfasis que se ha puesto en tener elaborados en el plazo señalado los documentos institucionales del inicio del curso. *“No se ha reconsiderado el Proyecto, y en lo demás nos guiamos por el principio de distribución de tareas: los equipos docentes han hecho sus programaciones y la Orientadora y yo hemos elaborado paralelamente el Currículo y el DOC. Se ha encuadernado y ya está”*.

Si el objetivo era tener antes de fin de noviembre un documento encuadernado con una portada que lo identifica como PGA, vale. Pero tener una guía de funcionamiento general es algo más. El modelo de elaboración por fragmentos añadidos de génesis independiente sólo sirve al objetivo formal.

Cierto es que el plazo del 30 de noviembre contribuye poco pero, ¿las pautas generales no debían enmarcar y orientar el trabajo de los equipos docentes? ¿Se buscó el acuerdo de estos en torno a un enfoque común de directrices generales? ¿Qué habrá guiado los desarrollos de las programaciones en materia de adaptación al alumnado, metodología, competencias básicas, valores, promoción y titulación, atención a la diversidad, etc.? ¿Proyecto común en clave de competencias o cada cual a su modo?

2.3.1. CÓMO ABORDAR LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS DESDE EL CENTRO EDUCATIVO

El centro escolar es un espacio en el que conviven diferentes personas: alumnado, profesorado, personal no docente, etc., cada una de las cuales desempeña su función dentro del mismo y tiene asignadas distintas responsabilidades. De esta forma la escuela se convierte en un sistema de relaciones donde cualquier cambio en alguno de sus elementos repercute en la totalidad de la misma, creándose así una red de relaciones que se sustenta tanto en elementos curriculares como organizativos.

El centro además es educativo, tiene como meta el desarrollo personal del alumnado a lo largo de un proceso de maduración en el que éste va desarrollando sus capacidades para adaptarse al medio y desenvolverse en él con soltura, lo que significa que el aprendizaje en competencias ha de abordarse a lo largo de toda la escolarización obligatoria, desde el momento en que el estudiante llega al colegio, hasta su titulación de Educación Secundaria Obligatoria. Es a través de ese proceso madurativo como el alumnado va adquiriendo, modulando y consolidando sus saberes y habilidades, que construye con arreglo a pautas y modelos que comprueba que le son efectivos, útiles y acordes con una escala coherente de valores.

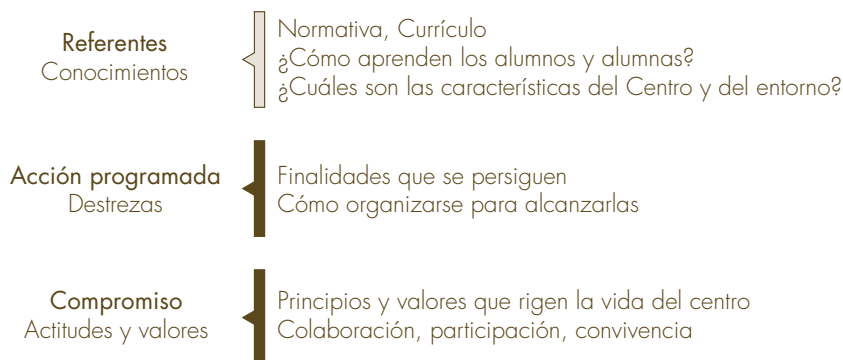
Este tipo de aprendizaje requiere una organización y funcionamiento del centro que favorezca el desarrollo personal y global de cada estudiante desde una perspectiva de igualdad y equidad, lo que conlleva una planificación de los espacios, tiempos y recursos que afectan a la organización del centro y al mismo tiempo propicien el análisis y la reflexión sobre el currículo y la propia práctica docente que exige el trabajo en equipo del profesorado.

La revisión conjunta de los procesos de aprendizaje-enseñanza que se presentan en las aulas es una de las tareas que ha de desarrollar el profesorado en su labor docente, integrando:

1. Conocimientos acerca de la tarea a desempeñar que se convierten en referentes de su trabajo: la normativa vigente y el currículo son el punto de partida de cualquier intervención en el centro, no es posible planificar, discutir, tomar decisiones sobre la base de algo que se desconoce. De igual forma es necesario conocer cómo aprenden los chicos y chicas; no es lo mismo enseñar para reproducir conocimientos que para tomar decisiones. De igual forma es diferente enseñar a estudiantes de Educación Primaria que de Educación Secundaria; tampoco es lo mismo un aprendizaje que parte de la observación o el análisis que uno basado en la transmisión. Por último, para planificar la enseñanza han de tenerse en cuenta las características del contexto en el que se produce el aprendizaje; cada centro educativo tiene su propia cultura y escolariza a un alumnado diferente, con unas características, unas expectativas familiares, etc.
2. La enseñanza en términos de competencias exige al profesorado la puesta en práctica de destrezas profesionales que le permitan ejercer como mediador entre el alumnado y los contenidos de aprendizaje. Este profesorado ha de llevar a cabo una acción programada, la enseñanza no puede dejarse a la improvisación, es necesario conocer qué metas persigue, para qué, cómo va a enseñar los contenidos y cuándo. Estas decisiones guardan una estrecha relación con la organización y funcionamiento del centro, es decir con la distribución de espacios y tiempos, con la disponibilidad de recursos, etc. y con la metodología de trabajo que se desarrolle, tanto dentro como fuera del aula. El aprendizaje en competencias por parte del alumnado no puede sustentarse únicamente en una enseñanza trasmisiva y memorística, exige adquirir conocimientos, destrezas y actitudes a partir de actividades planificadas que incluyen: trabajo individual, trabajo en grupo, trabajo cooperativo, búsqueda de información, etc.
3. Compromiso en la medida en que el trabajo en equipo del profesorado requiere una disposición hacia la colaboración, la participación y la convivencia, tanto como actitudes y valores comunes que han de sustentar el mensaje educativo a menudo latente, pero sin duda esencial en toda institución escolar: las pautas de conducta, las reglas determinantes de las relaciones, el respeto entre personas, el cuidado de los recursos, etc.

El esquema que se presenta a continuación recoge los elementos señalados para una actuación del profesorado que aborde la enseñanza en términos de competencias.

PROFESORADO QUE TRABAJA EN COMPETENCIAS



52

Esta forma de trabajo tiene una consecuencia inmediata para el centro educativo: permite tomar decisiones conjuntas y contextualizadas a través de un proceso sistemático que tiene la reflexión sobre la práctica docente como referencia. Ello permite el desarrollo de actuaciones a diferentes niveles dentro del centro, desde los proyectos institucionales hasta las actividades a nivel de aula, pasando por cuestiones básicas como la organización y funcionamiento del mismo.

El Proyecto educativo se convierte así en el elemento clave sobre el que se sustentan el resto de los proyectos y actuaciones y recoge de forma sistemática y contextualizada las líneas básicas de actuación del centro, la filosofía en que se basa su funcionamiento, el aprovechamiento de los medios, etc. El diseño y desarrollo de cada uno de los proyectos no tienen sentido ni utilidad si no se ajustan a la realidad de la comunidad escolar y son acordes al planteamiento del Proyecto educativo del mismo.

El proceso a seguir debe partir de las necesidades reales del centro que han de ser detectadas y analizadas de forma que, una vez señalados los puntos fuertes y débiles, permitan establecer las posibilidades y limitaciones para la mejora desde planteamientos realistas. Posteriormente será necesario abordar la realización de un plan de intervención que marcará los objetivos y líneas prioritarias de actuación, así como los instrumentos y materiales de trabajo o los responsables de su desarrollo, incluyendo como uno de los elementos fundamentales la evaluación y seguimiento del mismo como base para la toma de decisiones.

Se trata de un proceso de enorme relevancia, por lo que debe ser analizado en su totalidad, teniendo la funcionalidad como referencia, planificando lo que realmente se va a llevar a cabo y observando el desarrollo del plan para evaluar tanto el proceso como sus resultados.

Las consecuencias del trabajo en competencias para la escuela se presentan a continuación de forma esquemática.

CONSECUENCIAS DEL TRABAJO EN COMPETENCIAS PARA EL CENTRO

PERMITE TOMAR DECISIONES CONJUNTAS DESDE EL PEC

- Proyectos: Plan de convivencia, Plan de acción tutorial, etc.
- Organización y funcionamiento: agrupamiento del alumnado, utilización de recursos, redes de comunicación, etc.
- Aula-ciclo-curso: programaciones, proyectos de trabajo, etc.

MEDIANTE UN PROCESO SISTEMÁTICO DE ANÁLISIS

1. Detección y estudio de necesidades
2. Formulación, búsqueda de estrategias de cambio
3. Selección de instrumentos y materiales
4. Aplicación y valoración de la experiencia

La implicación de la dirección del centro y del profesorado resulta crucial para el desarrollo de cualquier actuación planteada en términos de competencias, puesto que la escuela es una red relacional donde cualquier cambio que afecte a uno de sus elementos repercute en la totalidad de la institución educativa provocando lo que Blanchard y Muzás (2005) denominan “efecto dominó”. Es preciso recordar, una vez más, la importancia de saber por qué o para qué se actúa o se toma cada decisión, pues al igual que ocurre con los aprendizajes del alumnado sólo si resultan significativos para quienes los llevan a la práctica pueden ser generalizados a otras situaciones.

El equipo directivo es el referente idóneo para promover un trabajo en términos de competencias en la escuela, en la medida en que reúne los conocimientos necesarios acerca de la realidad del día a día: normativa vigente, proyectos que se desarrollan, perfil del alumnado y familias, recursos, etc., al tiempo que posee las destrezas necesarias para gestionar de forma eficaz los recursos humanos y materiales disponibles y es capaz de abordar estas cuestiones con una actitud abierta y flexible que fomenta la participación y el diálogo, marcando una línea clara de actuación, conocida y aceptada por toda la comunidad educativa.

Junto con la dirección, el profesorado es el responsable de un planteamiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza en términos de competencias, puesto que éstos han de estar fundamentados en tareas de mediación donde el docente guía, orienta, supervisa, da pautas, justifica, planifica, etc.

Para abordar el desarrollo de competencias desde esta perspectiva el profesorado pone en práctica sus conocimientos de la materia que imparte y de cómo aprenden los estudiantes, así como sus destrezas para la comunicación y para planificar su intervención de forma reflexiva, incluyéndose entre tales destrezas el trabajo en equipo con el resto del profesorado.

Todo ello porque el aprendizaje en competencias es el resultado de un proceso en el que cada estudiante construye sus esquemas de conocimiento a partir de experiencias que tienen lugar en contextos sociales, que influyen significativamente en cómo piensan, actúan y se organizan, hasta el punto de que el

profesorado ha de conocer las características más relevantes del contexto en el que se mueven sus alumnos y alumnas para poder ajustar la respuesta educativa a sus necesidades.

El elemento clave para el aprendizaje y enseñanza en competencias es la comunicación, que permite aprehender la realidad, expresar pensamientos, emociones, vivencias u opiniones, así como dialogar, formar juicios, generar ideas, estructurar y organizar el pensamiento, planificar, dar coherencia a los discursos, tomar decisiones de una forma racional, etc.

De igual modo, el enfoque de un trabajo competencial abarca la totalidad del centro educativo, que funciona como una red y tiene establecidas unas líneas de actuación que se definen en el Proyecto educativo y donde cada docente ha de asumir sus responsabilidades, como profesor o profesora de un aula-curso-ciclo-etapa, tutor o tutora, como coordinador o coordinadora de ciclo o desde la jefatura de un departamento, como jefe o jefa de estudios, como director o directora etc. Este profesorado es el responsable de cómo organizar la respuesta educativa en el centro desde un aprendizaje en competencias.

Es así como desde el centro, a través del Proyecto educativo, las concreciones curriculares o los diferentes programas institucionales, se abordan actividades de enseñanza-aprendizaje contextualizadas que se desarrollan sobre la base de aquellos contenidos que se consideran básicos y que, por lo tanto, son los que contribuyen en mayor medida al desarrollo de las estructuras del pensamiento que permiten el aprendizaje a lo largo de la vida.

Téngase en cuenta que las competencias básicas, al implicar el desarrollo de capacidades y no sólo la adquisición de contenidos puntuales y descontextualizados, se presentan relacionadas con las facultades generales de las personas y constituyen un potencial de transformación de la realidad que permite producir un gran número de acciones no programadas previamente.

En consecuencia, el profesorado que aborda una enseñanza en competencias ha de poner un énfasis especial en el planteamiento de actividades de enseñanza-aprendizaje:

1. Desarrollándolas a través de una metodología activa y participativa donde el profesor o profesora actúa como guía que orienta al alumnado en su trabajo, combina actividades individuales con actividades de grupo, busca siempre el porqué y el para qué de las tareas que propone e informa a los estudiantes de ello.
2. Teniendo en cuenta los contextos en los que tienen lugar los aprendizajes, cercanos o inmediatos o a largo plazo, lo que en ocasiones permite una gradación de la dificultad.
3. Analizando los procesos implicados en cada una de las actividades, puesto que no entraña la misma dificultad una tarea que requiere la aplicación automática de conocimientos adquiridos con anterioridad, que otra que exige emitir un juicio o tomar una decisión, aunque en ambos casos se pida al estudiante encontrar la solución de un problema.
4. Buscando la aplicación y posterior generalización de los aprendizajes a otras situaciones o realidades en las que el aprendiz ha de poner en marcha todos los recursos que tiene a su alcance para resolver el problema planteado.
5. Diferenciando las actividades básicas de otras que son de ampliación o de generalización, reforzando las primeras en aquellos casos en los que se detectan dificultades entre el alumnado y facilitando

los nuevos aprendizajes de forma progresiva: organizar las actividades por orden de dificultad es un primer paso de atención a la diversidad. Es muy importante, asimismo, dedicar un tiempo a conocer lo que saben y son capaces de hacer los escolares, individualmente o con la ayuda de otros.

6. Incidiendo en cada una de las fases del proceso de resolución de situaciones en la medida en que son importantes para el planteamiento, el desarrollo y los resultados del problema. Cada tarea se plantea dentro de una situación y de un contexto y no es lo mismo abordarla en la fase inicial que en la de evaluación. Por la misma razón es importante que antes de realizar la tarea el estudiante sepa qué se le pide, para qué o cómo ha de abordarla, pero no sólo eso, también es fundamental dedicar posteriormente un tiempo al análisis de los pasos seguidos, los errores cometidos y propuestas de mejora.
7. Ejercitando las destrezas necesarias para la resolución de problemas, dando más peso o dedicando más tiempo a aquellas que se sitúan en los niveles más básicos y seleccionando, en función del alumnado al que va dirigida la acción educativa: introduciendo, reforzando, adaptando o eliminando aquellas a las que el alumnado no pueda acceder, ni siquiera a través de un proceso de mediación con ayuda de otro más experto.
8. Incluyendo conocimientos, destrezas y actitudes de forma equilibrada ya que las actividades deben servir para la adquisición y asimilación de los contenidos curriculares.

En definitiva, podemos concluir recordando que el aprendizaje por competencias persigue que los estudiantes sean capaces de resolver situaciones problemáticas, esto es: adquirir conocimientos útiles, significativos y funcionales y aplicar esos conocimientos para resolver problemas, manejando destrezas que les permitan hablar, escuchar, leer, escribir, calcular, razonar, seleccionar información, manejar recursos variados para acceder a la información, respetar el entorno y las personas, etc. En todos los casos, el énfasis no se orienta al dominio de contenidos curriculares específicos, sino a la habilidad para reflexionar y utilizar el conocimiento y a la comprensión y manejo de destrezas necesarias para lograr objetivos personales y participar efectivamente en la sociedad.

“Procuramos presentar los temas de manera motivadora y cercana a sus intereses” (Un caso de interpretación equivocada de los centros de interés del alumnado)

En el Colegio XXX de XXX, el profesor de Ciencias de la Naturaleza de 1º de ESO aborda el Bloque 2 dedicado a las personas y la salud. Ha preparado concienzudamente la clase para ilustrar sobre las enfermedades víricas catalogadas y despliega profusamente su amplia panoplia en el encerado. A continuación, enumera la correspondiente réplica médica de las vacunas y los tratamientos. Durante la media hora transcurrida, la clase ha tomado notas del amplio listado de las dos columnas.

(Los contenidos del currículo se orientan hacia los hábitos de alimentación, los cambios en la pubertad, la introducción al conocimiento de la sexualidad, los efectos perjudiciales de las drogas... y el criterio de evaluación relacionado insta a que reconozcan la importancia de los hábitos saludables, la alimentación, el ejercicio físico y el descanso y a que identifiquen efectos nocivos de las drogas y los cambios propios de la pubertad, enumerando una serie de descriptores bastante claros y sugerentes de otro enfoque metodológico y temático)

¿Por qué no hacer caso del currículo y reconocer lo que inquieta al alumnado en su vida cotidiana? ¿No resultaría más fácil y efectivo seguir la pauta del Boletín Oficial? ¿Podemos permitirnos el lujo de no aprovechar sus indicaciones? ¿No sería un conjunto temático apropiado para organizar turnos de exposición de 5 minutos a cargo de alumnos y alumnas? ¿Qué competencia se adquiere con las relaciones de virus y cuáles se han descuidado omitiendo las referencias del currículo?

El capítulo II aborda el trabajo de las competencias desde el currículo. Su lectura sugiere algunas cuestiones para la reflexión, tales como las que presentamos a continuación:

- ¿Dónde encontrar los referentes para abordar el enfoque competencial?
- ¿Cuál es el punto de partida para desarrollar un trabajo en competencias?
- ¿En qué medida contribuyen las áreas y materias al desarrollo de las competencias?
- ¿Es suficiente con trabajar las competencias en el aula?
- ¿Quiénes deben abordar el desarrollo de las competencias fuera de las aulas, en el centro educativo?



CAPÍTULO III

LA ORIENTACIÓN DE LOS INTEGRANTES DE LA COMUNIDAD ESCOLAR A UN ENFOQUE EN COMPETENCIAS

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

La orientación de los integrantes de la comunidad escolar a un enfoque en competencias

3.1. Introducción.....	61
3.2. Las competencias profesionales	62
3.3. Los retos que plantea la Ley Orgánica de Educación	64
3.3.1. Éxito escolar para todo el alumnado	65
3.3.2. Currículo enfocado a la consecución de competencias.....	65
3.3.3. Desarrollo de las actitudes, habilidades y valores necesarios para una buena convivencia.....	66
3.3.4. Autonomía en la gestión de los centros educativos	66
3.3.5. Liderazgo compartido	67
3.4. Cómo afrontar los retos desde los centros educativos.....	68

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

3.1. INTRODUCCIÓN

En el momento que nos toca vivir se presentan nuevas necesidades para abordar las prácticas educativas habituales, que obligan a hacer efectiva la relación entre la escuela y la vida con toda su complejidad. La sociedad demanda ciudadanos capaces de hacer frente a los constantes cambios que en ella tienen lugar: manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, iniciativa y autonomía, respeto por el medio ambiente, participación activa en contextos sociales, habilidades de comunicación, etc.

- El alumnado no se siente preparado para aplicar sus conocimientos a las situaciones que se le presentan, frecuentemente complejas, a veces abstractas y mediatizadas por tecnologías cada vez más sofisticadas.
- El profesorado encuentra dificultades para dar respuesta a una nueva situación en las aulas, trabajando para que estudiantes muy desiguales desarrollen competencias críticas y creativas, sociales y afectivas, comunicativas y cibernéticas.
- Las direcciones de las escuelas han de trabajar con una visión competencial que permita resolver problemas y gestionar conflictos en medio de una sociedad compleja, diversa y globalizada.

61

En este momento, los sistemas educativos de todos los países desarrollados tratan de encontrar respuestas a los retos planteados, siendo la escuela el marco principal que ha de proporcionar a las generaciones más jóvenes las competencias básicas que sirven de soporte para su desarrollo personal y para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Tal como señala el preámbulo de la LOE el acceso a la educación es posible para un universo cada vez mayor de niños y niñas y jóvenes que permanecen cada vez más tiempo en el sistema escolar. Los esfuerzos han de centrarse entonces en lograr que los aprendizajes que en ella realizan sean de calidad para lo que la escuela ha de volcarse en la búsqueda de estrategias que permitan establecer los aprendizajes básicos y que su alumnado pueda hacer frente con éxito a las demandas sociales y laborales de su entorno.

Para afrontar estas necesidades no es suficiente con un cambio o adaptación de los currículos de la educación obligatoria, son necesarias prácticas docentes adaptadas a un aprendizaje en competencias que han de ser abordadas tanto desde la formación inicial del profesorado como desde la formación permanente para el desarrollo profesional.

Desde los centros educativos, tanto las direcciones como el profesorado hacen importantes esfuerzos por realizar la gestión y la docencia de forma óptima, demostrando un alto grado de compromiso y responsabilidad en su trabajo, aunque no siempre en las condiciones más adecuadas. Por ello, estamos en condiciones de señalar que, ante los nuevos retos que se plantean en la escuela, no está en juego la vocación, el entusiasmo o el sentido de entrega a la profesión docente, sino una necesidad de identificar las habilidades necesarias para abordar las nuevas enseñanzas, reto que nos remite al desarrollo de diferentes competencias.

Los sistemas educativos no distinguen claramente los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología y de la organización escolar y por tanto tampoco ponen el énfasis en el papel que juegan los profesionales que trabajan en la escuela. De todos es sabido que en los casos en que no hay claridad

sobre las funciones a desarrollar se diluyen las responsabilidades y los centros educativos han de hacer uso de sus recursos para dar la mejor respuesta a las necesidades de su alumnado.

El nuevo enfoque de la enseñanza implica que el centro escolar deba ser gestionado también en clave de competencias. Las direcciones y el profesorado han de tener unos perfiles en este sentido que les permitan el desarrollo de sus tareas de manera acorde a lo que la sociedad actual demanda. Es difícil enseñar a trabajar en competencias si éstas no están previamente consolidadas por parte de quien las enseña y las gestiona.

Por lo tanto, encontrar la respuesta a la pregunta acerca de cuáles son, cómo definir y cómo utilizar las competencias docentes necesarias para lograr los aprendizajes esperados y cumplir con las expectativas de mejorar la calidad de la educación, es una cuestión de carácter prioritario.

A lo largo de este capítulo se abordará el enfoque de una enseñanza basada en competencias a partir de un análisis de las competencias profesionales de los docentes para dar respuesta desde el centro educativo a los retos que plantea la Ley Orgánica de Educación.

62

3.2. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES

Antes de abordar el desarrollo del tema parece oportuno pararnos un momento a revisar el concepto de competencia, para después centrar la atención en las competencias profesionales de docentes y directivos.

Una aproximación de carácter conceptual a lo que se entiende por competencia es la que se presenta a continuación:

“Capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2003)

Es posible señalar que en la conceptualización de las competencias, tanto de las direcciones como del profesorado se integran los saberes, destrezas, comportamientos y valores adquiridos que pueden movilizarse para abordar situaciones del contexto en el que se desarrolla su labor profesional, particularmente aquellas que forman parte de su práctica pedagógica y/o directiva. Ello permite señalar dos componentes importantes de la competencia.

Un componente funcional relacionado con aspectos técnicos que tienen que ver con la realización de su trabajo y con las exigencias del cargo que desempeña: docencia, dirección, coordinación, gestión, etc., y que integra:

- a) Conocimientos generales y específicos de la tarea que le toca realizar, enseñar, gestionar conflictos, planificar, evaluar, etc.
- b) Destrezas que tienen que ver con la comunicación y las relaciones interpersonales, la coordinación y organización de recursos, la gestión, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la toma de decisiones, etc.
- c) Actitudes relativas a la participación, la negociación, el respeto a la diversidad, la innovación, etc.

Un componente contextual que guarda relación con la realidad del centro y la cultura del mismo para enfrentarse a las necesidades que plantea la práctica educativa, integrando:

- a) El análisis y la reflexión sobre la globalidad de las actividades educativas del centro para poner en marcha procesos formativos y de mejora.
- b) Destrezas en el manejo de las relaciones sociales tales como escuchar o aportar respuestas constructivas, saber formar parte de un grupo y actuar como corresponde, llegar a acuerdos y planificar actuaciones de forma realista.
- c) Actitudes de colaboración, empatía y participación responsable.

“Es cierto que hay algún problema de disciplina pero lo mío es instruir. Para educar están sus padres”
(Un caso de limitación contumaz –acarrea inconvenientes– de las funciones docentes)

En el IES de XXX de YYY la profesora de Inglés remite a Jefatura de Estudios un promedio de tres alumnos en cada una de sus clases de Primer Ciclo de Secundaria. Con los tres grupos la partida está perdida y ha tirado la toalla: procura abstraerse de la desordenada turba y aborda algunos ejercicios con el personal de la primera fila y sólo alguna chica de la segunda. Ejercicios de aplicación, gramática, verbos irregulares. Sólo cuando emerge de esa mayoría descolgada alguna provocación ostensible –objeto, insulto, grosería– se atiende a su autor en forma de expulsión y visita a Jefatura. No todos se han saldado así. Ya en dos casos alguien se ha negado.

La Dirección ha intentado reiteradamente que asuma plenamente su papel de profesora señalándole que echar no es respuesta válida y que el problema es cada vez mayor. *“Yo cobro por enseñar un idioma y por evaluar lo que aprenden. Ya he propuesto que expulséis de una vez a ese grupo que no quiere hacer nada y ahí siguen”*.

El problema es grave por cuanto se acumulan dos hechos: la renuncia a la convivencia entre dos partes en el aula y en el centro y una limitación profesional de la protagonista. Si es un caso único, o casi, podrá tener tratamiento a medida que se agrave y llegue a cuestionarse la competencia profesional, que abarca también el saber hacer y la actitud. También el profesorado –cada cual– en el centro construye la convivencia.

Ambos componentes contribuyen a definir un perfil competencial de los profesionales que diseñan, gestionan y desarrollan la acción educativa en la escuela al incluir los siguientes elementos que definen cada competencia:

- Se puede observar a través del comportamiento pues se trata de una aptitud, no la capacidad para una aptitud futura.
- El concepto es aplicable a las personas, individualmente o en forma grupal.
- Implica unos conocimientos, “saber”; unas habilidades, “saber hacer”; y unas actitudes, “saber estar”, integrados entre sí.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales además de las formales.
- Es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que condiciona su transferibilidad.

En definitiva, las competencias profesionales son las respuestas que una persona da a los requerimientos de su puesto de trabajo, ubicado en una organización concreta, un sector o actividad determinada, un contexto social, político y económico, etc. Por tanto han de incorporar:

- Competencias básicas para acceder al puesto de trabajo.
- Competencias técnicas para desempeñar las funciones y procesos propios de la ocupación.
- Competencias transversales para lograr adaptarse e integrarse a los requerimientos del entorno laboral, que incluyen elementos personales y sociales.

Sirva el siguiente ejemplo para ilustrar lo anteriormente expuesto sobre las competencias profesionales, lo aplicable a la dirección de centros educativos.

