



euskadiko eskola
kontseilua consejo
escolar de euskadi

Las competencias educativas básicas

XVIII. Topaketa Encuentro

Consejos Escolares de las Comunidades
Autónomas y del Estado

Bilbao, mayo de 2008

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN





euskadiko eskola
kontseilua consejo
escolar de euskadi

Las competencias educativas básicas

XVIII. Topaketa Encuentro

Consejos Escolares de las Comunidades
Autónomas y del Estado

Bilbao, mayo de 2008

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2009

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el catálogo de la Biblioteca General del Gobierno Vasco: <http://www.euskadi.net/ejgvbiblioteca>

Edición: 1ª, marzo 2009

Tirada: 1.700 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Universidades e Investigación

Internet: www.euskadi.net

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, 1
01010 Vitoria-Gasteiz

Autor Consejo Escolar de Euskadi

Diseño y maquetación: Canaldirecto • www.canal-directo.com

Impresión: Gráficas Varona, S.A.

ISBN: 978-84-457-2971-7

Depósito Legal: VI 290-2009

ÍNDICE

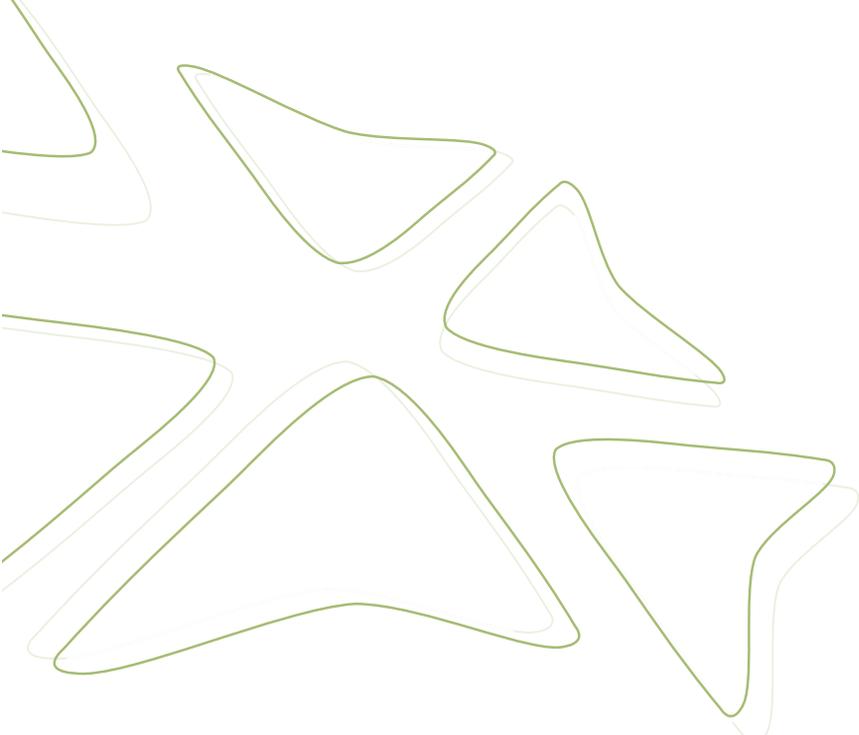
PRESENTACIÓN	7
1.ª PARTE	
MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	9
Introducción	11
1. Competencias educativas	13
1.1. Concepto de competencia en el lenguaje coloquial y en los campos de la lingüística, la psicología y el trabajo	13
1.2. Justificación de la introducción de los términos competencia y competencias básicas en el ámbito educativo	14
1.3. Diferentes enfoques teóricos	15
1.4. Tipología de competencias educativas	18
1.5. Caracterización del concepto de competencia	21
1.6. Hacia una definición de competencia	22
1.7. Competencias y términos afines	24
2. Competencias educativas básicas	26
2.1. Competencias básicas genéricas: enfoque generativo y procesual	27
2.2. Competencias básicas genéricas y específicas: enfoque terminal	29
2.3. Integración de ambos enfoques: las competencias genéricas y las específicas	30
2.4. Las competencias básicas en el currículo español	32
2.5. Características de un modelo educativo basado en competencias básicas	34
2.ª PARTE	
APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	37
Antecedentes	39
1. Las competencias básicas en los currículos de Educación Primaria y ESO	40
2. Actuaciones escolares para la adquisición de las competencias básicas	42
2.1. Revisión de los proyectos de los centros escolares	43
2.2. Coordinación de los proyectos de las distintas etapas	44