LA DIRECCIÓN ESCOLAR

64



3.3. LOS RETOS QUE PLANTEA LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN

Las sociedades contemporáneas conforman un marco de exigencias para los sistemas educativos que obligan a éstos a superar la tradicional función transmisiva de saberes y valores y a complementar la formación en destrezas específicas con otras de carácter general, que se consolidan ejercitándose.

En su dimensión general, esta presión de toda la sociedad sobre la educación proyecta sobre los centros objetivos y estrategias cada vez más evidentes. Nuestra legislación básica no es una excepción.

Cinco son los principales retos que plantea la Ley Orgánica de Educación a los que deben hacer frente los centros educativos y se concretan en:

- a) Éxito escolar para todo el alumnado.
- b) Currículo enfocado a la consecución de competencias.
- c) Desarrollo de las actitudes, habilidades y valores necesarios para una buena convivencia.
- d) Autonomía en la gestión de los centros educativos.
- e) Liderazgo compartido.

3.3.1. ÉXITO ESCOLAR PARA TODO EL ALUMNADO

La LOE considera que la educación es un derecho fundamental que se debe garantizar a todos los ciudadanos. La educación básica debe poner los cimientos que hagan posible el aprendizaje a lo largo de la vida y una vez conseguida la escolarización generalizada hasta los dieciséis años, trata de garantizar el derecho al aprendizaje.

La Unión Europea ha planteado como objetivos para el 2010 reducir las tasas de abandono prematuro de las enseñanzas de secundaria, aumentar el porcentaje de alumnos y alumnas que continúan sus estudios en la enseñanza postobligatoria, disminuir el desequilibrio entre los estudios académicos y profesionales y mejorar los resultados en las evaluaciones internacionales. España, como país miembro de la Unión Europea ha de hacer frente a estos problemas y en la LOE se recogen los objetivos europeos para hacerlos efectivos.

La mejora de resultados del propio centro debe ser una de las metas fundamentales de las direcciones y el profesorado, partiendo del análisis de la situación del centro, desde la autonomía de gestión y liderazgo pedagógico que otorga la Ley a la dirección, e impulsando la atención de todos los alumnos y alumnas a través de acciones coordinadas y planificadas que se incluyen en las líneas que marca el Proyecto educativo y se desarrollan a través de diversos programas.

3.3.2. CURRÍCULO ENFOCADO A LA CONSECUCCIÓN DE COMPETENCIAS

Con los nuevos currículos se pretende responder a cuestiones fundamentales acerca de qué enseñar, qué contenidos son prioritarios, cómo deben recogerse en las distintas áreas y materias, etc. Se pone el énfasis en el saber que puede aplicarse, que puede utilizarse, frente al saber puramente abstracto y conceptual. Implican una integración de distintos saberes, habilidades, experiencias, valores y actitudes y forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria.

El desarrollo de las ocho competencias básicas puede y debe plantearse en primer lugar en el aula, a través de los contenidos de las materias y de la metodología empleada, pero también deben desarrollarse a través de las distintas formas de relación que tienen lugar en el centro y por último, a través de la tutoría, de las normas de funcionamiento, de las actividades extraescolares y complementarias y de los recursos educativos.

Contribuir a la renovación del currículo a través del refuerzo del nuevo planteamiento de las competencias es uno de los retos de la dirección escolar, informando y explicando lo que son estas competencias básicas, fomentando el diseño del currículo desde las mismas y por último, favoreciendo la formación del profesorado para el desarrollo de estas competencias.

3.3.3. DESARROLLO DE LAS ACTITUDES, HABILIDADES Y VALORES NECESARIOS PARA UNA BUENA CONVIVENCIA

Partiendo del convencimiento de que aprender a convivir es una finalidad esencial de los sistemas educativos de hoy, se trata de poner en marcha toda una serie de actuaciones que de forma sistemática, busquen el desarrollo de las actitudes, habilidades y valores necesarios para una buena convivencia.

Es necesario partir de la realidad del centro y de las relaciones que se establecen dentro y fuera del mismo para poder trabajar la convivencia desde un enfoque preventivo al tiempo que se lleva a cabo una intervención sistemática y organizada en aquellos casos que dificulten el normal desarrollo de la actividad educativa (disrupciones, violencia, etc.). Ha de ser el propio centro, teniendo en cuenta las líneas pedagógicas que marca su Proyecto educativo, quien establezca la forma más adecuada de trabajar las relaciones interpersonales y sociales así como el ejercicio de la ciudadanía, la competencia para aprender a pensar y el dominio de los distintos tipos de pensamiento, el desarrollo de una adecuada educación emocional, la adquisición y entrenamiento para el desarrollo de las habilidades sociales básicas o la interiorización de valores y normas necesarios para la convivencia.

Trabajar la convivencia en positivo supone poner en marcha todo un proceso de renovación e innovación en los centros: crear un modelo de escuela en la que quepan todos y todas, plantearse como objetivo importante conseguir el bienestar emocional del alumnado, dar prioridad explícita en el currículo a la educación en valores, abrir hueco a las enseñanzas de las relaciones prosociales y la resolución pacífica de los conflictos y finalmente, conseguir una escuela con un equipo docente consolidado y coherente.

Son muchas las actuaciones que pueden ponerse en marcha desde el centro para responder a este reto, entre otras, conocer la situación de la convivencia del mismo, analizar los factores que están incidiendo en la misma, prevenir las conductas contrarias a la convivencia, intervenir en situaciones de crisis y poner en marcha el proceso de elaboración del Plan de convivencia.

“Hemos logrado eliminar los destrozos en los servicios de alumnos” (Un caso típico de reacción extrema)

En el Instituto XXXXXX, el Jefe de Estudios da cuenta al Consejo Escolar del éxito de las medidas dispuestas para evitar los grafitis y los recurrentes atascos de inodoros con rollos enteros de papel. *“Cerrados con llave, sólo pueden acceder individualmente o en grupos de hasta tres, tras pedir la llave al conserje, que anota quién la tiene. Y de papel, nada, usan “clínex”. Se han acabado los problemas”.*

Ciertamente eficiente en costes materiales, la medida es extrema y tiene costes de otros tipos. Ya puede el Proyecto educativo proclamar que la educación en el centro tiene por objetivo el pleno desarrollo de la personalidad... principios... derechos..., ya pueden esforzarse en Educación para la Ciudadanía en hablar de responsabilidad, participación... esto es demoledor.

¿Se habrán considerado alternativas menos quirúrgicas? ¿Se desiste de aislar y localizar las autorías de las gamberradas? ¿Se habrá hecho algún análisis sobre su origen? ¿Se habrá dado a elegir al alumnado entre esto y la rotación en turnos de responsabilidad u otra fórmula? ¿Competencias cívicas o normas impuestas?

3.3.4. AUTONOMÍA EN LA GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Es un tema recurrente en los últimos años, pero una realidad no conseguida. Hay que señalar que son muy diversas las concepciones y enfoques que pueden hacerse de la autonomía de los centros, sin olvidar el enfoque neoliberal de los últimos años: autonomía enfocada hacia los potenciales clientes, que eligen

el centro más conforme a sus intereses y de esa forma, van seleccionando los “mejores” centros, dejando de lado los que al parecer, no responden a las expectativas de los usuarios. Sin embargo hay que señalar que hoy por hoy puede considerarse un enfoque muy alejado de los problemas de los centros, desiguales en cuanto a sus posibilidades y de la realidad pluricultural y multiétnica del alumnado.

Sin embargo, avanzar hacia mayores grados de autonomía sigue siendo una necesidad y un reto, ya que es necesario romper las uniformidades burocráticas y reivindicar la capacidad para adaptarse a las peculiaridades y características del entorno. De ahí la importancia que la LOE concede a la atención a la diversidad, verdadero elemento capaz de garantizar un adecuado servicio a la variedad de realidades y situaciones que vive el alumnado.

No hay que olvidar que según algunas de las evaluaciones internacionales, como la de PISA, las diferencias en el ámbito interno de los centros son más importantes a la hora de explicar la diversidad de resultados que las diferencias entre unos y otros establecimientos escolares.

Tomar las decisiones adecuadas, desarrollar unos planes y proyectos que realmente respondan a las necesidades del entorno y elaborar un Proyecto educativo ajustado a la realidad del contexto son elementos que contribuirán a mejorar los resultados escolares y a garantizar el éxito de todos y todas.

Las direcciones de los centros son responsables de poner en marcha un proceso de toma de decisiones que haga posible el desarrollo y concreción de la autonomía y la adopción de las medidas organizativas necesarias para que sea eficaz, constituyen sin duda medidas importantes para responder al reto de potenciar la autonomía de los centros.

Los distintos órganos de gestión y coordinación, liderados por las direcciones han de analizar la realidad del centro y reflexionar sobre cuestiones básicas que contribuyen a dar una respuesta educativa de calidad que a la vez resulte eficaz y equitativa, teniendo en cuenta cuestiones como las siguientes:

- Cómo se puede contribuir desde un centro educativo a conseguir objetivos generales
- Objetivos de gestión para la mejora de los resultados, a partir del análisis de la situación del centro
- El refuerzo de la dimensión pedagógica de las direcciones
- Planes de atención a la diversidad
- El énfasis en los procesos de evaluación

3.3.5. LIDERAZGO COMPARTIDO.

Uno de los retos actuales de la educación consiste en saber y poder desarrollar un liderazgo compartido dentro del centro, dada su incidencia en el trabajo del profesorado. Son muchos los factores que pueden estar influyendo en el ánimo y motivación del profesorado y en sus actitudes ante la educación o en su papel profesional: los cambios propios de la sociedad de la información en la que vivimos, el sentido y dirección de la educación, la sensación de provisionalidad e inestabilidad derivada de los numerosos cambios legislativos, la percepción del escaso apoyo social y de la Administración educativa, la dificultad para la propia promoción en el trabajo, la propia autoestima profesional, etc.

Más allá de las dificultades existentes y contando con ellas, la creación de equipos docentes que revisen su quehacer profesional y busquen soluciones conjuntas para mejorarlo es uno de los principales retos que han de abordarse desde el liderazgo pedagógico que asumen las direcciones. Elaborar un Proyecto educativo ajustado a la realidad del centro o evitar los conflictos buscando las soluciones más adecuadas ha de ser el resultado de un trabajo conjunto de los miembros de una comunidad educativa para crear una cultura colaborativa, especialmente entre el profesorado, que es quien asume la responsabilidad principal en los procesos de enseñanza. La LOE, para afrontar este importante reto, pone énfasis en reforzar las competencias de la dirección.

3.4. CÓMO AFRONTAR LOS RETOS DESDE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Para afrontar los retos que plantea la enseñanza en competencias es necesario abordar el cambio desde un modelo de enseñanza dinámico que permita planificar y desarrollar actuaciones contextualizadas desde todas las instancias del centro educativo. En virtud de ello en este apartado se exponen en primer lugar las características más relevantes del citado enfoque para hacer alusión a continuación a las actuaciones que han de abordarse para materializarlo. No se trata de un conjunto de características recién descubiertas sino de un recordatorio coherente de rasgos que a veces se olvidan.

Una concepción de la enseñanza planteada en términos de competencias hace hincapié en el saber práctico, en enseñar de forma que el alumnado pueda aplicar a distintas situaciones y realidades los conocimientos adquiridos e interiorizados.

Esto significa que la escuela ha de introducir una serie de cambios que afectan no solo al aprendizaje del alumnado sino también a la forma de entender la enseñanza, de manera que ayude a dar respuesta a las demandas de la sociedad que nos y les toca vivir, por lo que el desarrollo de un currículo basado en competencias conlleva un modelo de trabajo que reúne las siguientes características:

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE ENSEÑANZA EN COMPETENCIAS	
De la enseñanza para saber ...	... al saber para actuar
De una función preparatoria de estudios superiores ...	...a una función preparatoria para la vida
Del docente transmisor...	... al docente mediador
De la escuela fragmentada...	... a la escuela conectada en redes
Del aprendizaje individual...	... al aprendizaje contextualizado

a) De la enseñanza para “saber”, al saber para “actuar”

Una sociedad que quiere avanzar mirando al futuro, precisa que todos y cada uno de sus miembros sean capaces de intervenir en ella de forma activa y comprometida desarrollando al máximo todas sus potencialidades. Consecuentemente con este enfoque, el eje organizador del curriculum no son los “saberes” conceptuales, sino las competencias que se precisan para actuar teniendo en cuenta todas las dimensiones del desarrollo de la persona. Es necesario plantearse que los aprendizajes han de ser funcionales, ya que la acumulación de conocimientos resulta insuficiente para dar respuesta a las necesidades del alumnado actual. El desarrollo de las competencias básicas permite integrar todos los aprendizajes que adquieren los

estudiantes, poniendo en relación distintos tipos de contenidos y utilizándolos de manera efectiva cuando resulten necesarios para aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

b) De una función preparatoria de estudios superiores a una función preparatoria para la vida

La introducción en el diseño curricular y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas 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. La escuela ha de tener en cuenta que su función pasa por contribuir al desarrollo personal de todo el alumnado, no solamente hay que preparar aquellas personas que van a cursar estudios en etapas posteriores. La meta de la educación obligatoria es el desarrollo de competencias para que los chicos y chicas sean capaces de resolver problemas de su entorno y sentar las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, independientemente de que vayan a seguir estudios de bachillerato, formación profesional o incorporarse a la vida activa. Esto incluye las competencias para poder continuar los estudios y para integrarse en el mundo del trabajo, pero va mucho más allá; sienta las bases para seguir formándose a lo largo de toda la vida. Las implicaciones de este enfoque son claras, tanto en la selección de los contenidos y la evaluación, así como en la metodología de enseñanza centrada en el aprendizaje del alumnado.

69

“Aquí sí nos importan los resultados” (Un caso típico de confusión de metas)

En el Instituto XXX XXX de la localidad de XXX, el Director suele esgrimir con orgullo una gran estabilidad en los resultados del alumnado de su centro en la PAU: 100% han superado la prueba en los últimos cuatro años. *“Es cierto que van pocos –matiza- pero es la demostración de que estamos haciendo un gran trabajo”*

El centro, enmarcado en una zona rural, ha priorizado de verdad este objetivo. Tanto que no repara demasiado en algunos efectos colaterales: de quienes inician el Bachillerato apenas un 60% lo terminan y en la ESO ya se ponen los cimientos de una fuerte acción selectiva, pues la tasa de titulación respecto a quienes entran en 1º no llega ni al 65%. El alumnado es más o menos normal. Hay de todo.

Deberían abrirse a algún análisis y hacer alguna reflexión ¿Puede el centro convertir en exclusiva la atención hacia la perspectiva universitaria? ¿Qué ocurre con la otra mitad de su alumnado que no llega? ¿Qué competencias habrán alcanzado unos y otros? ¿Lograr jóvenes competentes o sólo cribar?

c) Del docente transmisor al docente mediador

La situación de las competencias básicas y de contenidos metadisciplinarios, como referentes comunes a todas las áreas y materias, rompe la organización del currículum por áreas: el docente deja de ser el transmisor de conocimientos para pasar a ser un mediador en los procesos de aprendizaje, es un profesional con formación específica que orienta y guía esos procesos educativos. Esto significa que posee conocimientos científicos y técnicos que le permiten ajustar la respuesta educativa a las necesidades de su alumnado. Las consecuencias de la aplicación de este planteamiento son indudables, tanto en lo que se refiere a las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula como a la necesidad de organización y coordinación entre el profesorado, para la docencia o para la evaluación de los escolares.

d) De la escuela fragmentada a la escuela conectada en redes

El logro de las competencias que se precisan para estar preparados 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). En un modelo

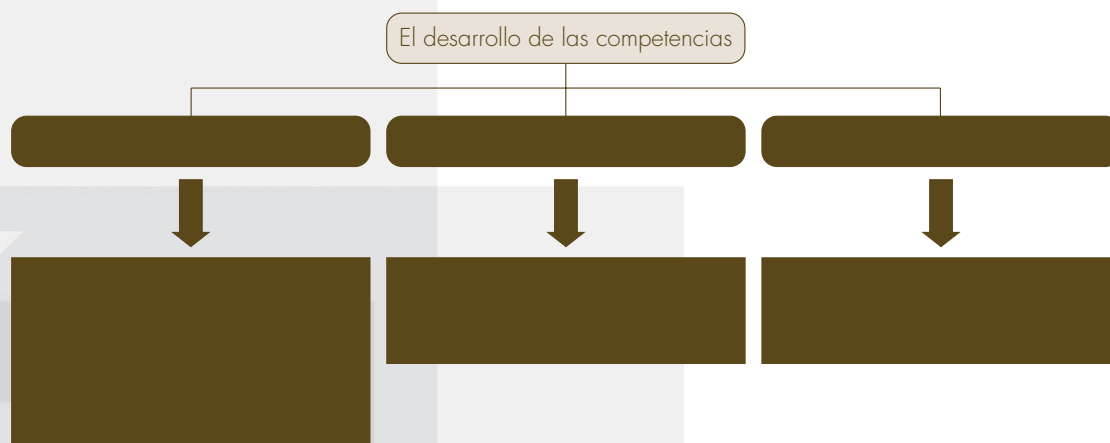
de aprendizaje por competencias el entorno de aprendizaje deja de ser el aula, donde un grupo de estudiantes trabaja con el profesor o profesora correspondiente para pasar a un contexto más amplio que está formado por el conjunto del centro, entendido no como una suma de individualidades sino como un sistema de relaciones donde el todo va más allá de la suma de las partes, lo que obliga a una coordinación con los sectores directamente implicados en la educación, en especial con la familia. Este hecho tiene importantes consecuencias en la planificación y evaluación de la acción educativa.

e) *Del aprendizaje individual al aprendizaje contextualizado*

El enfoque basado en competencias presenta a un estudiante que se desarrolla social, cognitiva, afectiva y físicamente dentro de un contexto y ha de enfrentarse, con ciertas garantías de éxito, a las exigencias que este le plantea.

Para poder afrontar los retos anteriormente citados, desde la perspectiva del aprendizaje en competencias, es necesario un enfoque globalizador que tenga en cuenta todas las estructuras del centro educativo, desde el aula donde tienen lugar los procesos de aprendizaje y enseñanza a partir de actividades que tienen como referente al currículo de las distintas áreas y materias hasta el propio centro, a través de los diferentes programas institucionales, pasando por las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, que se construyen sobre la base que fundamenta las señas de identidad que definen el Proyecto educativo.

El cuadro que se presenta a continuación da cuenta de los referentes a tener en cuenta para abordar desde el centro educativo el desarrollo de competencias.



Para dar respuesta a todas las necesidades y los retos planteados hasta este momento la escuela cuenta con un referente: el currículo que integra las competencias básicas. Cada centro ha de dar respuesta a las necesidades de su alumnado integrando los distintos elementos del currículo en un todo, sin perder de vista a su vez que el centro no se encuentra aislado y que tal respuesta ha de organizarse en función de una normativa estatal y de la comunidad autónoma, que constituyen el referente para todos los niveles de desarrollo del currículo, tal como recoge el cuadro que presentamos a continuación.

COMPETENCIAS BÁSICAS Y CURRÍCULO

- Son una referencia en todos los niveles de decisión sobre el currículo.
- Forman parte de las enseñanzas mínimas de la educación obligatoria.
- Constituyen un referente para la promoción de ciclo en Primaria y de la titulación en Secundaria Obligatoria.
- Sirven de referencia a las evaluaciones de diagnóstico.



La gran dificultad en todo este proceso de análisis, que ha de ser abordado desde el centro, consiste en relacionar e integrar en un todo los elementos que fundamentan la toma de decisiones, o lo que es lo mismo relacionar todos los elementos que constituyen la respuesta educativa del centro, de forma que como consecuencia de este trabajo se consiga elaborar una propuesta ajustada a las necesidades de los alumnos y alumnas que acuden cada día a la escuela.

En cualquier caso hemos de tener presente que se trata de un proceso dinámico en el que se pone de manifiesto la necesidad de reflexión continua en la línea que indica el cuadro que se presenta a continuación.



Así, desde los equipos educativos, a partir de las líneas marcadas por el Proyecto Educativo, son necesarias actuaciones que aseguren la coherencia en el desarrollo de las programaciones y de la práctica docente en el aula, especialmente en aquellos aspectos que se refieren a objetivos y contenidos, procesos de evaluación, aspectos metodológicos y organizativos, medidas de atención a la diversidad, materiales curriculares, etc.

De igual modo son necesarias actuaciones que permitan la reflexión y el debate del profesorado sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las competencias desde las distintas áreas o materias evitando la excesiva parcelación de los contenidos, así como la selección de aquellas estrategias metodológicas que mejor se adapten a las características del alumnado, de las fórmulas más adecuadas para resolver conflictos o la adopción de acuerdos sobre el mejor funcionamiento de los grupos.

“Lo importante es el conocimiento y lo demás zarandajas. Estamos aquí para enseñar y la diversión en la discoteca” (Un caso típico de interpretación reductiva del saber)

En el IES XXX XXX de XXX, la Jefa del Departamento de Lengua expone la forma asentada de ver las cosas ante una recién incorporada: *“Sí, sí, los criterios de evaluación son la clave pero siempre los puedes llenar de contenido. Fíjate en el primero para 1º de ESO; se orienta a reconocer el propósito, la situación y la idea general en textos, captar la idea global y esas cosas, pero luego el currículo lo concreta con descriptores; como hay uno que dice “reconocer los elementos básicos de la comunicación” pues ya les metemos a Jakobson, la teoría de la comunicación y demás. Lo de toda la vida, tienen que saberlo. La prueba definitiva es lo que pone el libro. Por ahí nos guiamos”.*

¡Criaturitas! Lo cierto es que no es fácil seleccionar qué cosas son realmente esenciales e incluso cuáles pueden ser contenidos de ampliación para aquel pequeño grupo de alumnado que admite más, pero hay límites que parecen relativamente fáciles de identificar. Esto es pasarse.

El caso presenta dos aristas: la de “colar” más contenidos que los preceptivos, creyendo hacer un favor al alumnado, y la de los libros de texto como máxima autoridad y objeto de culto. En realidad la patología es la misma ¿Se leen de verdad, comprensivamente, las prescripciones del currículo? ¿Alguien ignora que añadir significa también recortar atención a lo esencial? (Quien mucho abarca...) ¿Atender especialmente las competencias básicas del currículo o saturar con todo?

Fruto de la revisión anterior, el profesorado ha de llevar a cabo actuaciones para cohesionar al grupo de escolares y favorecer su integración en la vida del centro o coordinar el proceso de aprendizaje de la clase. Son asimismo actuaciones que han de ser abordadas por el profesorado en un contexto de enseñanza y aprendizaje por competencias:

- Ajustando las actividades de enseñanza-aprendizaje a las características del grupo de estudiantes.
- Desarrollando actividades que ayuden al alumnado a planificar y mejorar su tiempo de estudio o analizando con ellos y ellas las dificultades que tienen y orientándoles en la búsqueda de soluciones eficaces.
- A través de actividades de autoevaluación y coevaluación de los procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje.
- Favoreciendo estructuras metodológicas grupales y espaciales que ayuden a mejorar el aprendizaje.
- Potenciando el diálogo y el debate en los que los estudiantes puedan expresar sus opiniones o sus problemas.

No se trata de intervenciones aisladas, el centro educativo que trabaja desde un enfoque por competencias ha de incluir entre sus dinámicas habituales la comunicación con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones sobre aquellos aspectos que puedan ser relevantes para el desarrollo de competencias por sus hijos e hijas como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado.

No obstante, el compromiso no finaliza aquí, ya que teniendo en cuenta que el aprendizaje por competencias se inscribe en el contexto de cada centro, es en este marco donde hay que ubicar las tareas que materializan los procesos de aprendizaje y enseñanza. En este sentido, sin perder el referente primero de la acción educativa que es conseguir la formación integral del alumando para resolver las situaciones problemáticas que se le presentan y abordar el aprendizaje permanente a lo largo de la vida, desde el centro educativo han de ir delimitándose los ámbitos hacia los que ha de dirigirse la reorientación del currículo y las acciones en las que éste ha de concretarse.

Una de las formas de afrontar los retos anteriormente señalados de acuerdo con el modelo descrito para poner en práctica las actuaciones de los equipos docentes es el trabajo por proyectos, ya que supone:

- a. Implicación de la comunidad educativa.
- b. Colaboración y cooperación del profesorado.
- c. Trabajo organizado y sistemático.
- d. Revisión a lo largo del proceso y evaluación continua.
- e. Ajuste a la realidad: contextualización.

No se trata de una tarea sencilla y requiere un importante trabajo de planificación y sistematización, donde todas las personas responsables de cada una de las fases y procesos han de conocer y asumir sus responsabilidades.

El plan de trabajo que se establezca para el desarrollo del proyecto ha de tener previamente definida y delimitada la metodología a emplear entendiendo por tal el enfoque de un problema de manera total, organizada, sistemática y disciplinada, de forma que permitan la participación de todas las personas implicadas en el proyecto de que se trate a través de una conducción sólida y un liderazgo innovador.

Téngase en cuenta que “la esencia de una metodología participativa se manifiesta en la transición de un deseo en un primer intento y de este intento a la práctica”.

En consecuencia, la elección de la metodología más adecuada pasa por un proceso de reflexión que evite tomar decisiones apresuradas, por lo que no deben perderse de vista los elementos que se indican a continuación:

- la naturaleza del proyecto
- los resultados que desean obtener quienes proponen el proyecto
- las características de los diferentes interesados
- el nivel de responsabilidad de los distintos participantes en el desarrollo del mismo
- las relaciones sociales existentes – incluyendo los conflictos latentes y manifiestos –
- la experiencia participativa que los afectados hayan tenido previamente

A partir de estas consideraciones es posible:

1. Explicitar claramente el propósito del proyecto o actividad propuestos, pues la forma de abordarlos deriva directamente de tal propósito.

2. Preguntarse ¿qué trata de lograr la participación en este proyecto particular? La respuesta a esta pregunta permitirá hacer sugerencias en cuanto a la metodología y las técnicas más adecuadas.

Todo ello sin perder de vista dos cuestiones fundamentales. En primer lugar que la experiencia y la sensibilidad de quienes la aplican al medio cultural y social en que se desarrolla el proyecto es fundamental para el logro de sus objetivos. En segundo lugar que no hay una metodología mágica o exclusivamente superior; todo depende de las circunstancias de cada uno de los proyectos y su contexto, pues como señalan (Weisbord y Janoff, 1995)

“Ninguna combinación de teorías y técnicas abarca la realidad total. El concepto de “mejor modelo” es un anacronismo. El mejor modelo es un caleidoscopio. Todos trabajamos con los mismos fragmentos de vidrios de colores armando nuevos patrones a medida que ganamos experiencia. El mejor modelo para cada persona es el que encaja con sus objetivos, valores y capacidades”

Presentamos a continuación una propuesta para abordar y desarrollar un proyecto desde el centro educativo.