2.3. Nuevos enfoques en el trabajo docente.....	44
2.4. Cambios en la organización y funcionamiento de los centros.....	45
3. Evaluación de las competencias básicas.....	45
3.1. Evaluación general de diagnóstico del sistema educativo.....	45
3.2. Evaluación diagnóstica del alumnado. Actuaciones de las Comunidades Autónomas.....	49
4. Las competencias básicas en los programas de las Administraciones Educativas.....	51
4.1. Programas relacionados con las competencias básicas.....	51
4.2. Competencias de carácter transversal.....	53
5. Formación del profesorado y apoyo para la inclusión de las competencias básicas en la práctica docente.....	54
5.1. Información, divulgación y sensibilización.....	54
5.2. Reflexión sobre el nuevo enfoque curricular.....	55
5.3. Formación del profesorado.....	55
5.4. Materiales de apoyo.....	57

3.ª PARTE

PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS BÁSICAS..... 59

Propuestas para el desarrollo de las competencias educativas básicas.....	61
Introducción.....	61
1. El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	62
2. El profesorado.....	63
3. Los centros escolares.....	65
4. Agentes sociales implicados en la enseñanza.....	67
Proposals for developing basic educational skills.....	69
Introduction.....	69
1. The curriculum and teaching-learning processes.....	70
2. Teaching staff.....	71
3. Schools.....	73
4. The stakeholders involved in education.....	75
Propositions pour le développement des compétences éducatives de base.....	77
Introduction.....	77
1. Le curriculum et les processus d'enseignement-apprentissage.....	78
2. Le corps enseignant.....	79
3. Les établissements scolaires.....	81
4. Acteurs sociaux impliqués dans l'enseignement.....	83



PRESENTACIÓN

Konrado Mugertza
Presidente del Consejo Escolar de Euskadi

Los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado organizamos anualmente un Encuentro en torno a un tema educativo de actualidad. El curso 2007-2008 nos ha correspondido al Consejo Escolar de Euskadi la celebración del XVIII Encuentro con el tema de *las Competencias educativas básicas*.

A lo largo de varios meses, los distintos Consejos hemos venido haciendo un trabajo de estudio y análisis que ha culminado en la aprobación del documento oficial del Encuentro, que recogen estas páginas. Estructurado en tres partes, en la primera se hace una descripción del marco conceptual e histórico, en la segunda se revisan las realizaciones incipientes de las distintas Comunidades Autónomas y del Estado en este campo, para terminar con una relación de propuestas ordenadas que han constituido el principal foco de reflexión y debate de los participantes a lo largo del proceso y durante el propio Encuentro de mayo; esta tercera y última parte se edita en las 4 lenguas oficiales del Estado, además de en francés e inglés.

El libro va acompañado de un DVD que recoge los textos, presentaciones, fotografías y las grabaciones en video del conjunto de las sesiones: ponencias, mesas redondas y experiencias de innovación de los centros.

En el momento de presentar a la comunidad educativa estos materiales, el balance del XVIII Encuentro es muy positivo, como se encargaron de expresar los participantes, tanto desde la perspectiva de los resultados como de la del propio proceso seguido. Por mi parte, entiendo que se trata de una contribución original y sustantiva al conocimiento y la práctica



de esta nueva concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, centrada en el desarrollo de las ocho competencias educativas básicas que han definido las instituciones europeas.

Compartiendo la satisfacción por el buen trabajo realizado con los otros Consejos participantes y, particularmente, con los miembros y el equipo del Consejo Escolar de Euskadi, espero que os resulte interesante y útil.

1.^a PARTE

Marco conceptual de la educación por competencias



MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

INTRODUCCIÓN

La formulación del currículo por competencias se ha generalizado en el ámbito de la planificación curricular tanto de las enseñanzas básicas, de las superiores, como de la educación permanente para toda la vida en todas las partes del mundo. En el documento elaborado por Eurydice (2002)¹, se revisaban los currículos de los Estados miembros de la Unión Europea correspondientes a la Educación General Obligatoria. En las conclusiones del estudio se afirmaba que ya para entonces todos los países incluían referencias implícitas o explícitas al desarrollo de competencias.