74

¿Quiénes son nuestros alumnos y alumnas?
- Procedencia - Expectativas - Necesidades educativas
¿Qué alumnos y alumnas queremos formar en este centro?
- Para poder enfrentarse a las necesidades que les presenta su entorno - Para seguir aprendiendo a lo largo de la vida
¿Cómo vamos a abordar esa formación?
<i>A través de experiencias de enseñanza-aprendizaje</i> - Objetivos y contenidos - Metodología de trabajo - Organización y funcionamiento del Centro Educativo
<i>Desde dos ámbitos de intervención</i> 1. El Centro Educativo en su totalidad a. Adecuación de los objetivos a la realidad del centro b. Enfoque didáctico o metodológico que incluye: I. Medidas organizativas y principios generales de intervención. II. Atención a la diversidad: optatividad y opcionalidad, programas específicos para atender las necesidades del alumnado, planteamiento de las decisiones de promoción y/o titulación, etc. III. Acción tutorial y orientación: actividades con el alumnado, profesorado y familias, tanto a nivel grupal como individual, para realizar el seguimiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza del alumnado y articular la acción educativa, así como la contribución a una toma de decisiones realista y ajustada con respecto al futuro académico y profesional. IV. Formas de abordar la convivencia desde un enfoque educativo competencial para favorecer las interacciones y relaciones interpersonales, promover un clima positivo, abordar los conflictos, aceptar las diferencias, fomentar la participación y la responsabilidad del alumnado, etc. V. Programaciones didácticas y su orientación hacia un enfoque en competencias: adecuación a las directrices generales del Proyecto educativo, contribución de los objetivos al desarrollo de competencias, adecuación de los mismos y principios metodológicos del centro, selección de materiales y recursos, procedimientos e instrumentos de evaluación, medidas de atención a la diversidad, concreción de planes, programas y proyectos a desarrollar desde el área o materia, actividades complementarias y extraescolares, etc. VI. Programa de actividades complementarias y extraescolares: planteamiento y criterios de selección. 2. El Aula: a través del desarrollo de unidades didácticas y proyectos de aula.

Este capítulo trata de proponer algunas cuestiones a tener en cuenta para abordar desde el centro en su totalidad: la enseñanza y el aprendizaje en términos de competencias. Presentamos a continuación algunas cuestiones para la reflexión.

- ¿Existe en el centro algún instrumento que sirva como referencia para abordar el trabajo en competencias?
- ¿Cómo se pueden articular todos los elementos para que resulten útiles, funcionales y accesibles para todos los miembros de la comunidad educativa?
- ¿Qué papel juega el profesorado y la dirección en este proceso?
- ¿Cómo podemos abordar desde el centro una propuesta integradora de todos los elementos que configuran una enseñanza y un aprendizaje en competencias?
- ¿Cómo realizar un análisis de las necesidades reales de nuestro centro?
- ¿Cómo abordar la organización de equipos de trabajo que resulten efectivos?
- ¿Cómo enfocar el análisis de la práctica docente del profesorado? ¿Lo integramos en la sesión del equipo educativo?
- ¿Cómo plantear un trabajo de equipo?
- ¿Cómo integrar todas las aportaciones y conclusiones para que la propuesta resulte coherente?
- ¿Cómo convertir el resultado de todo este trabajo en algo útil para el día a día de nuestro centro?



HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS



CAPÍTULO IV

EL TRABAJO EN COMPETENCIAS DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

El trabajo en competencias desde el proyecto educativo

4.1. Introducción.....	81
4.2. El Proyecto educativo	81
4.2.1. ¿Qué es el Proyecto educativo?	81
4.2.2. ¿Para qué y por qué es necesario el Proyecto educativo?	83
4.2.3. ¿Cómo abordar el Proyecto educativo en el contexto del aprendizaje y la enseñanza en competencias?	84
4.3. La elaboración o la revisión del Proyecto educativo.	86
4.3.1. Algunas consideraciones previas.....	86
4.3.2. Consecuencias para el desarrollo del Proyecto educativo.....	87
4.3.3. Un modelo de trabajo colaborativo.....	90

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

4.1. INTRODUCCIÓN.

La escuela que pretende desarrollar procesos de aprendizaje y enseñanza sobre la base del desarrollo en competencias y para el aprendizaje a lo largo de toda la vida ha de basar su acción en un proyecto común que permita el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa en busca de elementos que favorezcan el desarrollo personal de su alumnado. El Proyecto educativo se convierte entonces en el instrumento que da unidad a la respuesta educativa del centro, al permitir explicitar los objetivos que se persiguen, en función de la realidad que rodea los procesos de aprendizaje y enseñanza.

El Proyecto educativo no es algo novedoso que llega a la escuela como consecuencia del aprendizaje en términos de competencias; la mayoría de los centros educativos tiene elaborado el suyo, especialmente aquellos que lo han convertido en elemento de referencia para la enseñanza y en la base de sus proyectos de innovación.

En consecuencia, este capítulo pretende servir como elemento de reflexión acerca de su contenido, para posteriormente ofrecer algunas ideas que ayuden a plantearse la revisión que, seguramente precisa cada centro para poder ajustar su respuesta educativa al desarrollo de competencias entre el alumnado.

81

4.2. EL PROYECTO EDUCATIVO

La razón principal que hace que cualquier centro deba disponer de un Proyecto educativo es la consideración de que la calidad de la enseñanza está estrechamente relacionada con la autonomía del mismo para adecuar sus propuestas a las características del contexto. Son varias las razones que llevan a esta conclusión, si bien la principal es que cualquier escuela que persiga proporcionar al alumnado una educación de calidad, que además responda a parámetros de equidad, ha de plantearse unos objetivos claros, elaborados a partir de criterios compartidos por los miembros de la comunidad educativa y que cuente además con la implicación y compromiso de ésta para alcanzarlos.

El Proyecto educativo no es una novedad en los centros y más allá de una demanda burocrática de la administración ha sido utilizado como referente de la acción educativa en aquellas escuelas que han sentido la necesidad de concretar y fundamentar sus decisiones, tomadas colectivamente, con respecto al periodo de educación que imparte, a fin de definir los medios y las características de la acción pedagógica para dotarla de coherencia.

CAPÍTULO IV

4.2.1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO EDUCATIVO?

Podemos definirlo como el documento que recoge de forma sistemática y organizada cuáles son las señas de identidad que definen el centro así como los fines educativos que persigue y la organización elegida para alcanzarlos.

Los centros necesitan directrices formales y planteamientos institucionales que recojan los acuerdos y los criterios que han de servir de guías de acción para todos los miembros de la comunidad escolar, y esto es lo que este documento, como instrumento vivo de trabajo, permite:

- a. La definición consensuada de la respuesta educativa puesto que una enseñanza de calidad en términos de competencias solamente es posible si se comparten determinados criterios entre los miembros de la comunidad, especialmente desde el claustro de profesores y profesoras. Esto conlleva la necesidad de unificar criterios a favor de una mayor coherencia haciendo posible la confluencia de puntos de vista diversos y en ocasiones enfrentados.
- b. Disponer de un eje vertebrador y una referencia básica de la vida en el centro. Sin criterios negociados y compartidos respecto a principios didácticos, estrategias organizativas o posicionamientos sobre los temas importantes, difícilmente puede garantizarse la coherencia, la continuidad y la eficacia de la respuesta educativa basada en el desarrollo de competencias. Ello permite reducir los márgenes de incertidumbre, las actuaciones contradictorias o los esfuerzos estériles.
- c. Contar con un instrumento de gestión del centro, en tanto que permite coordinar la participación y la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa y racionalizar el trabajo de docentes y estudiantes, teniendo en cuenta la organización y distribución de espacios y tiempos que exige una gestión más eficaz del centro.

82

En consecuencia, el Proyecto educativo ha de definir claramente los objetivos y contenidos, establecer el marco organizativo y las estrategias más idóneas para la enseñanza, los agentes que actúan en la misma y la distribución de funciones y responsabilidades así como los mecanismos necesarios para su evaluación y posible modificación. Debe reunir además una serie de características que lo conviertan en una herramienta de trabajo útil y no en una sobrecarga para el centro. Estas características son las siguientes:

- *Objetivos claros.* Con el fin de justificar su elaboración y puesta en práctica los fines que persigue deben estar claros para todos los miembros de la comunidad escolar.
- *Contextualizado.* Ha de tener en cuenta las características del alumnado del centro, el entorno socioeconómico y cultural del que proviene, las características y perfil del profesorado y del alumnado, los recursos personales, materiales, organizativos, etc.
- *Viable.* Debe plantear objetivos que se puedan conseguir y evitar la consideración de metas que, por muy deseables que puedan ser, no sean factibles en la realidad concreta del centro.
- *Consensuado.* Las líneas que lo definen debieran partir de las aportaciones de todos los agentes que intervienen en su elaboración, de donde se deduce que ha de ser el resultado de un trabajo de equipo.
- *Flexible.* Debe permitir ajustarse a la realidad, y aportar un margen de maniobra que haga posible dar respuesta a las necesidades del día a día.
- *Integral.* Su planteamiento ha de servir para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado, teniendo en cuenta los principios de individualización (se educa a personas concretas) e integración (se educa a personas completas incluyendo todos los ámbitos de su desarrollo).
- *Global.* La acción educadora que se defina en el Proyecto educativo ha de tener en cuenta a todos los miembros de la comunidad escolar.

- *Dinámico*. El proyecto educativo ha de contar con mecanismos de revisión que permitan modificar aquellos elementos que dificulten la consecución de los objetivos, mantener aquellos que sean válidos e incluir otros que lo mejoren.
- *Fundamentado*. Debe tener rigor y apoyarse en principios teóricos sólidos que justifiquen su puesta en marcha.

4.2.2. ¿PARA QUÉ Y POR QUÉ ES NECESARIO EL PROYECTO EDUCATIVO?

A pesar de todo lo anteriormente señalado acerca del Proyecto educativo, cabe la posibilidad de que alguien se pregunte todavía ¿es necesario este documento para trabajar las competencias básicas que señala la Ley Orgánica de Educación?

Ante esta cuestión cabe la siguiente respuesta: las ideas o los documentos institucionales por sí solos no mejoran la enseñanza. Existen razones de peso que llevan a pensar que el planteamiento anteriormente realizado en torno al Proyecto educativo puede tener una incidencia importante en la enseñanza de los alumnos y alumnas, que son en definitiva los principales protagonistas, algo que no debe ser perdido de vista.

Tal como señala Gairin (1996) la existencia de un instrumento que defina los planteamientos institucionales del centro a partir de las necesidades educativas del entorno, que establezca las finalidades que se persiguen y que tenga en cuenta la práctica docente que se desarrolla en esa escuela, se convierte en un elemento necesario para organizar la respuesta educativa que se da al alumnado, por las razones que se exponen a continuación:

- Hace posible una acción educadora más coherente, orientando a todos los estamentos del centro y reduciendo la improvisación y los márgenes de incertidumbre.
- Facilita la coordinación entre los diferentes agentes educativos, garantizando así la continuidad de actuaciones al tiempo que permite la planificación y la evaluación del propio centro desde sí mismo.
- Legitima a la institución escolar dentro de un contexto democrático, comprometiéndola en una dirección que sea conocida por todas las personas que participan en su desarrollo vital, con líneas abiertas para el debate.
- Hace posible la identificación del alumnado, profesorado y familias con el propio colegio o instituto y con su proyecto, facilitando así la implicación y participación de todos y todas.
- Facilita el desarrollo de una propuesta relevante y con vocación transformadora como corresponde a un modelo educativo innovador.
- Permite repensar la educación que se aporta realmente para analizarla, conocerla y transformarla.

Si estas razones no son suficientes para justificar la necesidad del Proyecto educativo es posible señalar otras que, a nuestro modo de ver, derivan de la enseñanza hacia las competencias básicas, dado el carácter longitudinal y transversal de las mismas.

La organización tradicional de los contenidos de enseñanza en materias curriculares no siempre resulta operativa para enseñar al alumnado en términos de competencias, puesto que determinados aprendizajes no pueden ser reducidos a una unidad didáctica, un bloque de contenidos o una materia. Aprender a aprender, aprender a convivir, aprender a comportarse en contextos sociales, aprender a tomar decisiones de forma reflexiva, aprender a colaborar y a relacionarse con otras personas, aprender a planificar y a organizar las tareas, etc. son aprendizajes necesarios para la vida que no se identifican con el contenido de ninguna asignatura.

A ello hay que añadir el hecho de que algunos componentes básicos de las competencias como, por ejemplo, responsabilidad, capacidad crítica, autonomía, cooperación, etc., tienen un carácter metadisciplinar y deben ser tratados por todos y cada uno de los profesores y profesoras del centro de una forma sistemática y organizada, si con ello se quiere lograr un aprendizaje funcional de las competencias básicas.

La enseñanza y el aprendizaje de competencias no es un hecho puntual, tiene lugar en el tiempo a lo largo de una secuencia que supone continuidad, en tanto que ha de tener en cuenta el proceso madurativo del alumnado. Por lo tanto, sus comienzos tienen lugar en el momento en que el alumno o alumna entra en la escuela y se desarrolla a lo largo de la educación obligatoria, sin olvidar que se prolonga a lo largo de toda la vida. De ahí que la acción educadora que se lleve a cabo desde el centro escolar ha de tener continuidad en el tiempo y ser coherente con la realidad del alumnado que aprende.

Llegar a articular todas estas cuestiones en un centro no es tarea fácil. Es necesario centrarse en los tres componentes clave ya mencionados anteriormente: quiénes somos, qué queremos y cómo nos organizamos, a partir de un análisis sistemático y riguroso de la realidad en la que se desarrolla la acción educativa, como bien señalan Zabala y Arnau (2007).

“Una escuela que pretende enseñar competencias debe realizar un análisis que determine cuáles son aquellas alcanzables, no sólo las deseables, y establecer criterios que permitan el establecimiento de pautas para la selección y priorización de los contenidos de enseñanza en función de los fines propuestos y las características del alumnado”.

4.2.3. ¿CÓMO ABORDAR EL PROYECTO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS?

La revisión del Proyecto educativo se hace necesaria para abordar el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza en términos de competencias y ha de suponer para el centro educativo una oportunidad de reflexión en la que, a partir de su trayectoria y su experiencia previa y gracias a la planificación y la propuesta de trabajo que realiza el profesorado de dicho centro, sea posible revisar los objetivos y la organización del mismo, para dar respuesta a las necesidades que derivan de su contexto.

“En los programas específicos se adapta la enseñanza al alumnado” (Un caso típico de despiste sobre el alumnado con el que se trata)

En el IES de XXX la profesora del ámbito sociolingüístico aborda una actividad transversal con el grupo de “Diver” intentando adiestrarlos a coger apuntes de una conferencia. El tema es la nutrición. La exposición dura un cuarto de hora y versa sobre una dieta equilibrada: verduras, hidratos de carbono, proteínas... la pirámide alimenticia. Los 7 chicos están desorientados y tratan de escribir. Dos están totalmente perdidos, los otros cinco intentan copiar frases sueltas.

No ha habido preparación para el experimento. No se han dado recomendaciones previas. Tenemos sensación de fracaso. Algunos, mucha. Propósito y tema, interesantes; el texto y el método fallan.

Las capacidades previas son el punto de partida ¿Nos pueden resultar desconocidas? ¿Cómo se estimula mejor la movilización de recursos para adquirir una competencia? ¿Pueden saltarse pasos? ¿Se tiene en cuenta el contexto de las personas?

En el presente apartado abordamos algunos elementos que, según nuestro criterio, han de ser tenidos en cuenta a la hora de abordar la elaboración del Proyecto educativo.

1. *Referente normativo.* La labor educativa de un centro no puede obviar aquellos elementos que vienen establecidos por las leyes básicas y la normativa posterior que las concreta y desarrolla, que sientan las bases de los compromisos educativos mínimos que debe abordar el centro.
2. *Tradición educativa y cultura.* La organización y funcionamiento de una escuela no es algo que surge de la nada o como consecuencia de una norma de rango superior. No debe olvidarse que los centros son organizaciones que están formadas por personas, que tienen tras de sí unas experiencias y unas vivencias colectivas que han ido conformando progresivamente un modelo educativo y una forma de organizarse, unas veces más autoritario, otras más democrático, unas veces más abierto al entorno y otras más cerrado, en unos casos más innovador y en otros más tradicional, etc.
3. *Trabajo en equipo y cooperación.* Constituye una de las bases sobre las que se apoya la acción educativa de un centro, hasta el punto de ser considerado como condición necesaria para dar respuesta a las distintas necesidades que surgen en las escuelas independientemente de los planteamientos normativos¹. El trabajo conjunto del profesorado y del resto de los miembros de la comunidad educativa es fundamental, tanto en el diseño y planificación del Proyecto educativo como en su desarrollo y evaluación, dado que un enfoque de la enseñanza sensible a las competencias tiene lugar en contextos diferentes a un aula y hace necesaria la adopción de acuerdos y decisiones conjuntas y sistemáticas que no pueden quedar reducidas a cuestiones puntuales o a reuniones para “poner parches”.
4. *Reflexión sobre la práctica docente.* Puede ser considerado como punto de partida de toda acción educativa que quiera ser significativa e innovadora lo que, evidentemente incluye en primer lugar el Proyecto educativo. La razón principal en la que nos podemos apoyar para realizar esta afirmación es que la actividad en el aula constituye el ámbito que mejor conoce el profesorado y del que puede hablar con conocimiento de causa, siendo capaz de analizarla para llegar más allá de las propias acciones puntuales, explicar el por qué, para qué y cómo de cada una de las tareas educativas desarrolladas y elaborar, a partir de todo ello, propuestas de mejora.

1. La Ley Orgánica de Educación cuando se refiere a las funciones del profesorado señala lo siguiente: “Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo” (LOE, art. 91.2)

5. *Organización y distribución efectiva de recursos.* A pesar de que el margen de maniobra en un centro educativo está limitado en muchas ocasiones por los recursos disponibles, un Proyecto educativo no puede definirse al margen de estos, que han de ser aprovechados y optimizados en la medida en que ello sea posible, teniendo en cuenta las prioridades que se establezcan por parte de la comunidad escolar con respecto a la relación con el alumno y al enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que se desarrolla en el centro: participación de los miembros de la comunidad en la vida de la escuela, atención a la diversidad, acción tutorial y orientadora, tratamiento de las técnicas de trabajo intelectual, el enfoque de la evaluación, etc...
6. *Compromiso con el entorno.* Una concepción interactiva del aprendizaje, como la que subyace a la enseñanza en términos de competencias, sitúa a ésta más allá del alumno o alumna concretos, en un entramado de relaciones que constituyen un sistema en el que se hace necesario actuar de una forma global, teniendo en cuenta las interacciones que se producen entre los distintos elementos del sistema: alumnado, profesorado, familias, entorno próximo, sociedad, etc. El centro escolar ha de proporcionar una respuesta educativa individualizada que tenga en cuenta el desarrollo personal del estudiante, no de forma aislada sino dentro de un contexto social, que tiene unas determinadas características y presenta unas necesidades concretas. El conocimiento de este entorno y el compromiso con el mismo contribuye a definir las señas de identidad del centro, establecer unas metas educativas ajustadas y proporcionar una respuesta adecuada a las necesidades del alumnado.
7. *Alumnado como protagonista.* Un Proyecto educativo diseñado para desarrollar un aprendizaje en términos de competencias ha de tener presente el perfil del alumnado del centro, para proporcionarle una educación adaptada a sus necesidades y que además atienda al desarrollo de todas sus dimensiones como persona: cognitiva, afectiva, social y física, a través de una acción coordinada a lo largo de su escolaridad. El Proyecto educativo ha de partir siempre de las necesidades de los escolares teniendo en cuenta la realidad del alumnado del centro, antes de lanzarse a tratar temas que puedan estar más o menos de moda o puedan afectar a la práctica educativa del día a día, tales como la violencia entre iguales, los resultados académicos, el absentismo, la relación con las familias, etc. Es necesario un trabajo serio y sistemático por parte de los responsables de la acción educativa del centro con el fin de unificar criterios, despertar sensibilidades y priorizar o ajustar las actividades y su organización para que no se pierda de vista que el centro de atención es la persona que aprende.

4.3. LA ELABORACIÓN O LA REVISIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO.

4.3.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

El Proyecto educativo es el resultado de un proceso de documentación, diálogo, análisis y planificación en el que intervienen los distintos miembros de la comunidad educativa, cada uno desde el lugar que ocupa y desde la responsabilidad que le corresponde en su momento, que cristaliza en un documento en el que se recogen las señas de identidad, los objetivos que se pretenden y la organización que se adopta para conseguirlos. Por otra parte hay que tener presente que en la realidad este proceso no sigue una secuencia lineal ni se desarrolla de forma rápida e inmediata.

Dentro de este proceso son fundamentales los planteamientos institucionales y organizativos que se hagan desde el centro con la participación del profesorado, teniendo en cuenta que la estrategia no es correr mucho sino dar pasos firmes, lo que comporta dos requisitos fundamentales: consenso y reflexión.

Del mismo modo hay que señalar que, si bien según el artículo 132 de la Ley Orgánica de Educación, corresponde al director o directora *“ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del Proyecto educativo del centro”* no es menos cierto que entre las competencias del Claustro de profesores y profesoras figura, en el artículo 129, la de *“formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual”*. Esto significa que el Proyecto educativo es el resultado, no sólo de un planteamiento directivo más o menos acertado, sino de un compromiso y adhesión del profesorado que asume la responsabilidad de proporcionar al alumnado una respuesta educativa ajustada a sus necesidades.

El punto de partida para comenzar a trabajar en el diseño o en la revisión del Proyecto educativo no es algo que se pueda establecer desde fuera del centro. La búsqueda de respuestas a necesidades concretas pueden ser cuestiones que, de forma paralela, permiten profundizar en aspectos institucionales que afectan al Proyecto educativo, pues los problemas concretos que surgen de la práctica diaria pueden y deben ser aprovechados como oportunidades de reflexión y mejora, que dan lugar a procesos de aprendizaje colectivo y afectan a toda la organización.

Es necesario señalar asimismo la necesidad de establecer conexiones entre los integrantes de la comunidad escolar para que, teniendo en cuenta las funciones y responsabilidades de cada uno, el Proyecto educativo sea el resultado de la participación de todos y todas en la toma de decisiones, cada uno desde el grado de responsabilidad que le corresponda.

Por último hay que señalar que, si bien todas las consideraciones anteriores son importantes a la hora de abordar el trabajo y que además no carecen de lógica desde el punto de vista de la organización escolar, la tarea de diseñar el Proyecto educativo o de revisar el ya existente en el centro para adaptarlo a un enfoque de competencias no es sencilla.

4.3.2. CONSECUENCIAS PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCATIVO

La elaboración o revisión del Proyecto educativo para adaptarlo a las necesidades que se plantean en el centro permite crear un espacio de debate sereno que tenga en cuenta cuestiones como las siguientes:

- ¿Cómo ha de ser entendido el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del modelo de competencias?
- ¿Qué podemos aportar a nuestros alumnos y alumnas para que sean capaces de desenvolverse en una sociedad en continuo cambio a la que necesitan adaptarse?
- ¿Cómo podemos ayudar a los escolares que acuden cada día al centro educativo a aprender a convivir y a relacionarse en el seno de grupos cada vez más diversos?

Para dar respuesta a estas y otras cuestiones, es necesario un referente que facilite la puesta en marcha de una propuesta formativa que sirva para desarrollar en el alumnado la competencia de *“aprender a vivir”*, que permite situarlo en un contexto dinámico de resolución de problemas y de toma de decisiones,

donde no sólo ha de aplicar los conocimientos, destrezas y actitudes adquiridos, sino también aquellos que puede activar y utilizar con la ayuda de otras personas.

Para ello cualquier centro escolar que base su acción educadora en un modelo de aprendizaje en términos de competencias ha de conseguir integrar las actuaciones que conforman su práctica diaria dentro de un modelo de escuela que entiende la diversidad como un elemento enriquecedor y formativo y que además desarrolla sus prácticas educativas dentro de un sistema de relaciones entre personas con capacidad para cambiar y madurar en función de las experiencias que van adquiriendo. Ello hace que el Proyecto educativo se sustente en los siguientes pilares:

1. El aprendizaje se entiende como un proceso de desarrollo que incluye todos los ámbitos de la persona: físico, cognitivo, social y afectivo, al tiempo que subraya la capacidad del alumno o alumna para ir construyendo de manera progresiva su propio proceso de maduración de forma activa, estructurada y significativa, desde las interacciones con sus iguales, con los adultos y con el medio.
2. El docente no es un mero transmisor de conocimientos sino un mediador que proporciona ayuda al estudiante en el proceso personal de construcción y facilita el paso de la información al conocimiento, ayudándole a recoger, discriminar, elaborar, sintetizar, expresar, etc., utilizando estrategias de enseñanza que respaldan una acción pedagógica como la que se indica a continuación:
 - favorece la conexión de los aprendizajes con los conocimientos previos, intereses y motivaciones del estudiante,
 - ayuda a trascender la actividad concreta y facilita la generalización de los nuevos saberes,
 - promueve en el alumno o alumna una búsqueda activa de nuevos conocimientos,
 - ayuda a la planificación y al establecimiento de estrategias de aprendizaje de forma progresiva,
 - fomenta formas de pensamiento divergente,
 - ayuda al estudiante a analizar y valorar su propia evolución y favorece en éste el sentimiento de competencia,
 - ofrece las claves para que establezca interacciones positivas con sus iguales y con los adultos.
3. La expresión competencias básicas hace referencia, como ya se ha señalado en capítulos anteriores, a aquellos aprendizajes que resultan útiles y valiosos para la totalidad del alumnado, por lo tanto el Proyecto educativo ha de dar respuesta a la diversidad de las personas y de las circunstancias que les toca vivir. La inclusión de la diversidad en el espacio escolar es el germen de una sociedad plural y única en la que el alumnado aprende a respetar y a ser tolerante o solidario a partir de las propias vivencias, por ello desde la escuela ha de ponerse un especial empeño y cuidado para detectar y explicitar aquellos comportamientos, actitudes o decisiones que pudieran suponer algún tipo de discriminación o aislamiento de determinados alumnos o alumnas. Téngase en cuenta que en ocasiones el tratar de hacer homogéneo aquello que no lo es por naturaleza impide ver la enorme riqueza de la diversidad y encubre formas diversas de discriminación.