España era uno de los países que en aquel momento abordaba la temática de las competencias de forma implícita en el desarrollo de los currículos, ya que la fundamentación teórica de la LOGSE (1990)² en torno a las capacidades

y al constructivismo, estaba en línea con uno de los enfoques del planteamiento del currículo por competencias. Un paso hacia la explicitación se dio con la LOCE (2002)³, que establecía como finalidad de las evaluaciones generales de diagnóstico en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas en ámbos niveles educativos.

El impulso definitivo para la explicitación de la competencias básicas en el currículo se produce de la mano de la Comisión Europea, cuya orientación en este ámbito culmina con la recomendación conjunta del Parlamento Europeo y del Consejo (2006)⁴, y está vinculada al papel que la Estrategia de Lisboa otorga a los sistemas de educación y formación de los países miembros para el logro, en el espacio de la Unión, de más y mejor empleo y una mayor cohesión social. Para ello se proporciona un

¹ EURYDICE (2002): *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. <http://www.eurydice.org>.

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

⁴ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

Marco de Referencia Europeo común en el que se definen las ocho competencias clave que, con las necesarias adaptaciones al sistema educativo español, se incorporaron a los borradores de los decretos curriculares de desarrollo de la LOE que, por entonces, estaban en proceso de elaboración avanzada.

Las Comunidades Autónomas en el uso de sus competencias han elaborado los decretos correspondientes, integrando las enseñanzas mínimas establecidas con carácter básico para todo el Estado. A partir del curso 2007-2008 ha comenzado la implantación de la LOE⁵, que incluye como una de las novedades más significativas la introducción de las competencias básicas como un elemento del currículo.

Las bases programáticas, aunque con las incertidumbres iniciales debidas a la transición de un modelo curricular a otro⁶, están establecidas. Se puede adelantar, sin mucho riesgo de equivocarse, que la demanda y oferta educativa se irá decantando hacia la introducción del planteamiento por competencias, entre otras razones por acomodación a las exigencias de las evaluaciones de diagnóstico que se realizarán en los ámbitos autonómicos y estatal (4.º de Primaria y 2.º de ESO) y de las evaluaciones internacionales ya en curso (PISA...), que se basan en dicho planteamiento.

Pero no hay que olvidar que se trata de una innovación que afecta al conjunto de la planifi-

cación, desarrollo y evaluación curricular y que precisa para su puesta en práctica cambios de envergadura, en aspectos metodológicos y organizativos, en el pensamiento y formación del profesorado, etc. La orientación está clara pero no así el camino a recorrer. En esas condiciones parece más adecuado adoptar una actitud prudente de búsqueda y experimentación, implicando al conjunto de la comunidad educativa, que la de establecer normas prescriptivas sobre bases inciertas. Lo que afirman expertos que investigan los requisitos para el cambio (Fullan, M., 1991)⁷, es que «el cambio se produce cuando los individuos y los grupos se implican de forma voluntaria y consciente». Otra de las condiciones para que se dé el cambio según el citado autor es «ni cambio centralizado ni descentralizado: son necesarias conjuntamente estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba». C. Hopkins (1990)⁸ incluso va más lejos y concluye que es preciso «extender la capacidad de los centros hasta incluir una actitud crítica respecto a las reformas externas, reclamando una política escolar más reflexiva e incluso la distancia precisa para no asumir acríticamente sus prescripciones a la hora de implementarlas».

El objeto de esta primera parte del documento se entronca en ese contexto de búsqueda. Se trata de aclarar el panorama conceptual que gira en torno al planteamiento de la educación por competencias y conocer el terreno que pisamos. Es un intento a la vez elemental y básico, pero al mismo tiempo complejo. Es elemental

⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁶ El documento de «Competencias básicas» aparece en forma de Anexo, pero ni las finalidades educativas, ni los objetivos de etapa establecidos en la LOE, ni los objetivos generales de las áreas y criterios de evaluación de los Decretos están formulados de forma coherente con las ocho competencias clave que se perfilan en dicho Anexo.

⁷ FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Teacher College Press, New York. (En castellano: *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro, Barcelona, 2001).