4. El trabajo conjunto del profesorado para dar respuestas a las necesidades que se plantean en el centro y sentar las bases sobre las que construir el modelo educativo basado en el aprendizaje por competencias quedará definido en el Proyecto educativo. La definición de dicho modelo habrá de tener en cuenta, no tanto los contenidos disciplinares como los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, por lo que el modelo basado en el trabajo de los departamentos didácticos o los equipos de ciclo ha de ser complementado con el trabajo de los equipos educativos constituidos por el conjunto de profesores y profesoras que imparten docencia al alumnado de un grupo y tienen como meta proporcionar la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades realizando dos tareas importantes: el seguimiento del alumnado y la coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. La escuela es un organismo vivo en el que tiene lugar un entramado de relaciones que da lugar a un sistema. En un modelo educativo basado en el aprendizaje de competencias éste no se produce únicamente en el interior de las aulas sino que tiene lugar en el seno de las relaciones interpersonales y tiene como base la comunicación. Las experiencias de aprendizaje no se producen nunca de manera aislada y el análisis de los problemas que se presentan no puede realizarse únicamente a partir de la búsqueda de una relación causa-efecto y así por ejemplo un análisis de resultados no puede estar fundamentado únicamente en un cálculo de porcentajes de suspensos y aprobados del alumnado o del profesorado.

Estos son algunos de los elementos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de abordar la elaboración o la revisión del Proyecto educativo. No se trata en ningún caso de un proceso con resultados a corto plazo y ha de pasar por el desarrollo de una importante labor de concienciación no sólo del alumnado, del profesorado o de las familias, sino también de la Administración educativa, que no puede quedarse al margen de los cambios.

FASES	ACTUACIONES	TAREAS	RESPONSABLES
PLANIFICACIÓN	Detección de necesidades	Análisis documental - Documentos institucionales: PEC, Programas institucionales, Memoria - Documentos normativos Establecimiento de prioridades según necesidades del centro	Equipo Directivo
	Planificación de la intervención	Elaboración de un plan de trabajo para presentar a la CCP - Propuestas de intervención - Organización y distribución de responsabilidades - Plan de seguimiento y evaluación	Equipo Directivo
DESARROLLO	Sensibilización y presentación del Plan de Trabajo a la CCP	Presentación de la propuesta de trabajo	Equipo Directivo
		Análisis de la propuesta y distribución de responsabilidades	Comisión de Coordinación Pedagógica

DESARROLLO	Análisis de documentos institucionales y normativos	Revisión documental a partir de unas directrices previamente establecidas	
	Elaboración de un documento general para debatir con el Claustro	Establecer las directrices y líneas generales de actuación con respecto a: - Principios metodológicos y organizativos de la etapa - Atención a la diversidad - Diseño y desarrollo de los planes y programas de orientación y acción tutorial - Criterios para establecer los programas a desarrollar en el centro: convivencia, actividades complementarias y extraescolares, etc. - Coordinación con servicios sociales y educativos del entorno	1. Equipo Directivo 2. Comisión de Coordinación Pedagógica 3. Departamentos y Equipos de Ciclo 4. Comisión de Coordinación Pedagógica
	Concreción del currículo en el Proyecto Educativo	Áreas y materias - Adecuación a la realidad del Centro de los objetivos generales de la etapa - Contribución de cada área o materia al desarrollo de las competencias básicas - Organización y distribución de los contenidos de cada área o materia - Distribución de los criterios de evaluación de acuerdo con la organización de los contenidos del área o materia	Departamentos o Equipos de Ciclo
		Criterios para la toma de decisiones - Concreción de líneas metodológicas básicas del centro para el desarrollo de las competencias - Directrices para la toma de decisiones sobre: - Evaluación: qué, cómo cuándo, quiénes, etc. - Promoción y/o titulación - Medidas extraordinarias de atención a la diversidad	1. Comisión de Coordinación Pedagógica 2. Departamentos o Equipos de Ciclo 3. Comisión de Coordinación Pedagógica
		Planes o programas específicos del Centro. Plan de convivencia - Contribución al desarrollo de competencias básicas - Objetivos y contenidos: adecuación a los objetivos generales de etapa - Propuesta de evaluación desde un enfoque competencial - Responsables del diseño, desarrollo y evaluación	1. Jefaturas de Departamento/Coordinadores/as de Ciclo. Responsables del Proyecto 2. Comisión de Coordinación Pedagógica
	Evaluación y seguimiento	- Seguir las pautas definidas en el Plan Inicial - Proponer una secuencia en 3 ó 4 años con revisión completa de las parcelas que se enfocan cada año	1. Dirección 2. Comisión de Coordinación Pedagógica 3. Consejo Escolar

4.3.3. UN MODELO DE TRABAJO COLABORATIVO

La construcción de un proyecto educativo en clave de competencias demanda un método de elaboración no compartimentalizado. Son demasiadas los elementos comunes como para soportar un procedimiento de elaboración desde la estanqueidad.

Señalan Blanchard y Muzás² (2005) que los centro educativos “*que quieren mantener un nivel de calidad e innovación necesitan espacios para la reflexión y la presencia de alguien que, actuando como asesor externo pueda pensar con el equipo educativo, ayudar a un análisis de la práctica más objetivo y dar pistas*

2. BLANCHARD, M., MUZÁS, M.D. (2005): *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.

de avance en el proceso de innovación". Estas mismas autoras señalan los requisitos que ha de cumplir este modelo de trabajo colaborativo donde la mediación del asesor resulta esencial.

- Es un asesoramiento contextualizado que tiene lugar en el centro en el que se va a desarrollar el Proyecto educativo.
- Participan en la actividad de diseño o revisión del Proyecto educativo todos los integrantes del centro escolar.
- Se lleva a cabo desde un planteamiento sistémico, lo que significa que aún comenzando por un elemento del mismo o por un conjunto de ellos, las repercusiones de cada una de las actuaciones van a afectar en otros elementos del sistema, provocando un efecto dominó.
- Parte de la experiencia de quienes llevan a cabo la tarea educativa en el centro y a partir de ella es como se plantean las reflexiones y los temas de trabajo que son también contenidos del asesoramiento.
- Permite crear un espacio de intercambio de ideas, experiencias y opiniones que conducen a los cambios o innovaciones que es necesario introducir en el Proyecto educativo.
- Tiene su fundamento en un marco conceptual sólido que permite conocer y explicar algunos elementos que contribuyen a definir la realidad del centro e introducir los cambios de manera argumentada, lo que contribuye a dar solidez al Proyecto educativo.
- Se entiende como un proceso en espiral donde las intervenciones que se llevan a cabo en el centro educativo tienen un hilo conductor y son fruto de un proceso de reflexión sobre la práctica cotidiana.

En este contexto del aprendizaje sensible a las competencias, los procesos de innovación y mejora de un centro, que tienen en el Proyecto educativo su referente, han de estar fundamentados en una concepción constructivista del aprendizaje que base su actuación en el desarrollo de competencias entre los equipos de profesores y profesoras. Esta concepción del aprendizaje de competencias establece como punto de partida los conocimientos y las experiencias previos, por lo que la reflexión y el análisis de la realidad escolar han de ocupar un lugar privilegiado, bien sea para generalizar a partir de su análisis y llegar a tomar decisiones a nivel de centro, las cuales quedarán plasmadas en el Proyecto educativo, o bien para concretar en la realidad del día a día las decisiones previamente adoptadas con carácter general una vez incorporadas al mismo.

Sin embargo, para realizar tal reflexión a partir de la práctica, en muchas ocasiones es necesario contar con un apoyo o una orientación de una persona más experta que realice una labor de mediación en los siguientes términos:

- Basar el cambio en las experiencias y conocimientos previos del profesorado, por lo que es muy importante tener en cuenta la cultura del centro.
- Favorecer el que sea el propio profesorado quien se responsabilice de llevar a cabo los cambios y las innovaciones, ocupando un lugar activo en los mismos.
- Ayudarle a buscar explicaciones y teorías a partir de un análisis riguroso de su propia práctica profesional.
- Tener en cuenta sus necesidades y carencias, tanto a nivel personal como profesional.
- Favorecer la relación y la interacción con otros profesores y profesoras, intercambiar experiencias, etc.

- Mediar en el proceso y orientar o reorientar la acción educativa que se está desarrollando, dedicar tiempos y espacios al análisis de los planteamientos iniciales o al seguimiento de los procesos.

El modelo de asesoramiento al que nos estamos refiriendo responde a lo que Blanchard y Muzás (2005) denominan modelo colaborativo, por estar basado en procesos de ayuda, guía, orientación o mediación del asesor o asesora, frente a otros modelos más tradicionales y transmisivos. El cuadro que se presenta a continuación ayuda a definir ambos modelos y facilita la comparación entre ellos.

	MODELO BASADO EN LA TRANSMISIÓN	MODELO BASADO EN LA COLABORACIÓN
Concepto de la formación	Puede ser impartida a individuos o a grupos. Se plantea desde la transmisión de conocimientos teóricos para que sean asumidos y posteriormente se puedan aplicar.	La formación se da dentro del contexto en el que se trabaja. Se plantea desde la reflexión del equipo educativo sobre su práctica educativa
Objeto de la intervención	Producir un cambio de planteamientos educativos y de métodos de trabajo científico en el aula y con el alumnado. Se trata de transmitir nuevos conocimientos que puedan iluminar la práctica	Promover el análisis del proceso educativo: planteamientos teóricos, metodología, estrategias de intervención, para llegar a la innovación y a la mejora.
Evaluación Inicial	Se busca una rápida identificación de los mecanismos debilitados y de los factores responsables del no funcionamiento del centro escolar o del aula. Realizado por expertos.	Identificación de los mecanismos interactivos que influyen en el origen y mantenimiento de una necesidad de mejora en el proceso. Se realiza desde un método de investigación-acción y con un trabajo en equipo. Realizado por todo el profesorado implicado, asesorado por alguien que actúa como mediador.
Metodología	Se desarrolla a través de acciones puntuales en las que los expertos valoran el proceso seguido y dan las normas para la mejora a realizar.	Se desarrolla a través de encuentros sistemáticos dirigidos a que el propio profesorado analice el proceso de enseñanza-aprendizaje y vaya buscando respuestas que le permitan mejorar su propia práctica, donde el mediador ofrece pistas y claves para la reflexión y toma de decisiones del grupo.
Concepto de la asesoría	Es la autoridad externa. La persona que "sabe". Si no hay resolución rápida y satisfactoria de la demanda se produce decepción y genera actitudes de desconfianza y de recelo hacia el asesoramiento.	Es la persona con experiencia que se sitúa desde dentro del centro escolar, trabajando con el claustro, buscando con el profesorado posibles respuestas para las necesidades detectadas.
Papel de la asesoría	Es de especialista. Es quien tiene la preparación en los temas educativos y ofrece conocimiento al profesorado para mejorar su práctica.	Asume la función de mediar. Hace que el profesorado se haga más consciente y ponga palabra a lo que piensa y hace. Posibilita el intercambio de opiniones y pareceres desde una actitud de respeto mutuo que conduzca a una construcción colectiva.

Profesorado	Pone en práctica los aprendizajes traduciéndolos desde sus esquemas. La innovación es un planteamiento externo. Acabado el asesoramiento, puede no sentirse capaz de seguir innovando.	Se siente valorado por el asesor sobre la práctica que desarrolla. Al entrar en diálogo con quien asesora, tiene más elementos para analizar su propia práctica docente. Se da una colaboración real entre las personas de asesorías y asesorados. El profesorado va sintiendo cada vez más capacidad de competencia. Aparecen nuevos roles para ayudar a llevar la experiencia adelante.
-------------	--	---

Modelos de asesoramiento en la escuela según Blanchard y Muzás (2005)

El Proyecto educativo es un referente para la comunidad educativa. Después de una lectura del capítulo proponemos algunas cuestiones:

- ¿Cuál es mi grado de conocimiento del Proyecto educativo del centro?
- ¿Es un documento de referencia para las actividades del centro?
- ¿Resulta útil y accesible para los miembros de la comunidad educativa?
- ¿Sirve de referencia para tomar decisiones con respecto a la planificación, desarrollo y evaluación de la materia que imparto? ¿Y para el resto de las intervenciones en programas y proyectos del centro?
- ¿En qué medida recoge las líneas generales de actuación del centro: metodología, evaluación, atención a la diversidad, etc.?
- ¿Responde a un modelo de educación por competencias?
- ¿Contempla la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, cada uno desde su responsabilidad, en la elaboración de propuestas y en la toma de decisiones?
- ¿Recoge claramente las finalidades y las metas que persigue el centro para responder a las necesidades del alumnado?
- ¿Incluye propuestas lo suficientemente flexibles para poder responder a las diferentes situaciones de forma ajustada a las necesidades?
- ¿Contempla la posibilidad de evaluación y la introducción de propuestas de mejora?

Los casos descritos en algunas páginas anteriores son meras recreaciones que no reproducen ninguna realidad observada. Cualquier parecido con situaciones reales será coincidencia casual.

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS



CAPÍTULO V

LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

5.1. Introducción.....	99
5.2. Marco legal de la evaluación de diagnóstico en España.....	100
5.3. Notas de contenido derivadas del marco legal	101
5.4. El objeto de la evaluación: las competencias básicas	102
5.5. ¿Qué evaluar? Una observación desde dos ángulos	105
5.6. Análisis previos: un marco de referencia integral.....	107
5.6.1. Los componentes de las competencias.	107
5.6.2. Las áreas y materias.....	107
5.6.3. Los criterios de evaluación.....	107
5.6.4. Los procesos.	107
5.6.5. Los contextos.....	108
5.7. La elaboración de las pruebas.....	109
5.7.1. Definir los contenidos: las matrices de especificaciones.....	110
5.7.2. Acotar la proporción de ítems: las tablas de pesos	111
5.7.3. Enmarcar los ejercicios en contextos de aplicación	111
5.7.4. Diseñar específicamente las pruebas	113
5.8. Características generales y específicas de las pruebas	114
5.9. Algunas reflexiones desde la experiencia docente.....	115

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

5.1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de diagnóstico de las competencias constituye un recurso fundamental de aclaración y desarrollo de la propia concepción de las competencias básicas. De hecho, hasta que no se percibe un adecuado proceso de evaluación de éstas no resulta fácil de entender y asimilar una interpretación íntegra de este enfoque educativo. No en vano la extensión de esta cultura ha seguido un discurrir paralelo al de las grandes evaluaciones internacionales¹ de la década que han centrado su foco de evaluación en las destrezas básicas que demandan las sociedades contemporáneas.

En la actualidad existe un amplio consenso internacional en considerar que las competencias son un buen indicador de la calidad de los sistemas educativos en cuanto a sus resultados y que, además, el nivel de rendimiento que alcanzan los estudiantes está condicionado por el contexto escolar y social, de modo que cualquier tipo de evaluación del sistema debe tenerlo en cuenta. Ese consenso incide también en renovar la recomendación de establecer, en algún momento del desarrollo del currículo, algún tipo de prueba que permita valorar la eficacia del sistema educativo, informar sobre él e introducir medidas correctoras.

Si, por un lado, organizaciones internacionales como la OCDE han desarrollado evaluaciones con estas características (como es el caso de las derivadas del Programa PISA), por otro, los distintos gobiernos han tratado de organizarse también para obtener estos tipos de información. España no ha sido una excepción en este sentido y en los últimos años han aparecido normas legales en las que se disponen instrucciones para el desarrollo de las mismas.

La contribución de la evaluación de diagnóstico al análisis de las competencias básicas y, en consecuencia, a la orientación de la comunidad escolar para una diferente consideración de los métodos de concebir y desarrollar las actividades educativas no vendrá tanto de la información general que pueda proporcionar sobre los niveles generales de rendimiento de la población escolar como, si existe sintonía con los modelos, de la aportación que representen los ejercicios, las pruebas, incluso las preguntas con las que se recoge información sobre el objeto de la evaluación: sobre lo que se evalúa.

Por tanto, el contenido de este capítulo no atiende ni los aspectos logísticos de las evaluaciones de diagnóstico (muestreo, aplicación, corrección, control y codificación de los ejercicios y cuestionarios) ni las vertientes de análisis y tratamiento de la información resultante en función de las posibles asociaciones entre factores y rendimientos o de las descripciones que nos puedan proporcionar sobre los perfiles del alumnado. Tampoco se centra en la difusión y rentabilización de los informes derivados. Estos importantes elementos de las evaluaciones de diagnóstico que se están experimentando en el Principado de Asturias ya han sido abordados en anteriores publicaciones de la Consejería de Educación y Ciencia² y serán objeto de desarrollos en futuras ediciones específicas.

Lo que aquí importa especialmente es la aportación a la identificación y desmenuzamiento de las competencias básicas desde la perspectiva de su evaluación: ¿Qué se debe evaluar? ¿Cuáles son los referentes de la evaluación? ¿Pueden graduarse las competencias básicas para facilitar su evaluación?

1. TIMSS, PISA, PIRLS

2. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2006): Evaluación de diagnóstico Asturias 2006, Marco de la evaluación
Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2007): Evaluación de diagnóstico Asturias 2007, Procesos y resultados.

¿Pueden evaluarse de modos diferentes según el nivel educativo del que se trate? ¿Cómo acotar ámbitos de contenido para evaluar competencias? ¿Cuáles son más fáciles de evaluar y cuáles comportan mayores dificultades? ¿Con qué tipo de ejercicios? ¿Cómo construir estos ejercicios?

5.2. MARCO LEGAL DE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO EN ESPAÑA

La legislación educativa más reciente en España ha hecho referencia en dos ocasiones a la necesidad de desarrollar ese tipo de pruebas basadas en competencias. La primera vez con la publicación de la LOCE³ y, la segunda, con la aparición de la LOE⁴.

En la LOCE se hacía referencia a la realización de una prueba general de evaluación tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria con el fin de informar sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo. Las evaluaciones de diagnóstico previstas por la LOCE se enfocaban sobre las distintas áreas y asignaturas del currículo, versaban sobre las competencias básicas y tenían un carácter fundamentalmente informativo y orientador.

En su título VI, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, prevé los mecanismos de evaluación del sistema educativo⁵. Entre ellos incorpora las que denomina Evaluaciones generales de diagnóstico que han de permitir obtener datos representativos sobre los objetivos educativos alcanzados por los alumnos y alumnas de Primaria y Secundaria⁶.

En términos muy similares entre ellas, nuestra legislación vigente alude a dos tipos de evaluaciones de diagnóstico en realidad diferenciadas:

- Las evaluaciones de diagnóstico que, al finalizar el segundo ciclo de Educación Primaria (4º) y el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, realizarán todos los centros de las competencias básicas alcanzadas por su alumnado. Esta evaluación será competencia de las administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad escolar. Tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico.
- Las evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas, como del conjunto del Estado. Éstas deben surgir de la colaboración entre el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Comunidades Autónomas, versarán también sobre las competencias básicas del currículo, afectarán

3. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre).

4. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

5. La Ley Orgánica de Educación, en su Título VI establece en el artículo 140, como finalidad de la evaluación del sistema educativo, el contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación; orientar las políticas educativas; aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo; y ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas y de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

6. Véanse los artículos 21, 29 y 144 de la citada Ley.

a la educación Primaria y a la Secundaria Obligatoria, e incluirán, en todo caso, las evaluaciones a las que se alude en el apartado anterior.

La Ley establece además que *“corresponde a las Administraciones educativas desarrollar y controlar las evaluaciones de diagnóstico en las que participen los centros de ellas dependientes y proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones, que tendrán carácter formativo e interno”,* así como *“regular la forma en que los resultados de estas evaluaciones de diagnóstico que realizan los centros, así como los planes de actuación que se deriven de las mismas, deban ser puestos en conocimiento de la comunidad educativa”*. Finalmente la Ley prescribe que *“en ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros”*.

Así pues, la Ley Orgánica de Educación determina que a partir del curso 2008-2009, curso en que culmina la implantación, en este nuevo marco legal, de los cursos afectados por estas evaluaciones, van a convivir y realimentarse estos dos tipos de evaluación de diagnóstico, ambos con una finalidad de mejora: el primero, para que esa mejora la protagonicen los centros; el segundo, para que las administraciones dispongan correcciones, ayudas o refuerzos que también redunden en mejor funcionamiento y resultados de la parte del sistema educativo que les corresponde gestionar.

CONCEPTOS LOE DE EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO	
E. de Diagnóstico (Interna) · Todos los años · Todos los centros · Dirigida por cada CA · Formativa y orientadora · Informará a familias · Enmarcada en la general · Para la mejora Basada en competencias del currículo	E. General de Diagnóstico (Externa) · Periódica · Muestral · Consensuada a escala de Estado (IE) · Orientada a decisiones · Informará al Parlamento · Incluirá E. de diagnóstico de CCAA · Para la mejora Basada en competencias del currículo

5.3. NOTAS DE CONTENIDO DERIVADAS DEL MARCO LEGAL

La definición más elemental que se desprende es que consiste en una evaluación que trata de medir el logro de competencias adquiridas por el alumnado en los niveles de 4º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

Pero, en cuanto al objeto de la evaluación, la definición y descripción de las competencias que la normativa de desarrollo de la Ley Orgánica de Educación expresa en los Reales Decretos de Enseñanzas

Mínimas de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria⁷, es la misma para ambas etapas. Con buen criterio, por cuanto las competencias básicas constituyen una referencia global, que se corresponde con lo que se debe alcanzar al término de la educación obligatoria y que no admite versiones graduadas⁸, nuestra normativa de Estado no aporta una referencia de competencias básicas para 4º de Educación Primaria y otra para 2º de Educación Secundaria Obligatoria.

La expresa renuncia a un desglose de competencias propio de cada etapa –o de cada curso, lo cual sería aún más absurdo– se mueve tanto en la lógica del Marco Europeo como en la de no erigir un currículo paralelo que generase una confusión total en la comunidad escolar. La coherencia es pues plena con la concepción de las competencias pero si no hay un instrumento de medir adaptado, ¿cómo articular entonces una evaluación de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado en 4º y en 2º?

La evaluación del alumnado por su profesorado desde cada área o materia no reviste dificultad nueva de ningún tipo; más bien al contrario, el ingrediente de las competencias ayuda a perfilar aún más el referente ya de por sí preciso de los criterios de evaluación. Pero si se trata de evaluar la consecución de competencias, y especialmente competencia a competencia, el problema es mayor.

102

5.4. EL OBJETO DE LA EVALUACIÓN: LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Los citados decretos señalan en su Anexo I el sentido de la incorporación de las competencias básicas al currículo, *“en cuanto permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a los saberes adquiridos, e indica las finalidades de su inclusión: En primer lugar integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje”*.

Paralelamente, se advierte que *“con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y las alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias”*.

Y se concluye la introducción del citado anexo, señalando la combinación de unos y otros elementos, que *“el currículo se estructura en torno a áreas de conocimiento, es en ellas en las que han de buscarse los referentes que permitirán el desarrollo de las competencias en esta etapa. Así pues, en cada área se*

7. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, respectivamente.

8. El Marco Europeo sobre Competencias señala que no es posible ni relevante, en la mayoría de los ámbitos de competencias, distinguir entre los niveles elementales de adquisición de una competencia y los niveles más avanzados en su dominio, por cuanto el dominio de una destreza suficientemente bueno para resolver un problema en una situación, puede no ser suficiente en otra y en la medida en que, en una sociedad en constante cambio, las demandas que tiene un individuo varían de una situación a otra y de un momento a otro.

incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias básicas a las se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación, sirven de referencia para valorar el progreso en su adquisición”.

Se presenta a continuación una selección elemental de las descripciones de las ocho competencias establecidas, advirtiéndose que tal selección es puramente esquemática al haberse reproducido una versión más completa en el Capítulo II de esta edición.

La competencia en comunicación lingüística

“Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. (...)”

En síntesis, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, y el uso funcional de, al menos, una lengua extranjera”.

La competencia matemática

“Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. (...)”

El desarrollo de la competencia matemática al final de la educación obligatoria, conlleva utilizar espontáneamente –en los ámbitos personal y social– los elementos y razonamientos matemáticos para interpretar y producir información, para resolver problemas provenientes de situaciones cotidianas y para tomar decisiones. En definitiva, supone aplicar aquellas destrezas y actitudes que permiten razonar matemáticamente, comprender una argumentación matemática y expresarse y comunicarse en el lenguaje matemático, utilizando las herramientas de apoyo adecuadas, e integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad.”

La competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

“Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo, lo que exige la aplicación de los conceptos y principios básicos que permiten el análisis de los fenómenos desde los diferentes campos de conocimiento científico involucrados. (...)”

En definitiva, esta competencia supone el desarrollo y aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información que se recibe y para predecir y tomar decisiones con iniciativa y autonomía personal en un mundo en el que los avances que se van produciendo en los ámbitos científico y tecnológico

tienen una influencia decisiva en la vida personal, la sociedad y el mundo natural. Asimismo, implica la diferenciación y valoración del conocimiento científico al lado de otras formas de conocimiento, y la utilización de valores y criterios éticos asociados a la ciencia y al desarrollo tecnológico.”

El tratamiento de la información y competencia digital

“Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse. (...)”

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.”

104

La competencia social y ciudadana

“Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. (...)”

En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.”

La competencia cultural y artística

“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. (...)”

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.”

La competencia para aprender a aprender

“Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades. (...)”

En síntesis, aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas”.

La autonomía e iniciativa personal

“Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. (...)”

En síntesis, la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico”.

105

5.5. ¿QUÉ EVALUAR? UNA OBSERVACIÓN DESDE DOS ÁNGULOS

Está claro que las competencias básicas no aportan pues, por sí solas, una referencia clara para su evaluación aún cuando se entiendan como la combinación de conocimientos, destrezas y actitudes propuesta por la Unión Europea. En cambio si se entrecruzan con otros elementos del currículo, que sí están asociados a cursos concretos como es el caso de los contenidos y los objetivos, pero especialmente, de los criterios de evaluación, entonces aparecerá como posible contar con ellas como referente dinámico de la evaluación.

Así, la evaluación de diagnóstico se hace viable en la intersección del enfoque de competencias (más global, más cercano a la vida real que a la abstracción académica y más asociado a la aplicación del conocimiento que a la mera verificación de conceptos) con el enfoque de los elementos del currículo (más ligado a campos de conocimiento, más secuenciado y más ordenado por la historia de la educación). De este modo, aún cuando resulte improcedente e inviable una evaluación de competencias, en abstracto, sí resulta viable y pertinente una evaluación de competencias asociadas a los conocimientos, destrezas y actitudes que se determinan en el currículo. Y tal evaluación se hace necesaria en cuanto ilustra con sus resultados los diferentes grados de adquisición de las competencias del currículo por el alumnado, en cada curso analizado, proporcionando al profesorado, a las administraciones y en su caso a las familias y al propio alumnado, elementos descriptivos esenciales para reorientar procesos educativos.

En este sentido, y a título de ejemplo, el siguiente cuadro de intersecciones ilustra, para la Educación Secundaria Obligatoria los distintos grados de relación entre criterios de evaluación de las distintas materias y las competencias básicas, señalando en tres tonos los grados de intensidad según sea esta fuerte, bastante evidente o parcial.

Mapa general de relaciones entre competencias y materias de Secundaria

ESO	CC. Naturaleza	CC. Sociales, G ^o e Historia	Educación Física	Educ. para Ciudadanía	Educación Plástica y Visual	Informática	Latín	Lengua Castella. Lit	Lengua Extranjera	Matemáticas	Música	Tecnologías
Comunica. lingüística												
Matemática												
Conoc. e int. m. físico												
Trat.inf. y comp.digital												
Social y ciudadana												
Cultural y artística												
Aprender a aprender												
Autonomía iniciat.pers												

Nota: Se trata de una de las variadas aproximaciones subjetivas. Todas las áreas guardan al menos una relación parcial y se recoge en tono más pálido. La intensidad de la relación se refleja en tonos gradualmente más oscuros.