⁸ HOPKINS, C. (1990): «The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis». *School Organisation*. Vol. 10 (2-3), pp. 179-194.



y básico puesto que la confusión terminológica dificulta la comunicación y sin ese previo no se puede construir un proyecto común. Tal como señala J.A. Marina (1993:15)⁹: «el uso indiscriminado de un término no sería grave si las palabras no fueran un instrumento para analizar la realidad. Pero lo son. Sus significados indican senderos abiertos en las cosas, que las hacen transitables. Una palabra perdida es, tal vez, un acceso a la realidad perdido. Una palabra emborronada es un camino oculto por la maleza». En el discurso en torno a la educación por competencias tenemos muchas ‘palabras emborronadas’ con las que se designa la misma realidad con distintos términos o se utiliza la misma palabra para referirse a distintas realidades. El intento es, a su vez, complejo, ya que la educación por competencias se puede enfocar desde distintas perspectivas teóricas que vehiculan modelos educativos diferentes y que incluso son a veces incompatibles entre sí. La cuestión adquiere mayor relevancia si se toma conciencia de que tras las palabras se ocultan enfoques teóricos o posiciones filosóficas con indudables consecuencias prácticas.

1. COMPETENCIAS EDUCATIVAS

1.1. Concepto de competencia en el lenguaje coloquial y en los campos de la lingüística, la psicología y el trabajo

La utilización del término de competencia ha sido y sigue siendo habitual en el lenguaje coloquial. Por ejemplo, se dice de un profesor, médico... que es competente (lo hace bien), o se habla de las competencias (funciones, atri-

buciones) que tienen las Autonomías, el director, el juez..., o se hace referencia a la competencia (disputa) entre las empresas por ganar el mercado.

En el ámbito lingüístico Saussure distingue ‘lengua’ y ‘habla’. Chomsky retoma esta distinción para diferenciar la ‘competencia’ lingüística (competence) de la ‘actuación o desempeño’ lingüístico (performance). La distinción de los lingüistas entre competencia y actuación/desempeño es retomada por los psicólogos y la aplican al ámbito del desarrollo cognitivo.

En el ámbito del mundo laboral y de las ciencias empresariales adoptaron en un principio el concepto de ‘cualificación’, pero últimamente lo están sustituyendo por el de ‘competencia’. El cambio no es gratuito, sino que traduce un cambio de pensamiento que va desde el enfoque instrumentalista que prima la cualificación, a un enfoque más relativista que entiende la competencia como acción dentro de un contexto. La cualificación se ha entendido como el ‘saber’ y el ‘saber hacer’ evaluables que una persona debe adquirir y disponer para hacer determinado trabajo. Están definidas a priori las cualidades a observar en un individuo (listado pormenorizado de cualidades) para que sea oficialmente cualificado para hacer determinada tarea. Esta cualificación se obtiene a través del proceso de formación y aprendizaje, frecuentemente descontextualizado y alejado de la situación de trabajo real. La competencia se entiende como la capacidad que posee un individuo para gestionar su potencial en una situación. La referencia a la acción del sujeto en situación y al contexto son cuestiones relevantes desde esta perspectiva.

⁹ MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama, Barcelona.



1.2. Justificación de la introducción de los términos competencia y competencias básicas en el ámbito educativo

Tras el cambio terminológico y el uso del término competencia se plantea un enfoque evolucionado del currículo académico en el que se ha primado la transmisión y el aprendizaje de los saberes declarativos y procedimentales que se han ido incorporando al desarrollo de las diferentes ciencias. Por la propia finalidad tradicional de la escuela, los sistemas educativos tienden a dar prioridad a la adquisición de hechos y conceptos como formas básicas de aprendizaje. El planteamiento de un currículo por competencias va más allá del currículo tradicional y académico, ya que partiendo de la lógica del 'saber' desemboca en la lógica del 'saber hacer'. Desde este enfoque, lo importante no es sólo que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa además usar y aplicar esos conocimientos en situaciones y contextos reales. Es cierto que para 'saber hacer' se precisa 'saber', pero el 'saber' deja de ser suficiente y se conecta intencionalmente con su uso. De esta forma se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción.

El término de competencias básicas añade un matiz importante al de competencia. Se trata