En consecuencia, el objeto de la evaluación de la adquisición de las competencias básicas del currículo se define como la medición del grado de logro de los aspectos del currículo a que se alude en el artículo 6.2 de la Ley Orgánica de Educación y que se desarrollan en los Reales Decretos 1513/2006 de 7 de diciembre y 1631/2006 de 29 de diciembre respectivamente para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, a la luz del enfoque metodológico y conceptual que se deriva del marco de competencias propuesto para la Unión Europea.

El enmarque preciso de este tipo de evaluación es así concebido como un espacio de trabajo con dos referencias siempre simultáneas: las competencias y las enseñanzas mínimas especialmente en su vertiente de criterios de evaluación y, eventualmente, de contenidos.

Esa tarea, en un camino de ida y vuelta permanente de una y otra referencia, nos exige una utilización adecuada de ambas fuentes y un marco que las integre.

5.6. ANÁLISIS PREVIOS: UN MARCO DE REFERENCIA INTEGRAL

¿Cómo articular el engarce de una y otra perspectiva? Mediante los elementos que constituyen una competencia. El cuadro de relaciones que se acaba de ejemplificar puede servir como una visión general de los entrecruzamientos de relaciones entre competencias y áreas o materias, pero esa aportación panorámica no nos ilustra especialmente para acercarnos, como nos demanda la evaluación de diagnóstico, a la evaluación de una competencia. Porque evaluar significa valorar, apreciar el valor respecto a un parámetro, y para ello se requiere analizar, mirar de cerca, descomponer en la medida de lo necesario el objeto de la evaluación y contar con un criterio de contraste. Con ese objeto, vamos a tratar de enumerar los elementos asociados a la evaluación de las competencias.

5.6.1. LOS COMPONENTES DE LAS COMPETENCIAS. Los elementos que constituyen de modo común cada competencia han quedado incluidos en un capítulo anterior en que asimismo han quedado descritas dichas competencias: en todas ellas se integran, en esa versión analítica, una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes. Esos son sus componentes. Conforman el referente esencial de cada competencia. Son terminales, difícilmente graduables, de problemática evaluación aislada, interdisciplinarios y multifuncionales.

5.6.2. LAS ÁREAS Y MATERIAS. Ahora bien, si hablamos de competencias del currículo, en su acepción de saber aplicado, cada competencia guarda, como ya hemos visto, una relación de afinidad, mayor o menor, con los ámbitos de conocimiento, disciplinarios, del área o materia en que se estructuran los currículos escolares. Estos son los que proporcionan el referente temático de área y que, como lo hace la evaluación individual de cada docente, se relacionan con los bloques temáticos o de contenido en que se estructuran las distintas enseñanzas. Las enseñanzas mínimas los detallan para cada área o materia, están graduados y aún siendo disciplinarios son susceptibles de interrelación.

5.6.3. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN. Además, para su evaluación, entran en juego también esencialmente —eso es lo que permite también concebir la evaluación en un curso determinado— los criterios de evaluación establecidos en el currículo que prefiguran las enseñanzas mínimas. Resulta pertinente, para evitar una deriva abstracta de la evaluación de diagnóstico, conjugar la pauta competencial en que se enmarca con el referente de ejecución o criterio sobre lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer para demostrar el dominio de la competencia.

5.6.4. LOS PROCESOS. Desde el punto de vista de la adquisición de las competencias, entran en juego, como palanca e instrumento de su adquisición, las acciones o procesos cognitivos o de comportamiento que la investigación educativa ha venido clasificando como secuencias de

aprendizaje. Siguiendo las corrientes de las grandes evaluaciones internacionales y las clasificaciones más admitidas, podemos adoptar como referente secuencial de los aprendizajes la relación operativa que, con carácter general, los enumera según el esquema siguiente:

Destrezas elementales o de Reproducción		Destrezas desarrolladas o de Conexión		Destrezas avanzadas o de Reflexión	
Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación

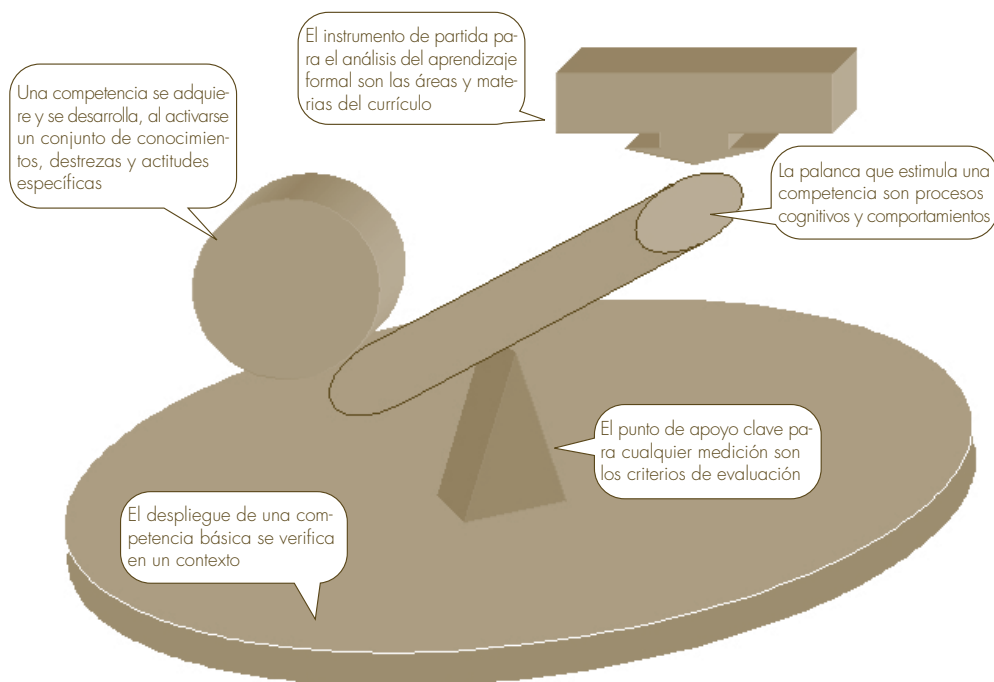
Nota: Una explicación más detallada de estos procesos se presenta en el Anexo I de este capítulo.

Tal clasificación nos resultará de indudable utilidad para una construcción adaptable de las pruebas de evaluación y como elemento de gradación no ya de las competencias pero sí de bastantes de sus componentes y procesos subyacentes y, por añadidura, para una distribución ponderada de los distintos tipos de ejercicios o constataciones de comportamiento que corresponden ser verificados según la etapa y el grado de maduración esperable en el alumnado. Conforman la estructura de vaciado, la rejilla de análisis de los criterios de evaluación asociables a cada competencia. Esta rejilla es fundamental si pretendemos reconstruir el mapa completo de cada una de ellas que nos permita evitar una selección arbitraria de algunos elementos de la competencia.

5.6.5. LOS CONTEXTOS. Por último, y ello es particularmente relevante cuando hablamos de evaluación de competencias, por cuanto estas se materializan en ejecuciones, en aplicaciones de saberes, en comportamientos ante hechos o problemas posibles o reales, hay que tener en cuenta los contextos. Para ello habrá de preverse una gama diversa de ámbitos que distingan lo personal, lo público, lo profesional y lo educativo y a la vez ubiquen las actividades ante diferentes lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones o textos.

Así pues, si convenimos que cualquier proceso de evaluación homologado tiene que sustentarse en pruebas, el diseño de estas pruebas ha de conjugar todo este conjunto de elementos sin que quepa desatender a ninguno de ellos. Una posible representación del análisis de interdependencias de los elementos que se acaban de enumerar puede verse en la figura que se acompaña y que los integra en una perspectiva dinámica, sugerida por la interpretación de las competencias como el resultado complejo de la intervención de una serie de elementos más fácilmente susceptibles de descomposición y análisis.

Elementos a tener en cuenta para evaluar competencias básicas del currículo



109

Estos serán los elementos que entran en juego para concebir de manera integral e integrada una evaluación de competencias del currículo. Si funciona adecuadamente, las conclusiones que aporte en materia de adquisición de competencias por el alumnado deben servir para redefinir o reorientar el currículo, ya sea en su definición misma (decisiones de ámbito general del sistema que corresponden a las administraciones educativas), ya sea en su aplicación (decisiones del ámbito específico del centro que afectan y corresponden a su profesorado).

En cualquier caso, con este marco se hace posible un diseño fundamentado de pruebas o ejercicios de evaluación de competencias básicas.

5.7. LA ELABORACIÓN DE LAS PRUEBAS

La elaboración de pruebas conforma el proceso central de la evaluación. Una vez dispuesto el marco —que tiene que tener como característica esencial, por cierto, la de ser necesariamente revisable y reajutable tras cada aplicación y análisis del proceso completo de evaluación— la acción principal estriba en la definición y construcción de las pruebas, su posterior ensayo o pilotaje para la verificación de su idoneidad

como instrumento de medición, su corrección a la luz de lo que derive del ensayo y finalmente su edición –sujeta a las condiciones de reserva que impone su posterior uso simultáneo– para ser aplicadas con plenas garantías de igualdad.

Lo normal, dada la variedad de especializaciones requeridas por la naturaleza de las competencias a evaluar es que se tenga que recurrir a equipos de docentes de muy elevada cualificación, en activo en su ejercicio profesional, con buen conocimiento del alumnado del nivel en que se aplique la evaluación y con conocimientos y disposición adecuados para acometer diseños de ejercicios y actividades ajustados al enfoque de competencias que debe sustentar las pruebas. En cualquier caso, el proceso requiere arrancar con una acción formativa intensa y clara que los sitúe con suficiente orientación ante la tarea y los códigos técnicos que la definen, articular los necesarios mecanismos de cooperación, y coordinar de manera metódica los diferentes pasos de elaboración de las pruebas a cargo de los distintos equipos de expertos.

La secuencia de elaboración de las pruebas comprende cuatro fases sucesivas que se corresponden con los pasos que se deben dar para definir los contenidos, acotar las proporciones, enmarcar en contextos y, por último, diseñar las pruebas.

5.7.1. DEFINIR LOS CONTENIDOS: LAS MATRICES DE ESPECIFICACIONES

Para la evaluación de la adquisición de una competencia básica del currículo en una prueba homologada y por un número de sujetos (alumnas y alumnos) que haga posible algún tipo de conclusión fiable, no resulta válido seleccionar al azar algunos ejercicios que supongamos subjetivamente esenciales o especialmente relevantes en relación con esa competencia. Se requiere, por el contrario, trazar el mapa más completo posible de la competencia en cuestión.

Para ello hay que tener en consideración todos los criterios de evaluación implicados, en las distintas áreas o materias más claramente asociadas, y además, los distintos tipos de conocimientos, destrezas y actitudes que entran en la definición de la competencia. El mapa debe reflejar desde ambas referencias el análisis de los saberes, saber hacer, y saber ser que entraña la competencia a evaluar. La denominación técnica usual de este tipo de instrumento es el de matriz de especificaciones.

En nuestra propuesta de evaluación de diagnóstico, las matrices de especificaciones de cada competencia deben integrar el análisis de relaciones, para cada curso escolar en que se aplica la evaluación, entre los grandes bloques de contenido definidos por el currículo escolar en las áreas que más claramente contribuyen al desarrollo de la competencia y la secuencia de procesos que, siguiendo la pauta de las grandes evaluaciones internacionales, se adopta como base analítica de su adquisición.

El formato de este mapa global de la competencia puede plasmarse en una rejilla de análisis del tipo de las que se presentan en el Anexo II para la competencia matemática y la de aprender a aprender en 2º de ESO. La elaboración de estas rejillas de análisis, que resultan del vaciado completo de los criterios de evaluación y de cuantas referencias haya enunciado el currículo en relación con cada competencia, permiten censar de un modo exhaustivo todos los elementos que las conforman, enmarcándolos en cada clase de proceso en función del tipo de habilidades o destrezas que más claramente moviliza. Si el currículo de la Comunidad Autónoma ha llegado a un suficiente grado de definición y concreción de los criterios de evaluación, expresándolos incluso en el formato de descriptores, la adscripción a procesos resulta bas-

tante clara. Es, en todo caso, una tarea laboriosa pero vital, que corresponde hacer sólo una vez y que, una vez hecha, no requiere más revisión que las que se deriven de las modificaciones del currículo.

5.7.2. ACOTAR LA PROPORCIÓN DE ÍTEMS: LAS TABLAS DE PESOS

Una vez definidas las matrices de especificaciones para cada competencia, se requiere definir el número de preguntas, cuestiones o ejercicios –en la terminología técnica, ítems– que presumiblemente permitan medir de una manera ponderada los distintos elementos de la competencia a evaluar.

Es una tarea que acota el grado de atención que presta la evaluación a cada uno de ellos y que deriva claramente de lo determinado por el currículo. Cada matriz traza un mapa específico de distribución de los criterios de evaluación que debe ser respetado y orienta la cuantía de ítems a elaborar para evaluar cada bloque de contenidos y cada tipo de destrezas movilizadas en cada competencia. Ejemplos ilustrativos se presentan en el Anexo III de este capítulo.

5.7.3. ENMARCAR LOS EJERCICIOS EN CONTEXTOS DE APLICACIÓN

Evaluar en clave de competencias exige enmarcar las pruebas en situaciones que correspondan a escenarios reales o posibles en la vida real del alumnado. Este es uno de los rasgos esenciales de este tipo de evaluación por cuanto pretende medir el saber hacer y el saber ser del alumnado desde la aplicación de conocimientos, destrezas y actitudes que le proporcionan los diferentes ámbitos del currículo escolar.

Las fórmulas de aproximación de los ejercicios o actividades que orientan la evaluación de competencias a esta exigencia son de una doble naturaleza: por un lado planteándolos a partir de situaciones-problema –que denominamos estímulos– que presentan un tema en el que se enmarcan y engarzan las diferentes preguntas; por otro, enmarcando estos estímulos o las preguntas que de ellos se derivan en una diversidad de situaciones y contextos que reproducen, en la medida de lo posible, los de la vida real, en la que tenemos que afrontar problemas y resolverlos sin que nadie nos los identifique como tales o nos diga cómo afrontarlos.

De los estímulos se volverá a hacer mención más adelante, al desarrollar las características de las pruebas y, en lo relativo a la diversidad de contextos, hay que señalar que esta conforma un requisito de verificación de la transferibilidad de las competencias puesto que cuando éstas se adquieren efectivamente es cuando pueden ser aplicadas en las más variadas situaciones. Para la definición de las pruebas ante una aplicación concreta debe procurarse una distribución variada de tipos de contextos y ámbitos. Con ese fin, se suele recurrir, como elemento de referencia, a algún tipo de rejilla de distribución de los ámbitos como la que se reproduce en la página siguiente.

ÁMBITOS	LUGARES	INSTITUCIONES	PERSONAS	OBJETOS	ACONTECIMIENTOS	ACCIONES	TEXTOS
PERSONAL	Hogar: propio, de la familia, de los amigos, de los desconocidos. Casa, habitación, jardín, espacio propio en un hostel, hotel, el campo, la playa, etc.	La familia, tejido social.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, íntimos, amigos, conocidos.	Mobiliario, decoración, ropa, aparatos del hogar, juguetes, herramientas, higiene personal, objetos de arte, libros, mascotas, animales de compañía/salvajes, árboles, plantas, jardines, estanques, bienes domésticos, bolsos, equipamiento deportivo, de ocio.	Acontecimientos familiares, encuentros, incidentes, accidentes, fenómenos naturales, fiestas, visitas, paseos, montar en bicicleta y en moto, en coche, vacaciones, excursiones, acontecimientos deportivos.	Rutinas de la vida; ej.: vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse, bricolaje, jardinería, lectura, radio y televisión, ocio, aficiones, juegos y deportes.	Teletexto, garantías, recetas. Material educativo, manuales escolares, novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios, cartas personales, textos hablados retransmitidos y grabados.
PÚBLICO	Espacios públicos: calle, plaza, parque, etc., transporte público, tiendas, mercados, hospitales, consultas, ambulatorios, estadios y campos deportivos, teatros, lugares de ocio, entretenimiento, restaurante, bares, hotel, lugares de oración.	Autoridades públicas, instituciones políticas, la justicia, la salud pública, asociaciones diversas, ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas, confesionales.	Ciudadanos, funcionarios, dependientes, policía, ejército, seguridad, conductores, revisores, pasajeros, jugadores, seguidores, espectadores, actores, público, camareros, recepcionistas, sacerdotes, congregación.	Dinero, monedero, cartera, formularios o documentos oficiales, mercancías, equipaje, maletas, bolsas de viaje, baules, programas, comidas, bebidas, tentempiés, pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes, enfermedades, reuniones públicas, pleitos, juicios en tribunales, días de solidaridad, multas, arrestos, partidos, concursos, espectáculos, bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos, utilización de servicios médicos, viajes en coche, en tren, en barco, por aire, diversión pública y actividades de ocio, oficios religiosos.	Declaraciones y avisos públicos, etiquetados y embalajes, folletos, pintadas, billetes, horarios, letreros, regulaciones, programas, contratos, menús, textos sagrados, sermones, himnos.
PROFESIONAL	Oficinas, fábricas, talleres, puertos, estaciones, aeropuertos, granjas, almacenes, tiendas, etc., industrias de servicios, hoteles.	Empresas, servicios públicos, multinacionales, corporaciones, empresas, sindicatos.	Empresarios, empleados, directivos, colegas, subordinados, compañeros de trabajo, clientes, recepcionistas, secretarios, personal de mantenimiento.	Ofimática, maquinaria industrial, herramientas industriales y de artesanos.	Reuniones, entrevistas, recepciones, congresos, ferias comerciales, consultas, ventas de temporada, accidentes de trabajo, conflictos laborales.	Administración empresarial, organización industrial, operaciones de producción, procedimientos administrativos, operaciones de venta, operaciones comerciales, venta, marketing, aplicaciones informáticas, mantenimiento de oficinas.	Cartas de negocios, informes, notas de seguridad, manuales de instrucción, regulaciones, material de publicidad, etiquetado y embalaje, descripción de puestos de trabajo, firma del correo, tarjetas de visita, etc.
EDUCATIVO	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos deportivos, pasillos. Facultades, universidades, salas de conferencias, seminarios, asociaciones de estudiantes, colegios mayores, laboratorios, comedor universitario.	Colegios, institutos, facultades, universidades, colegios profesionales, asociaciones profesionales, formación continua.	Profesores, directivos, personal docente, educadores, personal auxiliar, padres, compañeros de clase, catedráticos, lectores, estudiantes, bibliotecarios y personal de laboratorio, personal del comedor, de limpieza, porteros, secretarios, bedeles.	Material escolar, uniformes, equipo y ropa de deportes, alimentos, material audiovisual, pizarra y tiza, ordenadores, mochilas y carteras.	Inicio de curso, Matriculación, recreos, descansos, visitas e intercambios, reuniones con familias, días deportivos, partidos, problemas de disciplina.	Asambleas, lecciones, juegos, recreos, asociaciones y sociedades, conferencias, redacciones, trabajo de laboratorio, trabajo de biblioteca, seminarios y tutorías, deberes, trabajo personal, debates y discusiones.	Textos auténticos (como los anteriores), libros de texto, lectores, libros de consulta, texto en la pizarra, texto impreso, texto de pantalla de ordenador, videotexto, cuadernos de ejercicios, artículos de periódicos, extractos, resúmenes, diccionarios.

Nota: No se puede pretender lógicamente la exhaustividad, pero sugiere una rica gama de posibilidades a considerar como referencia. En grandes evaluaciones pueden configurar una matriz de proporciones similar a la descrita para los pesos (distribución equilibrada de ítems)

5.7.4. DISEÑAR ESPECÍFICAMENTE LAS PRUEBAS

Las definiciones que anteceden deben ser proporcionadas a los elaboradores de pruebas. Matrices, tablas y rejilla de contextos enmarcan el proceso de elaboración y deben ser explicadas a cada grupo de trabajo que se constituya para el diseño de las pruebas referidas a cada competencia. Se configura así un proceso de formación y de precisión de la tarea que requiere algún tiempo, amplia aclaración y aportación de materiales orientadores, entre los que son importantes los ejemplos, los modelos anteriores y las pautas técnicas para la redacción de ítems, aspecto ampliamente desarrollado por la investigación educativa en las dos últimas décadas para las pruebas colectivas.

Según la envergadura de la evaluación, será recomendable una secuencia u otra de fases, un señalamiento u otro de volumen de ejercicios de cada tipo, etc. pero siempre parece más productiva cualquier fórmula que garantice la plena colaboración y la frecuente realización de sesiones de debate y revisión conjunta de las pruebas que se van diseñando. El proceso comporta un interesante aprendizaje y el descubrimiento de aristas, dificultades y fórmulas de solución sumamente enriquecedoras desde el punto de vista profesional.

El objetivo de lograr un barrido suficiente de los criterios de evaluación que conforman las tablas de especificaciones, la distribución proporcionada de ítems y la necesaria variación de contextos, se combinan asimismo con otro requerimiento que se desprende de la necesidad de obtener, tras los análisis de los resultados de la evaluación, un mapa diferenciado de niveles de rendimiento del alumnado. Un factor previo que contribuye a satisfacer esta necesidad es la conformación de ejercicios de diferentes grados de dificultad. Para ello, los redactores de pruebas deben definir ítems en al menos tres grados de dificultad (baja, media y alta) según la estimación que les proporcionan su experiencia docente y el trato cotidiano con lo que logran hacer sus alumnos y alumnas.

Otro rasgo normalmente pretendido en el diseño de las pruebas es que resulten atractivas y motivadoras. No debe perderse de vista que en una evaluación que no deriva en calificación individual, que no repercute en los expedientes académicos y que no forma parte de las actividades habituales del alumnado, unos ejercicios que no despierten también interés y comporten por sí mismos algún tipo de reto correrían el riesgo de verse despachados y cumplimentados desde una despreocupación que desvirtuaría cualquier análisis posterior.

Por no ser fácilmente alcanzables estas condiciones y por los requisitos que se recogen en el apartado siguiente, la elaboración de las pruebas debe seguir un amplio proceso de revisiones que no se culmina hasta después de su aplicación piloto, es decir, después de una verificación representativa en una muestra de centros en que se ensayan y se comprueban las respuestas del alumnado. El análisis de las respuestas en el ensayo brinda una información esencial para corregir, reformular o eliminar las preguntas que no funcionan o arrojan resultados incongruentes.

5.8. CARACTERÍSTICAS GENERALES Y ESPECÍFICAS DE LAS PRUEBAS

En su condición de instrumentos de una evaluación de competencias, las pruebas tienen que responder a una serie de requisitos elementales que las hagan adecuadas para esa función:

- Ajustarse plenamente a la competencia que se pretende evaluar, en el nivel en el que se enmarca, incluyendo preguntas que se correspondan esencialmente con este –eventualmente también algunos de niveles inferiores si revisten carácter instrumental– y en una suficiente gama o rango de dominio que permita los matices de diferenciación que demandan los posteriores análisis.
- Adaptarse también en su formato a las características propias de la competencia: no resultaría congruente la evaluación de la competencia digital sin el recurso de medios informáticos, ni la evaluación de la competencia lingüística sin recurrir a la conversación como mecanismo de evaluación de la destreza de expresión oral.
- Orientarse a la esencia del enfoque de competencias requiriendo respuestas del alumnado ante situaciones que exijan la aplicación de conocimientos, movilización de destrezas y manifestación de actitudes, como pueden ser, a título de ejemplo, los casos respectivos de la resolución de problemas, la interpretación de un diagrama o la minuciosidad requerida por un pequeño dibujo.
- Ubicar los ejercicios en situaciones variadas que, favoreciendo la implicación de cada estudiante en un contexto verosímil, evidencien la utilidad y la necesidad de saber y estimulen la movilización y la utilización de todos sus recursos. Apuntar en definitiva a situaciones de la vida real que puedan tener que ser afrontadas.
- Resultar viables en su aplicación, lo cual modula el requisito segundo en situaciones que hagan absolutamente imposibles las realizaciones de actividades que requieran medios con los que no se cuenta, disponiéndose en esos casos las soluciones alternativas que no anulen la evaluación –reducción de muestras o aplicaciones no centralizadas– y mantengan unos mínimos de validez informativa.

Con estas normas básicas, la presentación común de las pruebas es la de cuadernillo, conteniendo preguntas para la evaluación de una o varias competencias, destinado a ser cumplimentado a bolígrafo o lápiz en el propio soporte de la prueba y como forma más segura que la de hojas separadas de cara a su tratamiento posterior. Esta presentación parece igualmente la más apropiada también para los casos en que el estímulo o tema sobre el que se plantean las preguntas se formula en un documento sonoro o audiovisual, requiriéndose en esos casos asegurar la disponibilidad de medios de reproducción de calidad suficiente y uniforme.

Sin embargo deben considerarse asimismo tres tipos de formatos con elementos diferenciales obligados: el correspondiente a la evaluación de la destreza de expresión oral de la competencia lingüística, que exige una ubicación y unas reglas específicas de definición de la prueba que permitan recrear, con la intervención de dos personas que examinan, un intercambio comunicativo real con cada estudiante; el propio de la evaluación que corresponde al tratamiento de la información y la competencia digital, que debe verificarse ante pantalla de ordenador e incluir la formulación de ejercicios de búsqueda, tratamiento y almacenamiento de la información que se trata en soporte informático y, por último, la correspondiente a destrezas transversales que exigen complementar las pruebas de realización con la inclusión en los

cuestionarios de contexto del alumnado de algunas preguntas que aporten información sobre elementos de actitud o disposición —es el caso de la competencia ciudadana, aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal— que difícilmente pueden ser captadas solamente, aunque sí en parte, mediante ejercicios de resolución de problemas.

En cualquier caso, la experiencia de evaluación de sistemas consolidada en la última década a escala internacional recomienda una presentación común para el conjunto de las pruebas: un estímulo o presentación de un tema de interés, susceptible de centrar la atención del alumnado por corresponder a un caso de los diversos contextos de la vida real, y una secuencia de preguntas —más de una, hasta diez— que, manteniendo una atención sostenida por un máximo de una veintena de minutos, permitan comprobar distintos grados de manejo de destrezas y de adquisición de las competencias por quienes las contestan.

Un último aspecto relevante en cuanto a las características de las pruebas lo encarnan los tipos de pregunta: de elección múltiple, con tres o cuatro opciones de respuesta; o de respuesta única con desarrollo, en su caso, del procedimiento seguido— lo cual invita a la consiguiente gradación en la valoración de la respuesta y a la superación del sistema binario de acierta/no acierta; o preguntas de tipo abierto, en las que el alumnado se expresa en forma de respuesta construida aportando una redacción propia o una explicación que se le requiere. Con algunos tipos de variantes, estos son los tres formatos más habituales en este tipo de evaluaciones. En anexos se presentan algunos ejemplos de estos formatos aplicados a pruebas experimentadas en nuestra comunidad.

Los tres presentan ventajas e inconvenientes que se compensan si están debidamente equilibrados: los de elección tienen la ventaja de una rápida corrección y una sencilla codificación, y el inconveniente del azar que requiere ser compensado con un tratamiento global de la prueba realizada por cada estudiante; los de respuesta única tienen también la ventaja de la fácil corrección y el inconveniente de no evidenciar, en muchos casos, el camino seguido para la obtención de la respuesta; y las de respuesta construida tienen la ventaja de aportar ricos matices para la valoración de la adquisición de la competencia por quien redacta y los inconvenientes de su dificultad de corrección y valoración común y el de verse contaminados por circunstancias de expresión no siempre vinculadas de manera directa al objeto de la competencia evaluada.

5.9. ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

La obligación legal de considerar la adquisición de competencias del alumnado como referente central de las decisiones sobre su promoción y titulación en la educación obligatoria nos sitúa ante un conjunto de retos que requieren maduración. Son aún muchas las inercias y las contradicciones que tienen que ser reconocidas y afrontadas y no es esa una carga de responsabilidad que se deba encomendar en exclusiva al profesorado, ni sólo a las administraciones educativas, ni sólo a los estamentos técnicos o al mundo de la investigación. Aquí no vale mirar para otro lado y señalar a “los otros”. Si existiera, como parece, un general consenso en que esta es una buena línea, el concurso de todos estos agentes, y el de otros, es indispensable. Ni unos pueden enquistarse en el “no sabemos” ni otros en el “tenéis que aprender”.

La aportación de las evaluaciones de diagnóstico y de sus pruebas es sin duda importante y muy interesante, pero ni colma ni suple los necesarios reenfoques de la tarea de evaluar por el profesorado. Y esta

va asociada al concepto de evaluación, a sus referentes y a los métodos didácticos en que se sustenta el aprendizaje. Casi nada, pero todo se está removiendo.

Es indudable que en el modelo de evaluación que se presenta en este resumen se aportan pistas sugerentes para otros tipos de consideración de los procesos de evaluación. Es evidente que se percibe la coherencia con las recientes remodelaciones de los currículos y la proximidad con lo que estos han desarrollado en materia de criterios de evaluación y en definición y selección de competencias, pero queda aún un largo trecho hasta encontrar disponibles suficientes baterías de actividades y de pruebas que contribuyan a hacer más factibles las nuevas obligaciones legales.

No obstante, nadie negará que para recorrer ese camino deben darse los primeros pasos. Los que aquí se proponen, por inseguros que puedan parecer, pretenden apuntar en la dirección señalada por muchas instancias y muchos observatorios de este mundo global. Requieren sin duda el concurso de muchas iniciativas, muchas voluntades y muchas dedicaciones hasta fraguar en dinámicas cotidianas de enseñar y de aprender en claves de siglo XXI.

116

Por el camino nos iremos encontrando con ayudas y recursos como los test informatizados de auto aplicación, con bancos de ítems de libre acceso para el profesorado y con descripciones de los perfiles de competencia ajustadas a las distintas etapas y cursos en que se estructura nuestro sistema educativo. Serán herramientas muy útiles para enseñar aún mejor y para que se pueda aprender aún mejor porque no debemos olvidar que, con todas sus deficiencias, la humanidad dispone ahora de los mejores servicios educativos que nunca han existido y está empeñada en hacerlos aún mejores. Y es posible.



ANEXOS

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

ANEXOS

ANEXO I: Los procesos que cimentan las competencias	121
ANEXO II: Ejemplos de aproximaciones a matrices de especificaciones.....	122
- Competencia matemática 2º ESO	122
- Competencia para aprender a aprender 2º ESO	126
ANEXO III: Posibles ejemplos de construcción de tablas de pesos	129
ANEXO IV: Algunos ejemplos de pruebas	131
- Comprensión lectora en lengua castellana	131
- Expresión escrita en lengua castellana.....	133
- Comprensión lectora en lengua extranjera: Inglés	134
- Competencia matemática	137
- Competencia de conocimiento e interacción en el mundo físico.....	143
- Aprender a aprender	151

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

ANEXO I: LOS PROCESOS QUE CIMENTAN LAS COMPETENCIAS

A los efectos de la evaluación de diagnóstico, y con una finalidad analítica que contribuya a articular de una manera operativa las matrices de relaciones entre las competencias básicas y los elementos de las áreas del currículo con que se relacionan, se distinguen seis tipos de procesos. Se corresponden con acciones cognitivas y comportamientos que, sin conformar compartimentos absolutamente estancos, contribuyen a perfilar en cierto modo una secuencia general de dominio de cada competencia.

El enunciado completo se corresponde con la siguiente secuencia⁹:

Elementales o de REPRODUCCIÓN	Acceso: Representa las acciones de recordar y reconocer los términos, los hechos, los conceptos elementales de un ámbito de conocimiento y de reproducir fórmulas establecidas.
	Comprensión: Supone acciones como captar el sentido y la intencionalidad de textos, de lenguajes específicos y códigos relacionales e interpretarlos para resolver problemas.
Desarrolladas o de CONEXIÓN	Aplicación: Comporta la aptitud para seleccionar, transferir y aplicar información para resolver problemas con cierto grado de abstracción y la de intervenir con acierto en situaciones nuevas.
	Análisis y valoración: Significa la posibilidad de examinar y fragmentar la información en partes, encontrar causas y motivos, realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones. Se empareja con el compromiso.
Avanzadas o de REFLEXIÓN	Síntesis y creación: Se corresponde con las acciones de compilar información y relacionarla de manera diferente, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas. Puede asociarse a la resolución de conflictos.
	Juicio y regulación: Representa capacidades para formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas. En otro orden se asociaría a acciones de planificación compleja, de reglamentación y de negociación.

9. La OCDE adopta a partir de la evaluación PISA 2009 una escala casi idéntica de lo que también denomina procesos centrales. Más limitados a la información, son los siguientes: Acceso (reconocer y saber cómo recoger y/o recuperar la información); Gestión (organizar la información en esquemas de clasificación existentes); Integración (interpretar, resumir, comparar y contrastar la información utilizando formas distintas o similares de representación); Evaluación (reflexionar para formular juicios sobre la calidad, relevancia, utilidad o eficiencia de la información); Creación (generar nueva información y conocimiento adaptado, aplicando, diseñando, inventando, representando o elaborando la información); Comunicación (trasladar la información y el conocimiento a otros miembros de la sociedad).

ANEXO II: EJEMPLOS DE APROXIMACIONES A MATRICES DE ESPECIFICACIONES

COMPETENCIA MATEMÁTICA. 2º ESO

	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
	Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación
NÚMEROS Y OPERACIONES	Recoger información en la que intervengan números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades. Identificar los números y las operaciones, incluidas las potencias de base y exponente natural. Identificar los distintos tipos de números en situaciones diversas. Identificar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica.	Intercambiar información en la que intervengan números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades. Emplear los números y las operaciones, incluidas las potencias de base y exponente natural, siendo consciente de su significado y propiedades. Elegir la forma de cálculo adecuada para realizar operaciones con distintos tipos de números reconociendo su significado y propiedades. Identificar si entre dos magnitudes existe relación de proporcionalidad directa o inversa. Reconocer figuras semejantes.	Utilizar números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades, para transformar información. Emplear los números y las operaciones, incluidas las potencias de base y exponente natural, y aplicar esos cálculos a diferentes contextos. Expresar las operaciones en forma correcta, respetando la jerarquía de las mismas. Realizar operaciones con potencias de base común y exponente natural (productos, cocientes y potencias). Expresar números grandes en notación científica utilizando las potencias de base 10. Utilizar relaciones de proporcionalidad numérica y geométrica para resolver problemas en situaciones de la vida cotidiana. Obtener la constante de proporcionalidad en una relación de proporcionalidad directa o inversa. Obtener la razón de semejanza entre alguno de los elementos de figuras semejantes. Completar tablas relativas a dos magnitudes directa o inversamente proporcionales. Calcular el término desconocido de una proporción.	Resolver problemas relacionados con la vida diaria en los que intervengan números enteros, fracciones, decimales y porcentajes sencillos, sus operaciones y propiedades. Emplear los números y las operaciones, incluidas las potencias de base y exponente natural, simplificando cuando sea posible. Comparar fracciones, obteniendo y reconociendo las equivalentes. Aplicar los cálculos con distintos tipos de números para resolver problemas. Aplicar sus conocimientos a la resolución de problemas de la vida cotidiana sobre aumentos y descuentos porcentuales. Resolver problemas de la realidad cotidiana en los que existan relaciones de proporcionalidad, utilizando por parte del alumnado diversas estrategias (empleo de tablas, obtención y uso de la constante de proporcionalidad, reducción a la unidad, regla de tres). Utilizar escalas para dibujar una figura semejante a otra. Resolver problemas de la vida real con números sencillos eligiendo alguno de los métodos: reducción a la unidad y regla de tres.	Presentar los resultados en la forma más simple posible. Establecer relaciones entre números representados en forma decimal, fraccionaria y porcentual. Utilizar la forma de cálculo más adecuada a cada situación (mental, escrita o con calculadora) y presentar los resultados en la expresión numérica más adecuada.	Estimar la coherencia y precisión de los resultados obtenidos. Analizar si la solución obtenida en los problemas es coherente y cumple las condiciones del enunciado.

	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
	Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación
ÁLGEBRA		Interpretar expresiones algebraicas utilizando el lenguaje algebraico. Utilizar el lenguaje algebraico para generalizar propiedades sencillas y simbolizar relaciones. Diferenciar una identidad de una ecuación.	Incorporar el planteamiento y resolución de ecuaciones de primer grado como una herramienta más con la que abordar y resolver problemas. Hacer cálculos a partir de expresiones algebraicas. Realizar operaciones de suma, resta y producto con expresiones algebraicas de una variable y coeficientes racionales. Calcular valores numéricos de expresiones algebraicas y fórmulas que se utilizan en las distintas materias. Resolver ecuaciones de primer grado sencillas con paréntesis o denominadores, por métodos algebraicos y por ensayo y error.	Hacer predicciones a partir de expresiones algebraicas. Extraer generalizaciones en expresiones algebraicas. Generalizar propiedades sencillas, utilizando el lenguaje algebraico. Plantear ecuaciones de primer grado y asociar las mismas a situaciones cercanas. Resolver problemas de su entorno cercano, por métodos algebraicos.	Simbolizar situaciones utilizando el lenguaje algebraico. Resolver problemas de su entorno cercano mediante estrategias personales.	Valorar la utilidad del uso de modelos matemáticos para interpretar la realidad y resolver problemas. Valorar la coherencia de los resultados.
GEOMETRÍA	Reconocer y describir figuras planas.	Comprender los procesos de medida. Comprender y diferenciar los conceptos de longitud, superficie y volumen así como las unidades asociadas a cada una de las magnitudes. Determinar qué datos se necesitan para los cálculos que se piden. Utilizar las propiedades de las figuras planas para clasificarlas. Utilizar diferentes elementos y formas geométricas.	Calcular longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos. Utilizar conceptos y estrategias diversas para calcular el perímetro, área y volumen de figuras sencillas sin aplicar las fórmulas. Calcular, mediante fórmulas, longitudes, áreas y volúmenes en poliedros y figuras de revolución. Aplicar el conocimiento geométrico adquirido para interpretar y describir el mundo físico, haciendo uso de la terminología adecuada.	Estimar y calcular longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos. Aplicar los teoremas de Pitágoras y de Tales a la resolución de problemas geométricos. Estimar y calcular ángulos longitudes, áreas y volúmenes de espacios y objetos, así como estimar el tamaño de los objetos (utilizando diferentes métodos: descomposición en figuras elementales, etc.).	Expresar el resultado de la estimación o el cálculo en la unidad de medida más adecuada y precisión acorde a la situación planteada. Realizar estimaciones sobre el tamaño de los objetos y las medidas pedidas de los mismos. Utilizar las unidades y la precisión adecuadas al contexto del problema planteado.	

	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
	Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación
FUNCIONES Y GRÁFICAS	Identificar las variables que intervienen en una situación cotidiana.	Identificar relaciones de dependencia en situaciones cotidianas. Obtener la relación de dependencia entre las variables relacionadas, y visualizarla gráficamente.	Obtener valores a partir de relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica, a través de una expresión algebraica o mediante un enunciado. Identificar la constante de proporcionalidad a partir de una gráfica de proporcionalidad directa o inversa para obtener una tabla. Obtener la gráfica a partir de una tabla, de un enunciado o de una expresión algebraica sencilla. Utilizar programas informáticos para la representación e interpretación de gráficas. Organizar informaciones diversas mediante tablas y gráficas.	Interpretar relaciones funcionales sencillas dadas en forma de tabla, gráfica, a través de una expresión algebraica o mediante un enunciado. Analizar la relación entre dos variables a partir de una gráfica, indicando crecimiento y decrecimiento, continuidad y discontinuidad, cortes con los ejes y máximos y mínimos y relacionar el resultado de ese análisis con el significado de las variables representadas. Resolver, mediante tablas, gráficas y relaciones algebraicas sencillas, problemas que plantean la dependencia entre dos magnitudes. Interpretar de forma cualitativa la información presentada en forma de tablas y gráficas.	Extraer conclusiones acerca del fenómeno estudiado. Expresar verbal y algebraicamente la relación entre las variables proporcionales.	
	Recoger la información necesaria para realizar un estudio estadístico sencillo.	Interpretar la información facilitada sobre una población por medio de tablas de frecuencias y gráficas (diagramas de barras, de sectores o pictogramas). Reconocer el significado de valores relevantes calculados a partir de series de datos. Diferenciar los fenómenos deterministas de los aleatorios.	Hallar valores relevantes a partir de una serie de datos (media, moda, valores máximo y mínimo, rango) y expresar su significado. Organizar en tablas y gráficas la información necesaria para realizar un estudio estadístico sencillo. Usar una hoja de cálculo para organizar los datos, realizar operaciones y generar gráficas adecuadas a cada situación planteada. Representar información estadística en gráficas. (CSGH) Realizar el cálculo porcentual de la frecuencia cardíaca máxima teórica. (EF) Elaborar gráficas y calcular medias. (EF)	Desarrollar las distintas fases de un estudio estadístico, en casos sencillos y relacionados con su entorno. Resolver problemas reconociendo el significado de valores relevantes calculados a partir de series de datos. Interpretar pirámides de población y representaciones gráficas de modelos diferentes de crecimiento demográfico. (CSGH) Hacer predicciones sobre la posibilidad de que un suceso ocurra a partir de información previamente obtenida de forma empírica. Hacer predicciones razonables en procesos aleatorios a partir del análisis de regularidades en la repetición sucesiva de los mismos.	Formular las preguntas adecuadas para conocer las características de una población y recoger, organizar y presentar datos relevantes para responderlas, utilizando los métodos estadísticos apropiados y las herramientas informáticas adecuadas. Formular la pregunta o preguntas que darán lugar a un estudio para observar algún aspecto de una población. Expresar el significado de valores relevantes calculados a partir de series de datos.	Obtener conclusiones y presentar los resultados de estudios estadísticos de forma clara y concisa, en casos sencillos y relacionados con su entorno. Establecer conclusiones de los cálculos de valores relevantes calculados a partir de series de datos. Reconocer el estado de la condición física a través de la elaboración de gráficas y cálculos de medias a partir de los test. (EF) Reflexionar sobre el estado de su condición física, su evolución y factores que confluyen en ella. (EF)

	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
	Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación
COMÚN A TODOS LOS BLOQUES	Retener ideas, hechos o datos significativos. (LCL) Realizar observaciones, tomar medidas y anotar datos utilizando los instrumentos adecuados. (CN) Identificar regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números.	Comprender el enunciado, y tras el análisis de cada parte del mismo, identificar los aspectos más relevantes del texto. Seguir instrucciones para realizar autónomamente tareas de aprendizaje. (LCL) Localizar información relevante para la solución del problema. (TEC). Seleccionar información relevante para la solución del problema. (TEC). Percibir en un conjunto numérico aquello que es común, la secuencia lógica con que se ha construido, un criterio que permita ordenar sus elementos... Describir regularidades, pautas y relaciones en conjuntos de números. Reconocer la necesidad de utilizar un lenguaje preciso y adaptado a cada propósito. (CulCla)	Obtener y seleccionar datos e informaciones de carácter científico consultando diferentes fuentes bibliográficas y empleando los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación. (CN) Seleccionar lo más relevante para preservar la información con orden y claridad, dada la brevedad de la exposición. (LCL) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual, haciendo buen uso de la información. (TEC)	Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error sistemático, la división del problema en partes así como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida en la resolución de un problema. Aplicar estrategias y técnicas de resolución: por ensayo y error y/o dividiendo el problema en partes. Comprobar, de manera habitual, la corrección de las soluciones. Organizar la información tratando de establecer la prioridad de la misma. Distinguir las posibles causas y efectos de los fenómenos observados. (CN) Redactar los textos con una organización clara y enlazando las oraciones en una secuencia lineal cohesionada. (LCL) Planificar los textos y revisarlos realizando sucesivas versiones hasta llegar a un texto definitivo adecuado por su formato y su registro. (LCL) Presentar correctamente los textos escritos tanto en soporte papel como digital, respetando las normas ortográficas y tipográficas. (LCL) Explicar por escrito el propósito, intención o significado del texto producido o la tarea para la que se produjo. (LCL) Utilizar TIC's para analizar la información. (TEC) Organizar adecuadamente la información obtenida mediante la realización de esquemas, guiones y resúmenes. (CSGH).	Expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución de un problema. Enfrentarse a un problema para el que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución, perseverar en la búsqueda de soluciones y confiar en la propia capacidad para lograrlo. Traducir los datos a otras formas matemáticas, que sirvan de apoyo para la resolución del problema: realizar una tabla, un gráfico y un esquema. Formular conjeturas o plantear hipótesis sencillas que traten de explicarlos científicamente. (CN) Presentar las conclusiones correctamente, de forma oral o por escrito, combinando textos y documentación gráfica o visual y empleando el vocabulario adecuado. (CSGH). Realizar un documento con orden, limpieza, recursos verbales y gráficos, toma de datos, conclusiones y orden en las ideas, empleando vocabulario específico y modos de expresión técnicamente apropiados, que recoja lo realmente realizado y las conclusiones más relevantes del proceso seguido y de la solución aportada. (TEC). Utilizar TIC's para sintetizar ideas. (TEC) Clasificar y organizar la información obtenida, seleccionando la más adecuada, sintetizando su contenido. (LCL)	Describir verbalmente con términos adecuados y lenguaje suficientemente preciso las ideas, procedimientos de resolución del problema, la solución obtenida, así como los procesos personales desarrollados. Valorar las opiniones de sus compañeros y compañeras y compartir estrategias de búsqueda de soluciones. Comprobar, de manera habitual, la coherencia de las soluciones con el problema planteado. Reconocer y valorar las aportaciones tanto de hombres como mujeres a la construcción del conocimiento científico, pieza clave en la toma de decisiones de los objetos y sobre uno mismo. (CN) Relacionar la información con las necesidades personales para adquirir nuevos conocimientos. (TEC)

Nota: Se presenta una primera aproximación de una tabla de especificaciones para la evaluación de la competencia matemática en 2º de ESO que habrá de ser completada y revisada una vez se analicen los resultados de las pruebas. Se trabaja con criterios de evaluación de distintas materias, además de matemáticas, y así se indica con los códigos recogidos en los paréntesis: LCL, lengua castellana y literatura, TEC, tecnología; CN, ciencias de la naturaleza; etc.

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER. 2º ESO

	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
	ACCESO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS Y VALORACIÓN	SÍNTESIS Y CREACIÓN	JUICIO Y REGULACIÓN
LCL 3 Con este criterio se pretende evaluar si, ante textos escritos de carácter narrativo, descriptivo, expositivo o dialogado de ámbitos sociales próximos a su experiencia, mediante la elaboración de resúmenes escritos, respuestas orales a preguntas concretas, comentarios u otros sistemas de verificación directa, el alumno o la alumna es capaz de:	Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado.		Seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos.	Identificar el tema general y temas secundarios y distinguir cómo está organizada la información.		
	Extraer informaciones concretas localizadas en varios párrafos del texto.	Identificar el acto de habla (protesta, advertencia, invitación...) y el propósito comunicativo, aunque en ellos no haya expresiones en que se hagan explícitos.	Seguir instrucciones para seguir procesos de una cierta extensión, aunque poco complejos, en actividades propias del ámbito personal y relacionadas con tareas de aprendizaje. Presentar correctamente los textos escritos tanto en soporte papel como digital, respetando las normas ortográficas y tipográficas.	Identificar el tema general de un texto y los temas secundarios reconociendo los enunciados en los que aparece explícito. Identificar los elementos de descripciones técnicas, de las fases de procesos poco complejos, y de la secuencia de los hechos en narraciones con desarrollo temporal lineal y no lineal.	Resumir narraciones y exposiciones sencillas reconstruyendo los elementos básicos del texto original. Componer explicaciones y exposiciones sencillas propias del ámbito académico, glosarios e informes de tareas realizadas. Aplicar técnicas de organización de ideas como esquemas jerárquicos o mapas conceptuales.	
LEX 6 Mediante este criterio se evaluará si el alumno o la alumna en la aplicación de estrategias de aprendizaje es capaz de:			Identificar, utilizar oralmente algunas estrategias básicas utilizadas para progresar en el aprendizaje.	Explicar oralmente algunas estrategias básicas utilizadas para progresar en el aprendizaje.	Exponer de forma sencilla su propio recorrido de aprendizaje.	Valorar y evaluar sus progresos.
			Utilizar el diccionario para identificar la acepción del término adecuada al contexto. Usar recursos bibliográficos, informáticos y digitales con el fin de recabar información, ampliar o revisar aspectos trabajados en el aula. Almacenar, memorizar y revisar el léxico haciendo uso de asociación de imágenes y léxico, comparación de términos con otras lenguas, elaboración de mapas semánticos, el recurso de encadenamientos y la rima de palabras.	Utilizar mecanismos de autocorrección como el reconocimiento del acierto y del error propio y el de los compañeros, así como de las medidas tomadas para aclarar o mejorar la formulación de los mensajes.	Explicar oralmente sus formas y hábitos de aprendizaje de la lengua como la utilización regular de un diario o del Portfolio de Lenguas, el uso de materiales de consulta, la aplicación de procedimientos de anotación de nuevos contenidos, la identificación de destrezas lingüísticas eficaces, la revisión de errores, etc.	Mostrar una disposición constructiva hacia el aprendizaje de la lengua extranjera y hacia los procesos que tienen lugar en el aula.

	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
	ACCESO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS Y VALORACIÓN	SÍNTESIS Y CREACIÓN	JUICIO Y REGULACIÓN
CS 8 Este criterio trata de evaluar en qué medida el alumno o la alumna, con ayuda del profesorado, es capaz de planificar y realizar un pequeño trabajo de síntesis o indagación, individualmente y en grupo, sobre algún hecho o tema. Para ello, se valorará que el alumno o la alumna es capaz de:					<i>Realizar de forma individual y en grupo, con ayuda del profesor, un trabajo sencillo de carácter descriptivo sobre algún hecho o tema, utilizando fuentes diversas (observación, prensa, bibliografía, páginas web, etc.), seleccionando la información pertinente, integrándola en un esquema o guión y comunicando los resultados del estudio con corrección y con el vocabulario adecuado.</i>	
				Seleccionar información pertinente en función del objetivo propuesto utilizando fuentes diversas como la observación directa del entorno, la consulta de bibliografía o de los medios de comunicación y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación.	Organizar adecuadamente la información obtenida mediante la realización de esquemas, guiones o resúmenes. Presentar las conclusiones correctamente, de forma oral o por escrito, combinando textos y documentación gráfica o visual y empleando el vocabulario adecuado.	Cooperar en la planificación y organización del trabajo del grupo, asumiendo con responsabilidad sus tareas, tanto las individuales como las colectivas.
MAT 7 Se valora la capacidad del alumnado para enfrentarse a un problema para el que no se dispone de un procedimiento estándar que permita obtener la solución, la perseverancia en la búsqueda de soluciones y la confianza en la propia capacidad para lograrlo. Mediante este criterio se evaluará si el alumno o la alumna es capaz de:				<i>Utilizar estrategias y técnicas de resolución de problemas, tales como el análisis del enunciado, el ensayo y error sistemático, la división del problema en partes así como la comprobación de la coherencia de la solución obtenida.</i>	<i>Y expresar, utilizando el lenguaje matemático adecuado a su nivel, el procedimiento que se ha seguido en la resolución.</i>	
		Comprender el enunciado, y tras el análisis de cada parte del mismo, identificar los aspectos más relevantes del texto.		Organizar la información tratando de establecer la prioridad de la misma. Aplicar estrategias y técnicas de resolución: por ensayo y error y/o dividiendo el problema en partes.	Traducir los datos a otras formas matemáticas, que sirvan de apoyo para la resolución del problema: realizar una tabla, un gráfico y un esquema.	Valorar las opiniones de sus compañeros y compañeras y compartir estrategias de búsqueda de soluciones. Describir verbalmente con términos adecuados y lenguaje suficientemente preciso las ideas, procedimientos de resolución del problema, la solución obtenida, así como los procesos personales desarrollados. Comprobar, de manera habitual, la corrección de las soluciones y la coherencia de las mismas con el problema planteado.

	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN	
	ACCESO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS Y VALORACIÓN	SÍNTESIS Y CREACIÓN	JUICIO Y REGULACIÓN
TEC 1 Se trata de evaluar la capacidad de abordar la resolución de problemas de índole tecnológica en ámbitos próximos a la vida cotidiana del alumnado, de forma metódica y mediante el trabajo en equipo. Para ello, se valorará si el alumno o la alumna es capaz de:				Valorar las necesidades del proceso tecnológico empleando la resolución técnica de problemas, analizando su contexto, proponiendo soluciones alternativas.	Realizar un sencillo diseño que anticipe forma, dimensiones y recursos materiales, indicando las normas de uso y seguridad que se han de respetar en el manejo de herramientas y materiales.	
			Utilizar en todo el proceso preferentemente las tecnologías de la información y la comunicación.	Localizar y seleccionar información relevante para la solución del problema. Identificar y relacionar los objetos tecnológicos creados con los problemas próximos de la vida cotidiana que trata de resolver. Especificar alguna de las ventajas e inconvenientes que su aparición ha producido en la mejora de calidad de vida de las personas, indicando los cambios de hábitos que llevan consigo.	Realizar un documento con orden, limpieza, recursos verbales y gráficos, toma de datos, conclusiones y orden en las ideas, empleando vocabulario específico y modos de expresión técnicamente apropiados; que recoja lo realmente realizado y las conclusiones más relevantes del proceso seguido y de la solución aportada.	Cooperar y trabajar en equipo en un clima de tolerancia hacia las ideas y opiniones de los demás.
CN 1 Con este criterio se pretende valorar, teniendo en cuenta su edad y su estado de madurez, que el alumno o la alumna es capaz de aproximarse a la forma de trabajar propia de la ciencia, mediante la planificación y realización guiada de experiencias sencillas. Para ello, se valorará en qué medida el alumno o la alumna es capaz de:					Utilizar las pautas y procedimientos básicos del trabajo científico para analizar fenómenos relacionados con el mundo natural.	
	Reconocer, en situaciones y contextos cotidianos, cuestiones que se puedan investigar científicamente.		Realizar observaciones, tomar medidas y anotar datos utilizando los instrumentos adecuados.	Obtener y seleccionar datos e informaciones de carácter científico consultando diferentes fuentes bibliográficas y empleando los recursos de las tecnologías de la información y comunicación. Distincuir las posibles causas y efectos de los fenómenos observados, y formular conjeturas o plantear hipótesis sencillas que traten de explicarlos científicamente.	Redactar explicaciones o exponer conclusiones, de forma estructurada y coherente, haciendo referencia a los datos e informaciones obtenidas y a las leyes científicas que rigen los fenómenos, utilizando las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación.	

Nota: Se pretende visualizar en esta tabla un método de trabajo a seguir en la competencia para aprender a aprender que permita elaborar una tabla de especificaciones (el aspecto visual resultante sería el que se presenta en el ANEXO III). Por tratarse de una ejemplificación se señala que únicamente se presentan criterios de evaluación de alguna de las materias que se indican mediante abreviatura.

ANEXO III: POSIBLES EJEMPLOS DE CONSTRUCCIÓN DE TABLAS DE PESOS

Este tipo de rejillas permite establecer “a priori” una distribución equilibrada del número de ítems o ejercicios a elaborar para la evaluación de una determinada competencia en un nivel educativo determinado. No pueden obedecer a una asignación caprichosa, su principal inspiración, en una evaluación basada en el currículo, son las desiguales atenciones que este otorga a los distintos ámbitos y procesos en sus contenidos y criterios de evaluación.

A continuación, tomando como referencia las competencias de conocimiento e interacción con el mundo físico y para aprender a aprender, se ejemplifica el proceso para llegar a la construcción de las tablas de pesos correspondientes a cada una de las competencias señaladas.

En el primer caso, a partir de su tabla de especificaciones, se realiza una aproximación a través de las distintas materias del currículo.

Conocimiento e interacción con el mundo físico - 2º ESO							
Procesos Materias	REPRODUCCIÓN		CONEXIÓN		REFLEXIÓN		Total
	Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación	
Ciencias Naturaleza	8	9	9	5	6	3	40%
Ciencias Sociales	7	7	7	5	3	1	30%
Lengua	4	1	2	3	0	0	10%
Matemáticas	3	2	4	1	0	0	10%
E Física/Tecnol/Música	3	1	3	1	1	1	10%
	25%	20%	25%	15%	10%	5%	100%

Es necesario un trabajo posterior de análisis para establecer, a partir de las aportaciones de las distintas materias, los elementos que componen la competencia, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Competencia para aprender a aprender - 2º ESO								
Procesos Elementos		Reproducción		Conexión		Reflexión		
		Acceso	Comprensión	Aplicación	Análisis y valoración	Síntesis y creación	Juicio y regulación	
COGNITIVOS	Habilidades básicas	8%		30%		17%		55%
	Autoconocimiento como aprendiz							
	Conocimiento de la tarea							
	Conocimiento de las estrategias							
	Control y regulación del aprendizaje							
SOCIALES	Interacción	5%		20%		10%		35%
	Habilidades sociales							
	Empatía							
	Toma de decisiones en grupo							
AFECTIVOS	Percepción de las emociones	2%		5%		3%		10%
	Comprensión de las emociones							
	Control de las emociones							
	Expresión de las emociones							
		15 %		55%		30%		

Una vez construida la tabla de pesos se está en condiciones de elaborar pruebas que responden a los criterios señalados en este capítulo.

ANEXO IV: ALGUNOS EJEMPLOS DE PRUEBAS

COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA CASTELLANA

Observa detenidamente este anuncio y contesta a las preguntas que vienen a continuación



Siete maneras de quitarse el Golf de la cabeza.

- 1 No se te ocurra subirte en él.
- 2 Ni mucho menos probar su mecánica de 115 CV, ni su excepcional tren de rodaje, ni sus suspensiones...
- 3 Si tus amigos tienen uno, cambia de amigos. Seguramente no pararán de
- 4 hablarte de sus brillantes prestaciones, de su completo equipamiento, de su dirección asistida, de sus frenos ABS...
- 5 Piensa que se puede vivir sin un Golf GTI, la mayoría lo hace.
- 6 Hay otros coches que no están nada mal.
- 7 Si los deseos persisten, distráete, pasea, lee libros, mira la televisión, haz deporte, cocina.
- 8 Procura no leer anuncios como éste. Enredan



Aus Liebe zum Automobil

1. ¿Qué intención persigue el texto?

- A. Dar consejos al receptor para ayudarlo a superar la obsesión por el Volkswagen Golf
- B. Prevenir al destinatario sobre los efectos nocivos del Volkswagen Golf
- C. Demostrar al receptor el poder de seducción del Volkswagen Golf
- D. Provocar en el destinatario el ansia de poseer un Volkswagen Golf

2. ¿Qué tipo de relación se establece entre el emisor y el receptor del anuncio?

- A. La de dos amigos. Uno, más enterado del tema, da consejos al otro para que no se deje seducir por ese coche
- B. La de una persona con autoridad que aconseja a un inferior (el padre o la madre en relación a su hijo/a o el profesor/a y el alumno/a)
- C. La de un vendedor que quiere vender un coche y el comprador que busca un vehículo que le ofrezca las mejores prestaciones

3. Elige la opción adecuada para sustituir los puntos suspensivos del apartado 3 del anuncio

- A. De su ordenador a bordo
- B. De lo que presumes con él
- C. De lo que cuesta mantenerlo

4. ¿Con qué dos argumentos el autor del texto aparenta consolar al receptor que no puede tener un Golf?

5. El texto recomienda no subirse a un Golf ¿Para qué lo hace?

6. ¿Por qué recomienda el texto romper con los amigos que tengan un Golf?

7. ¿Qué representa la imagen del texto en relación con el título del mismo “Siete maneras de quitarse un Golf de la cabeza”?

- A. Un pensamiento
- B. Su precio está por las nubes
- C. Un coche imaginario

8. ¿Por qué este anuncio enreda?

- A. Porque insiste en aspecto negativos
- B. Porque te invita a hacer lo contrario de lo que indica
- C. Porque no lo quieren vender

9. ¿A qué tipo de público va dirigido el anuncio?

- A. Familias
- B. Gente joven
- C. Comerciales
- D. Profesorado

EXPRESIÓN ESCRITA EN LENGUA CASTELLANA

10. Continúa este relato cuyo protagonista y narrador es el Golf GTI y llega a un final en unas 20 líneas.

“Si no sabe cuidarme, ¿para qué me ha comprado? ¡Estoy harto y muerto de frío! Apenas me lava, no me ha comprado neumáticos nuevos en cuatro años, me tiene lleno de ralladuras y abolladuras y, desde hace tres días, me deja todas las noches durmiendo en la calle, lejos del cálido y acogedor garaje. Sin embargo, todo esto se lo habría perdonado de no ser por lo que me hizo ayer...”

Cuenta ordenadamente lo que le sucedió “ayer” al coche y recuerda que es el propio coche el que lo está narrando y que el relato deberá constar de:

PLANTEAMIENTO (o presentación de la historia): localiza los hechos en el espacio y en el tiempo, presenta a los protagonistas e introduce la historia.

NUDO (o desarrollo): En dos o tres párrafos, narra ordenadamente los hechos que sucedieron (no olvides incluir diálogos y/o descripciones, así como los pensamientos que pasaron por la mente del protagonista)

DESENLACE (o conclusión): narra cómo terminó la historia y concluye con una reflexión final del narrador sobre los hechos que ha contado.

Cuida la presentación, la ortografía, el orden y la redacción de tu texto

COMPRESION LECTORA EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

En un viaje, vas con tus amigos a la playa y a la entrada os encontráis con este cartel informativo en el que aparecen una serie de normas y consejos de seguridad. Léelo atentamente y completa las frases que se plantean a continuación, rodeando con un círculo la opción que consideres correcta.

SAFETY TIPS**In the water**

- Learn to swim. Always swim with a friend; never swim alone.
- Swim in areas supervised by a lifeguard.
- Children or inexperienced swimmers should wear a float when in or near the water.
- Pay attention to local weather conditions. Stop swimming at the first indication of bad weather.
- Enter the water slowly. Enter headfirst only when the area is clearly marked for diving and has no rocks.
- Do not drink alcohol, it affects your swimming skills, and reduces your body's ability to stay warm.
- Know how to prevent, recognize and respond to emergencies.

**On the beach**

- Protect your skin: Sunlight contains UVA and UVB rays which can cause sunburn and skin cancer. Limit the quantity of direct sunlight you receive between 10:00 a.m. and 4:00 p.m. and wear a sun cream with a high sun protection factor.
- Drink plenty of water regularly even if you do not feel thirsty.
- Wear eye protection: Sunglasses are like sunscreen for your eyes.
- Wear foot protection: Your feet can get burnt from the sand or cut from broken glass in the sand.



1. You should wear a float if you....

- A. can swim
- B. don't swim very well
- C. don't like swimming

2. In bad weather you must...

- A. swim with a friend
- B. swim where the lifeguard can see you
- C. stop swimming

3. Sunlight can be dangerous especially...

- A. at midday
- B. in the early morning
- C. in the evening

4. Drink water...

- A. only when you are thirsty
- B. only when you are hot
- C. frequently

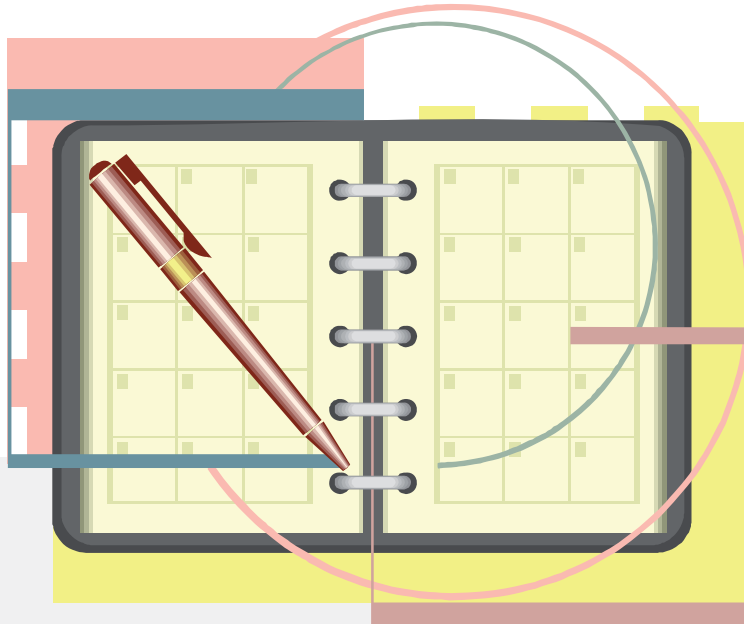
5. On the beach, don't forget...

- A. a pair of sunglasses, footwear and sun cream
- B. a pair of sunglasses, sun cream and a book
- C. a surfboard, a towel and some food

EXPRESION ESCRITA EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

Lee con atención la nota que ha escrito Tom sobre las actividades que hace habitualmente durante un día. Seguidamente, escribe un pequeño texto en el que incluyas todos los detalles que aparecen en la nota. No te olvides de hablar de lo que hace, lo que no hace ni tampoco de cuando lo hace

No olvides incluir toda la información.

**MONDAY**

- ☒ Go to school
- ☒ Surf the Internet
- ☒ Get up
- ☐ Tidy my room
- ☒ Go to bed
- ☒ Watch TV
- ☐ Meet friends
- ☒ Do homework
- ☐ Play basketball

On Monday,

COMPETENCIA MATEMÁTICA

• Ley antitabaco

Desde la entrada en vigor de la ley antitabaco, las grandes empresas tabacaleras comenzaron una guerra de precios que desconcertaba a los clientes y sobre todo ha vuelto locos a los estancieros.



1. El 26 de enero de 2006 la multinacional tabacalera estadounidense Philip Morris comenzó bajando sus productos un 12.5 %.

En una máquina de un bar, desde el 27 de enero, un paquete de esta compañía cuesta 2,35€ ¿cuánto costaba este paquete el 25 de enero? (Ten en cuenta que la moneda más pequeña que usan las máquinas es la de 5 céntimos)

- A. 2,65 €
- B. 2,70 €
- C. 2,75 €

2. Como se han bajado los precios, el Estado recibe menos dinero en concepto de impuestos. El gobierno, para compensar las pérdidas en la recaudación, ha subido los impuestos sobre el tabaco un 16%.

¿Cuánto costará un cartón de 10 paquetes si la compañía Philip Morris vendía cada paquete a 2,6€, había bajado un 12,5% y ahora tiene la subida de impuestos? (Redondea a dos cifras decimales) Explica detalladamente el proceso que sigas para el cálculo.

Respuesta:

- **Cibercentro**

Un grupo de alumnos y alumnas de 2º ESO va a un cibercentro, a realizar unos trabajos que les han pedido en el instituto.

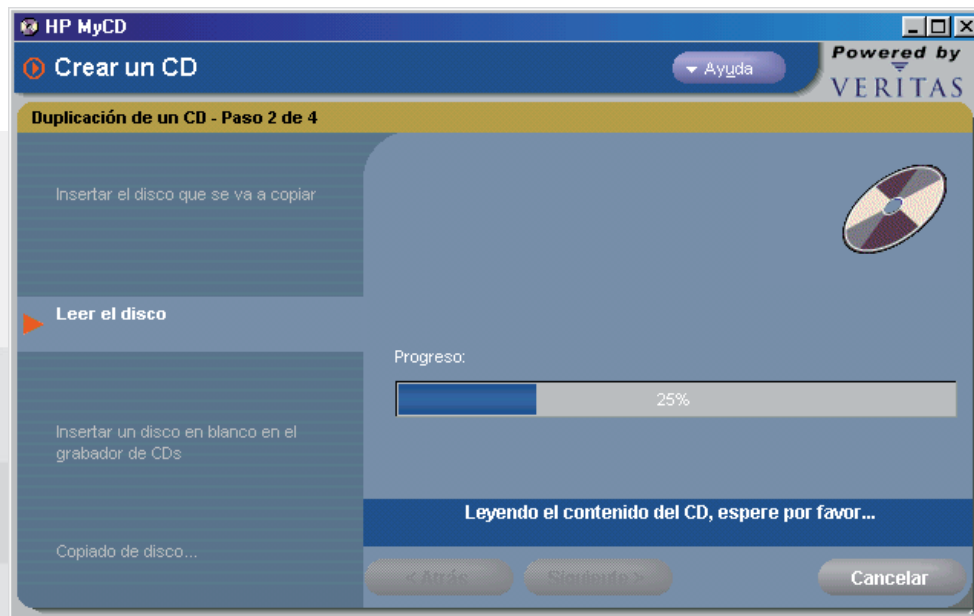
En este tipo de centros se fija el tiempo que se va a usar el ordenador y automáticamente cuando pasa el tiempo acordado, el ordenador se desconecta.



Cibercentro "La Lila" (Oviedo)

Estos chicos y chicas necesitan copiar un CD y cuando empiezan a hacerlo ven en una pantalla informativa que sólo quedan 10 minutos y 30 segundos de uso del ordenador.

Durante el proceso de copia aparece en su monitor lo siguiente:



1. Teniendo en cuenta que han pasado 52 segundos y sólo se ha leído un 25% del disco original. ¿Cuánto tiempo tardará en leerlo completamente?

- A. 3 minutos y 18 segundos
- B. 3 minutos y 28 segundos
- C. 3 minutos y 38 segundos

2. Una vez transcurridos 3 minutos 48 segundos el ordenador comienza a escribir en el disco de destino, y emplea en esta tarea el doble de este tiempo. ¿Cuánto tiempo les faltó para que terminase todo el proceso?

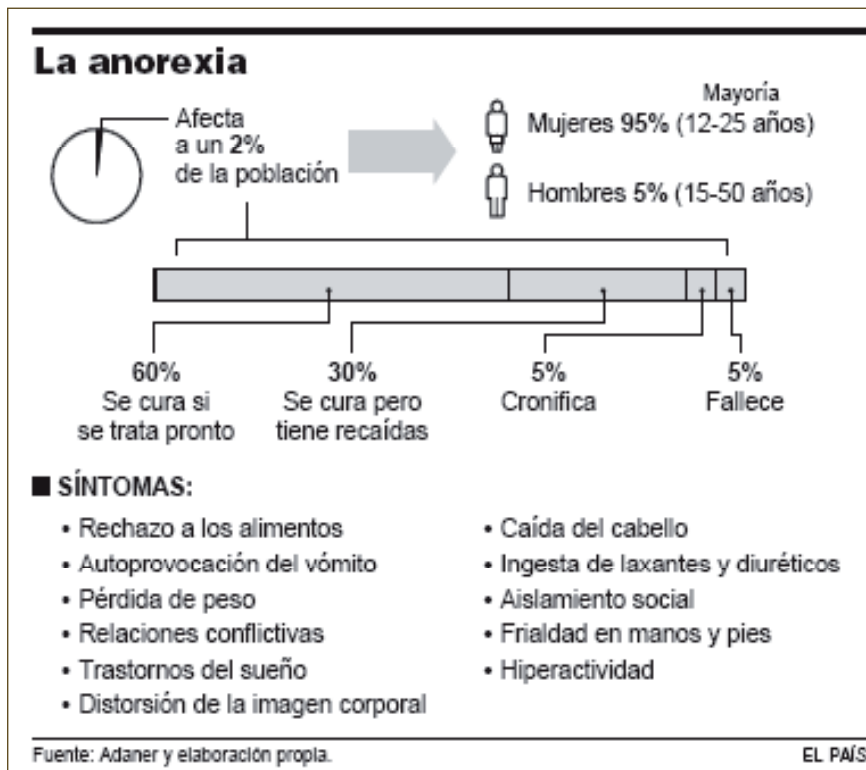
- A. 36 segundos
- B. 54 segundos
- C. 56 segundos

3. ¿Qué forma geométrica tiene un CD?

- A. Circunferencia
- B. Círculo
- C. Corona circular
- D. Sector circular

139

• Un trastorno que afecta al 2% de la población



ANEXOS

1. Imagina que te presentan a una persona que padece anorexia. Teniendo en cuenta los datos anteriores sobre anorexia ¿cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- A. Que sea una chica de 10 años
- B. Que sea un chico de 10 años
- C. Que sea una chica de 25 años
- D. Que sea un chico de 25 años

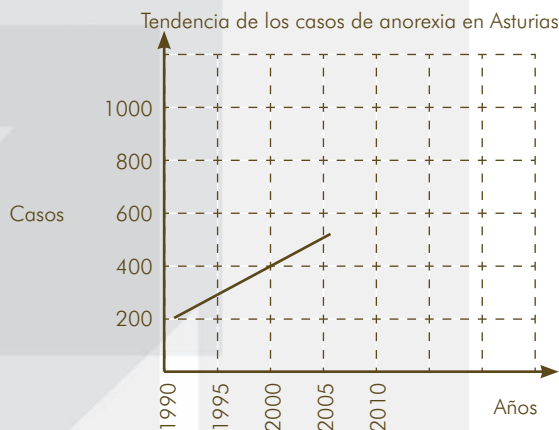
2. Imagina que conoces a una persona que padece anorexia. Teniendo en cuenta los datos ¿qué es más probable?

- A. Se cura tratándose
- B. Se cura pero tiene recaídas
- C. Cronifica
- D. Fallece

3. Según los datos del cuadro inicial, ¿qué es más probable para una persona que padezca anorexia?

- A. Curarse
- B. No curarse
- C. Son igual de probables

La tendencia de los casos de anorexia tratados en Asturias desde 1990 hasta 2005 viene dada en la siguiente gráfica.



4. Si continúa la misma tendencia, ¿cuántos casos de anorexia podrías estimar que habría en 2010?

- A. 500
- B. 600
- C. 700
- D. 800

5. A la vista de la gráfica anterior ¿Qué fracción representan el número de casos de anorexia de 1990 respecto a los del 2005? Expresa la fracción en su forma más simplificada.

Respuesta: _____

• La población asturiana

Según los últimos datos de población conocidos, correspondientes a la Revisión del Padrón de 2005, Asturias cuenta con 1.076.635 habitantes. En la tabla siguiente tienes los datos de los últimos 10 años.



Año	Población
1996	1.087.885
1997	sin datos
1998	1.081.834
1999	1.084.314
2000	1.076.567
2001	1.075.329
2002	1.073.971
2003	1.075.381
2004	1.073.761
2005	1.076.635
2006	---

1. ¿Qué frase crees que caracteriza mejor a la población asturiana desde el año 2000?

- A. Ha sufrido un descenso considerable
- B. Hay un estancamiento en su crecimiento
- C. Ha sufrido un crecimiento apreciable

2. La población asturiana se distribuye muy desigualmente como puedes ver en la tabla siguiente. El área central acoge a los tres concejos más poblados que concentran aproximadamente la mitad de la población asturiana ¿qué porcentaje de población vive en los tres concejos más poblados?

Revisión Padrón 2005			
Concejos	Habitantes	Km ²	Densidad (Hab./km ²)
Gijón	273.931	181,6	1.508,43
Oviedo	212.174		1.136,75
Avilés	83.855	27	

- A. 50,93
B. 52,94
C. 54,90

3. A partir de los datos de la tabla anterior ¿cuál es la densidad de población en Avilés? (Redondea a dos cifras decimales)

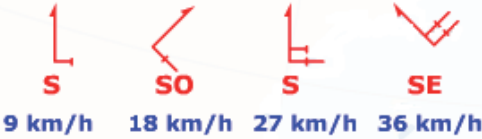
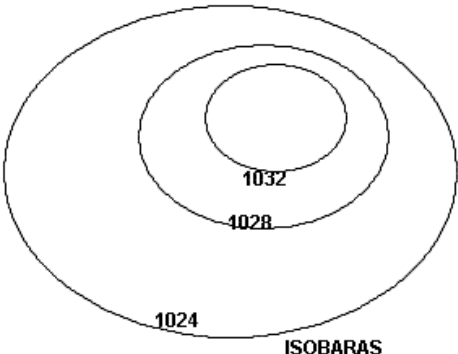
Respuesta: _____

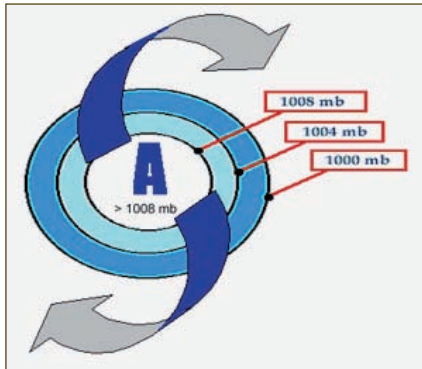
COMPETENCIA DE CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN EN EL MUNDO FÍSICO

• Mapas del tiempo

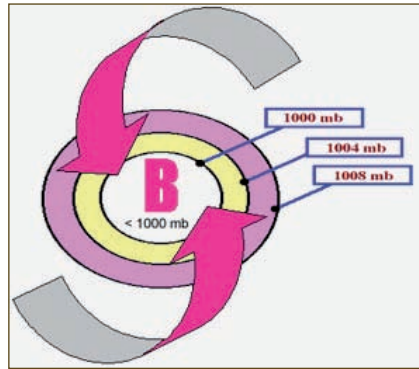
Los meteorólogos elaboran mapas del tiempo, en los que se resume la situación de la atmósfera en un momento dado y para una amplia zona terrestre. Con su ayuda, se puede hacer una previsión del tiempo con uno o varios días de antelación. Los datos necesarios para elaborar los mapas del tiempo son aportados por las estaciones y satélites meteorológicos.

En estos mapas aparecen símbolos como los siguientes:

Símbolo	Significado
	Rosa de los vientos
	Velocidad: Cada media barba equivale a unos 9Km/h y cada barba completa a 18km/h. Dirección del viento: Se expresa según la procedencia, orientándonos por la rosa de los vientos
	El aire está en calma
	Las masas de aire que atraviesan grandes extensiones de agua se van cargando de humedad durante su recorrido
	Frente frío
	Frente cálido
	Las isobaras son líneas que unen los puntos que tienen la misma presión atmosférica Las zonas de alta presión reciben el nombre de anticiclones (A) y las de baja presión se denominan borrascas (B) Las borrascas atraen el aire hacia el centro B y provocan mal tiempo, mientras en los anticiclones el aire se mueve alejándose del centro A. Normalmente, en las zonas afectadas por altas presiones hace buen tiempo



Gráfica 1



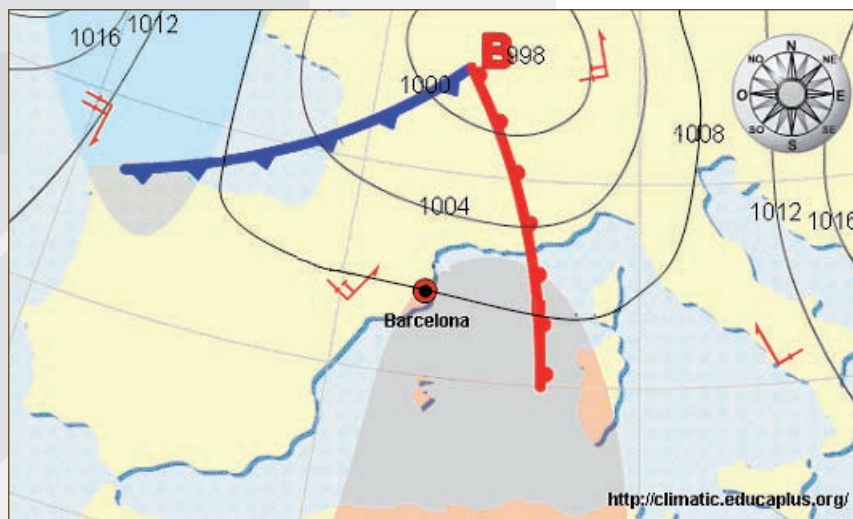
Gráfica 2

144

Las gráficas 1 y 2 representan un anticiclón (zona de altas presiones) y una borrasca (zona de bajas presiones). Las flechas nos informan del sentido de giro de los vientos en el hemisferio norte.

1. Observa las gráficas anteriores y señala cuál de las siguientes frases es correcta:

- A. En el hemisferio norte los vientos giran en el mismo sentido en un anticiclón que en una borrasca
- B. A medida que nos acercamos al centro de una borrasca la presión atmosférica aumenta
- C. Todos los puntos de un anticiclón están sometidos a la misma presión atmosférica
- D. A medida que nos acercamos al centro de un anticiclón la presión atmosférica aumenta



2. Con ayuda de la tabla explicativa de los símbolos, indica, según el mapa anterior, cuál es la presión atmosférica en Barcelona.

- A. 1004 mb
- B. 1008 mb
- C. 1010 mb
- D. 1012 mb

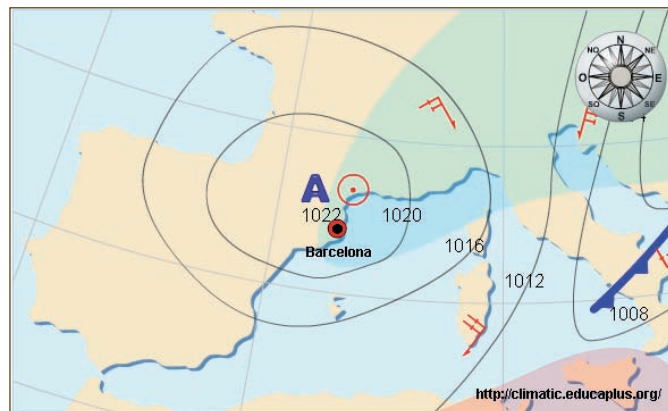
3. Con ayuda de la tabla explicativa de los símbolos y el mapa anterior, indica cuál es la velocidad y la dirección del viento previsto en Barcelona

Respuesta: _____

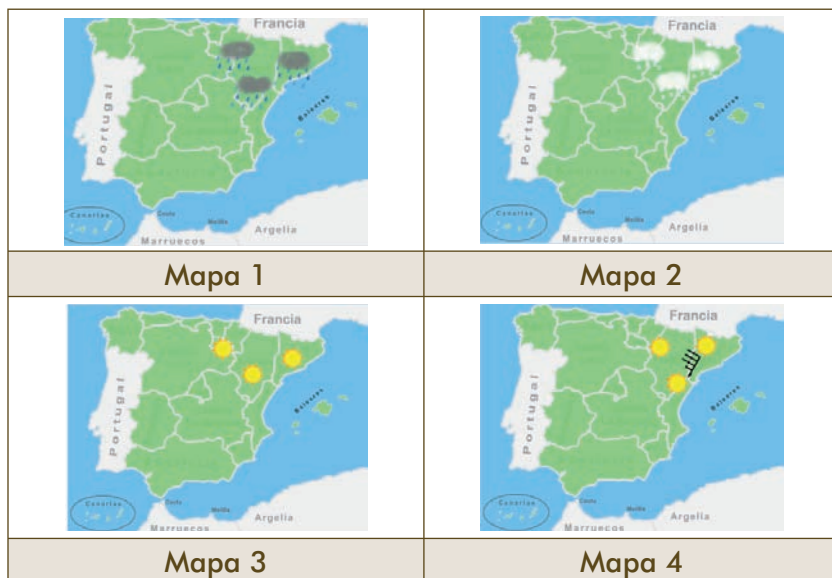
145

4. El frente frío que vemos en el mapa sobre la cornisa Cantábrica avanza a una velocidad de 19km/h, ¿cuánto se desplazará en 24 horas?

- A. 792 000 m
- B. 456 000 m
- C. 792 m
- D. 456 m



5. Según el mapa anterior ¿cuál de los siguientes mapas informaría mejor del tiempo previsto en el tercio nororiental de la península?



- A. Mapa 1
- B. Mapa 2
- C. Mapa 3
- D. Mapa 4

• **Apolo 13 “houston, tenemos un problema”**

El sábado 11 de abril de 1970 a las 14:13 hora local, el Apolo 13 despegó hacia la Luna. En el trayecto a la Luna, cuando se encontraban a 320 000 km de distancia de la Tierra, el tanque de oxígeno N° 2 explotó causando el fallo del tanque N° 1. Las lecturas de los instrumentos señalaban que un tanque de oxígeno estaba completamente vacío y que el segundo se estaba vaciando. El oxígeno era imprescindible para el funcionamiento de las células de combustible que proporcionaban electricidad, agua, oxígeno y luz. El astronauta John Swigert fue quien, llamando al control de la NASA, en tierra exclamó la tristemente famosa frase “Houston, tenemos un problema”.

Gene Kranz, director de vuelo de la NASA, junto con los ingenieros de vuelo realizaron cálculos de energía disponible en el módulo de mando y, viendo que no era posible permanecer en el módulo dañado, solicitaron a los astronautas abandonar el módulo de mando y pasar al módulo lunar, para ahorrar toda la energía que quedaba en el módulo dañado, módulo que aún dañado era imprescindible para poder devolverlos a la Tierra. Se decidió abortar la misión en su objetivo y traer de vuelta a los tripulantes.

El módulo lunar o LEM estaba diseñado para albergar a dos astronautas durante 45 h, pero se necesitaba albergar a tres durante 90 horas. El oxígeno no era un problema, ya que con el de los tanques del módulo lunar y el de los trajes que se tenían que haber utilizado en los paseos lunares sería más que suficiente, además del oxígeno de las botellas de emergencia para el amerizaje.

La eliminación del dióxido de carbono (CO₂) fue uno de los problemas más importantes. Este se eliminaba pasando el aire a través de unos filtros que contenían hidróxido de litio, sustancia que absorbe el (CO₂). Teniendo en cuenta que el LEM estaba diseñado para mantener dos personas por dos días y se le estaba requiriendo mantener con vida a tres personas durante cuatro días, los filtros del LEM no eran capaces de extraer el exceso de CO₂ generado y los del módulo de mando no se adaptaban al LEM. Un día y medio después del incidente, las luces de advertencia del nivel de contaminación por CO₂, avisaron que se estaba llegando a niveles peligrosos. Desde tierra los ingenieros idearon y explicaron a los astronautas la forma de adaptar los filtros del módulo de mando al LEM, con lo que se solucionó el problema del exceso de CO₂.

El viaje fue muy incómodo. No obstante, la gran cantidad de problemas generados, la tripulación amerizó sana y salva en el Océano Pacífico cerca de Samoa, el 17 de abril de 1970 para júbilo del centro espacial y del mundo.

1. Uno de los problemas más importantes fue la acumulación en el Módulo Lunar (LEM) de un exceso de CO₂. ¿Cuál de los siguientes procesos explica las causas de la acumulación de CO₂ en el LEM?

- A. La explosión de los tanques
- B. La respiración de los astronautas
- C. La falta de oxígeno
- D. La falta de energía

2. ¿Qué sistema se empleaba en el Apolo 13 para eliminar el exceso de dióxido de carbono del aire del interior del vehículo espacial?

- A. Filtrarlo a través de una sustancia que lo absorbía
- B. Generar más oxígeno, que contrarresta el efecto del CO₂
- C. Reducir al mínimo los movimientos, para producir menos CO₂
- D. Pasar del módulo de mando al módulo lunar (LEM), pues éste no estaba dañado

En la tabla se dan los datos de las diferencias en la concentración de gases en 100 cm³ de aire entre el aire inspirado y el aire espirado:

Volumen de gas: 100 cm ³	Oxígeno (O ₂)	Dióxido de carbono (CO ₂)	Nitrógeno (N ₂)	Argón y otros gases
Aire inspirado	21 cm ³	0,03 cm ³ *	78 cm ³	0,97 cm ³
Aire espirado	17 cm ³	4 cm ³	78 cm ³	0,97 cm ³

* Esta cantidad, 0’03 cm³ por cada 100 cm³ de aire, al ser tan pequeña, puede ser considerada como 0 para los cálculos.

3. Teniendo en cuenta los datos de la tabla, ¿qué fue lo que más contribuyó a la acumulación de CO_2 en el módulo lunar o LEM?

- A. Que el aire inspirado tiene más oxígeno que el espirado
- B. Que el aire espirado no tiene oxígeno
- C. Que el aire espirado contiene un 4% menos de oxígeno que el inspirado
- D. Que el aire espirado contiene casi un 4% más de dióxido de carbono que el inspirado

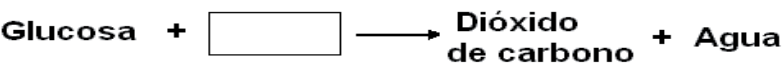
4. Teniendo en cuenta que una persona en reposo intercambia, normalmente, 500 cm^3 de aire en cada inspiración y espiración y basándose en los datos de la tabla, ¿cuántos centímetros cúbicos de CO_2 introducían en el aire del LEM los tres astronautas del Apolo 13 con cada espiración?

- A. 20 cm^3
- B. 40 cm^3
- C. 60 cm^3
- D. 80 cm^3

5. ¿Qué frase explica mejor las razones por las que los astronautas del Apolo 13 necesitaban respirar?

- A. Sus células necesitan oxígeno para liberar la energía que contienen ciertos nutrientes
- B. Las células sin oxígeno se mueren
- C. El aire es necesario para el organismo
- D. Al respirar eliminamos desechos producidos por las células

6. La glucosa, presente en muchos alimentos: pan, patatas, cereales, etc., es una de las principales sustancias de las que las células extraen energía por medio del proceso llamado respiración celular. En el esquema que te presentamos a continuación se representa el proceso químico de la respiración celular. ¿Cuál sería la sustancia que iría en el recuadro?:

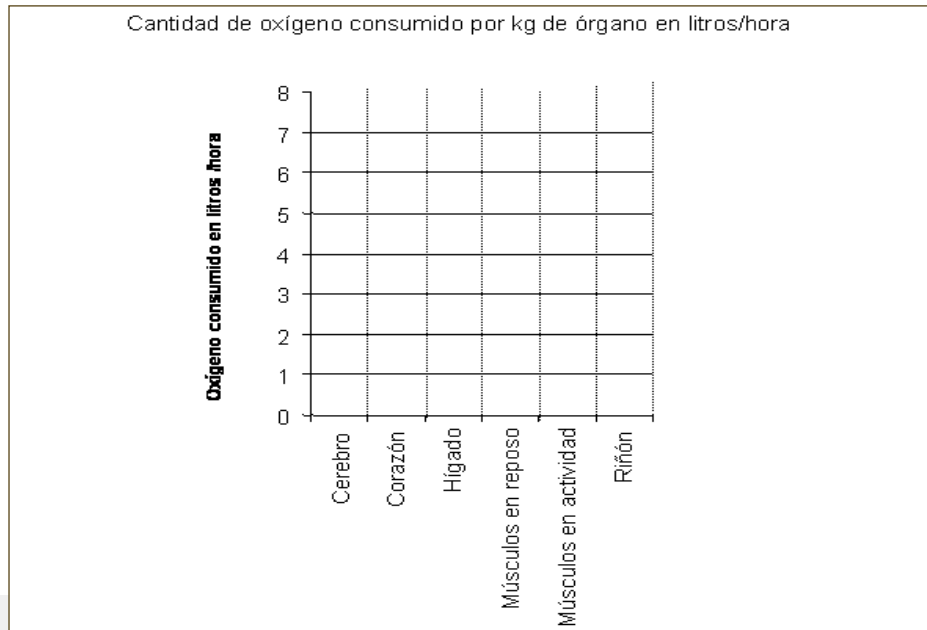


- A. Los nutrientes
- B. El oxígeno
- C. La energía
- D. Los alimentos

La siguiente tabla muestra el consumo de oxígeno de ciertos órganos del cuerpo humano:

Órganos	Cantidad de oxígeno consumido por kg	Masa de dicho órgano en un hombre de 70 kg
Cerebro	2,0 litros/hora	1,5 kg
Corazón	3,4 litros/hora	0,3 kg
Hígado	2,7 litros/hora	1,6 kg
Músculos en reposo	0,1 litros/hora	30 kg
Músculos en actividad	de 1,5 a 3 litros/hora	30 kg
Riñón	5,5 litros/hora	0,3 kg

7. Basándote en la tabla, construye sobre los ejes de coordenadas el diagrama de barras correspondiente:



8. Basándote en la tabla, ¿cuánto oxígeno consumirá el riñón de un hombre de 70Kg en 24 horas?

Respuesta: _____

9. Basándote en la tabla, y sin considerar los músculos, cuya tasa de reposo o actividad es difícil de determinar, indica cuál de los órganos: cerebro, corazón, hígado o riñón fue el que más contribuyó al aumento del CO_2 en el interior de la nave Apollo 13. Ten en cuenta que, por cada cm^3 de oxígeno, se produce 1 cm^3 de CO_2 .

- A. Cerebro
- B. Corazón
- C. Hígado
- D. Riñón

COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER

La publicidad en nuestras vidas

La publicidad está omnipresente en nuestra vida. Todos los días estamos expuestos a mensajes publicitarios: andando por las calles, escuchando la radio o la televisión, leyendo la prensa escrita, etc.

La publicidad puede desempeñar un papel importante en la información y la sensibilización del público por causas muy loables como en una campaña de prevención de accidentes de tráfico o para recoger fondos para la investigación sobre el cáncer. Sin embargo, la mayor parte de las veces sirve para estimular el consumo. La publicidad tiene como fin alentar una actitud favorable hacia un producto o un tipo de servicio que el consumidor pide.

Se puede definir la publicidad como una forma de comunicación destinada a un número elevado de personas, con fines socioeconómicos. Esta función económica es evidente, considerando las sumas destinadas por las compañías para hacer promoción de sus productos.

Son numerosas las técnicas de persuasión que emplea la publicidad para convencernos y orientar nuestros comportamientos apelando a argumentos lógicos y/o incentivos psicológicos que suscitan diversas emociones. A continuación se describen someramente algunas técnicas publicitarias:

El testimonio. Esta técnica puede ser empleada de dos modos. En el primer caso se recurre a un experto con alta credibilidad para alabar el producto. Se puede utilizar también el testimonio dirigiéndola al plano afectivo para lo que se recurre a personajes populares y se utiliza el mecanismo psicológico conocido como identificación.

La llamada a los sentidos, sobre todo a la vista y al oído. Se utiliza cualquier recurso para dar la impresión de que consumir el producto ayuda a aprovechar la vida al máximo.

El humor a través de un refrán, un eslogan, un juego de palabras o una situación divertida para captar nuestra atención.

Estar de moda o hacer lo mismo que el resto de las personas, hacerles sentir que todo el mundo lo hace, y no pueden ser ellos o ellas diferentes. Esta técnica juega con nuestra necesidad de pertenencia. Con este producto se vende al mismo tiempo la promesa de ser popular y objeto de admiración y aprecio.

La excentricidad. Todo aquello que llama la atención, que permite hacerse notar, ser diferente, distinguirse de los demás. Esta técnica se basa en la necesidad de las personas de sentirse únicas. Se aplica fundamentalmente para productos de lujo, caros; vende sentimiento de prestigio o de poder.

La fidelidad. La publicidad utiliza a menudo, como argumento, el efecto que puede tener una confianza ciega en los productos de lujo y que conocemos desde hace tiempo. Esta técnica se dirige a nuestra necesidad de seguridad. Vende el sentimiento de tener raíces, un pasado que garantiza nuestra madurez actual.

El placer del grupo. Divertirse en pandilla, disfrutar con los amigos es un criterio importante para considerarse feliz en nuestros días. Esta técnica hace referencia a las necesidades de pertenencia y solidaridad.

La curiosidad. Esta técnica se dirige a los cotilleos y a las confidencias. La gente adora los secretos. Es una forma de captar la atención

Adaptación de: "Influencia de la publicidad" en CLOUTIER, L. COULOMBE, M., MATTEAU, J. (1996): ¡ÓRDAGO ! El desafío de vivir sin drogas. Un currículo para la prevención en ESO. Bilbao:EDEX

1. ¿Cuál es la intención del autor o autora de este texto?

- A. Persuadir a las personas jóvenes de que ignoren los mensajes engañosos de la publicidad
- B. Denunciar los engaños de la publicidad a través de técnicas persuasivas
- C. Informar sobre el papel que desempeña la publicidad y las técnicas que emplea
- D. Argumentar las razones por las que la publicidad en ocasiones no se emplea con fines comerciales

2. En el texto anterior aparece la palabra *loables* para referirse a los fines de la publicidad. Indica su significado

Respuesta: _____

3. El texto anterior consta de dos partes bien diferenciadas. Elige un título para cada una de ellas

1ª parte: _____
2ª parte: _____

La profesora propone a los alumnos y alumnas de 2º de ESO un trabajo en grupo sobre la publicidad. Ha dicho que al final cada grupo ha de exponer los resultados de su investigación en una presentación de 10 minutos utilizando la herramienta de Power Point. Vas a coordinar el grupo y tienes que encargarte de la presentación.

4. ¿Qué pasos debéis seguir para organizar el trabajo?

- A. Realizar el reparto de tareas y distribuirlas a lo largo del tiempo que la profesora ha dado de plazo.
- B. Reunirnos todos para que cada persona haga sus aportaciones
- C. Realizar un esquema de los puntos a tratar y revisarlo entre todos y todas
- D. Seleccionar las fuentes de información que vamos a utilizar

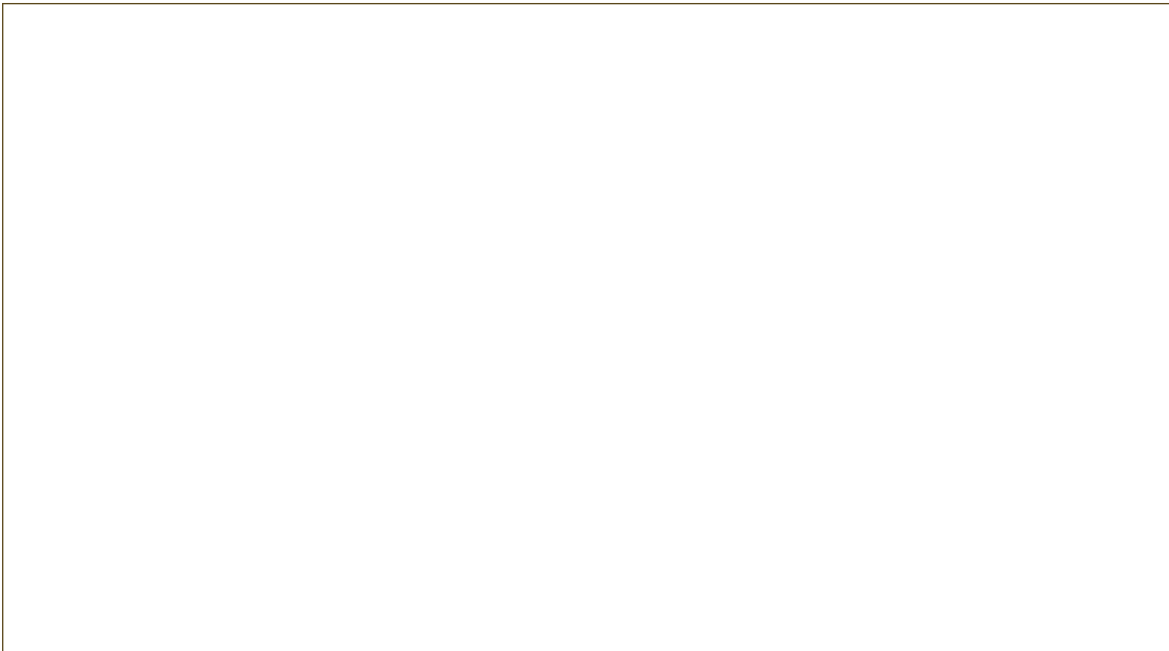
En el reparto de las tareas te corresponde realizar la presentación de vuestro trabajo al resto de la clase utilizando la herramienta de Power Point. Tu presentación incluye el contenido del texto 1 porque al grupo le parece muy importante.

5. Elige la técnica que consideres más adecuada para sintetizar el contenido del documento

- A. Un resumen que exprese de forma breve y precisa las ideas esenciales
- B. Subrayar en dos colores las ideas principales y secundarias del texto
- C. Un esquema o un mapa conceptual que expresa en orden jerárquico las ideas principales del texto
- D. Un cuadro de doble entrada que recoge las técnicas más frecuentemente utilizadas por la publicidad

153

6. Señala a continuación el contenido de la síntesis realizada



Con el trabajo realizado, el grupo se reúne para preparar la presentación al resto de la clase. Como responsable de coordinar este trabajo has de planificar previamente las intervenciones.

7. Indica con un número el orden en que vas a proponer las siguientes tareas

- A. Juntar todas las partes y elaborar las conclusiones
- B. Pedir a cada miembro del grupo que exponga brevemente su parte del trabajo
- C. Realizar el índice del trabajo y buscar una portada
- D. Revisar entre todos el esquema de trabajo acordado en la reunión anterior

154

8. La profesora ha dicho que uno de los puntos a incluir en esta reunión es la evaluación de vuestro trabajo. ¿En qué consiste dicha evaluación?

- A. En preparar preguntas para que respondan los compañeros y compañeras
- B. En poner una nota a la parte del trabajo que ha realizado cada persona
- C. En analizar las dificultades que hemos tenido y ver si hemos conseguido lo que nos propusimos
- D. En revisar el trabajo para ver si los apartados coinciden con el índice o falta alguno

Al final del trabajo decidís incluir un pasatiempo para ayudar a los compañeros y compañeras a recordar la idea principal de vuestra exposición (dicho pasatiempo aparece más adelante)

9. La primera tarea consiste en buscar en la imagen de la izquierda el nombre de seis marcas publicitarias relacionadas con productos de bebida o alimentación. ¿Cuáles son?

1.	2.	3.
4.	5.	6.

10. La segunda tarea consiste en encontrar el mensaje oculto de la sopa de letras una vez extraídas las marcas anteriores. Escríbelo a continuación

Respuesta: _____



L A P U C B L I C I D A
D D A N O N E I N T E N
T A P E C R S U V A D I
R N O S A I E I I N F L
U I R E C S N N T U E S
T R A C O P O N A D U C
T A A P L E O R L T A G
R A N T A P D E I S B E
N E S A E T S E N F I C
I E O S E C O N E O M I
N C O S A L A E A M P R
E S A N O O L V I D A R

155

ANEXOS

La publicidad está muy extendida. Su función no es precisamente divertirnos sino intentar persuadirnos e influir en nuestras conductas. Si las empresas destinan tanto dinero a publicidad, es porque ésta les reporta importantes beneficios.

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS



BIBLIOGRAFÍA

Hacia un enfoque de la educación

EN COMPETENCIAS

Bibliografía

- ALVAREZ MORÁN, S. (2005): Competencias clave para el siglo XXI en la educación. *Organización y Gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, N° 5, Vol. 13, 2005, pp 8-12
- ASIS BLAS, F. (2007): *Las competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid: Alianza
- BISQUERRA ALZINA, R.(2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1, 21, pp.7-43
- BOLIVAR, A. Y PEREYRA, M.A. (2006): El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En RYCHEN, D.S. Y SALGANIK L.H. (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* pp. 1-13. Málaga: Aljibe.
- BLANCHARD, M., MUZÁS, M.D. (2005): *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid:Narcea.
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó
- CASANI FERNÁNDEZ DE NAVARRETE, F.; MORCILLO ORTEGA, P.; RODRÍGUEZ POMADA,J., RODRÍGUEZ ANTÓN, J.M. (2000): El valor de los conocimientos y el aprendizaje como fuente de competencias básicas distintivas. *Dirección y Organización: Revista de dirección, organización y administración de empresas*, 24, pp. 12-20.
- CASANOVA, M.A. (2004): *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla
- COLL, C. (2007): *Las competencias básicas en educación*. Madrid. Alianza Editorial
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005): *Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consultado el 20 de marzo de 2006 en http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2007): *Las competencias básicas. Jornada de Trabajo 12/02/08*. Documento no publicado.
- CRESPO SIERRA, M. T. (1996): Formación y competencias del profesorado para la intervención ante alumnos con dificultades de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26, pp. 43-54 [1996]
- DELORS. J. y otros (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- ESPINÓS, J.LL. (2002): Las competencias básicas en la educación obligatoria. *Aula de Innovación Educativa*, XI(116), pp 71-76.
- EURYDICE (2002): *Competencias clave*. Madrid: Unidad española de la red Eurydice. Consultado el 22 de mayo de 2003 en <http://www.eurydice.org>

- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996): Los planteamientos institucionales como referentes en la toma de decisiones educativas en MONEREO, C. y SOLÉ, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 77-98). Madrid: Alianza.
- GALLARDO, K.; GONZÁLEZ PRADO, A. M. (1998): Desarrollo de competencias transversales para el acceso del empleo: Practical & Training, una propuesta metodológica. *Intervención psicosocial: Revista sobre igualdad y calidad de vida*, 3(7), pp.427-444
- HERNÁNDEZ, F. (2000): Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, pp 39-51.
- LARRAURI, J. (2005): *Aplicación de un modelo de evaluación en competencias básicas en la atención a la diversidad*. Arbeláiz: Hezkuntza aldizkaria
- LÉVY LEBOYER, C. (2003): *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000
- MARCHESI, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial
- MARCHESI ULLASTRES, A. (Dir.) (2007): *Competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial
- MEC (2005): *Currículo y competencias básicas*. [versión electrónica] Documento no publicado.
- MONEREO, C. (2003): Internet y competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp 16-20
- MONEREO FONT, C., POZO MUNICIO, J.I. (2007): Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, pp 12-18
- MOYA OTERO, J. (2007): *Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía*. *La Guiniguada*, 13, pp. 81-94.
- MOYA OTERO, J. (2008): *Competencias básicas. Suplemento Escuela*. Madrid: Wolters Kluwer SA.
- NOGUERA ARROM, J. (2005): *Educación de calidad para todos :iniciativas iberoamericanas: XIX Semana Monográfica de la Educación de la Fundación Santillana*
- OCDE (2005): *Definition and Selection of competencies. Executive Summary* [version electrónica] <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación. Consultado el 20 de febrero de 2008 en http://www.ciefp-santander.es/DOCUMENTS/Cuadernos_Educacion_1.pdf
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007): Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, pp. 66-71
- PERRENOUD, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- PRADOS CASTILLEJO, J. A. (2005): Preguntas sobre la evaluación de las competencias y alguna respuesta: portfolio. *Atención primaria: publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*.
- ROEGIERS, X. (2000): Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Aula de Innovación Educativa*, 10, pp. 103-119

Bibliografía

- ROEGIERS, X. (2004): *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- RYCHEN, D.S Y SALGANIK L. H (EDS.) (2006): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RYCHEN, D.S Y SALGANIK L.H. (2006): *Las Competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga:Aljibe
- SÁNCHEZ MIRALLES, A. (2006): Evaluación objetiva de competencias. *Miscelánea Comillas*, 124(6), pp. 321-345.
- SARRAMONA, J. (2000): Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 2000 , pp.255-288
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- SARRAMONA, J.; PINTÓ, C. (2000): Identificación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria. *Educación*, 26; pp. 101-125
- ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS



GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA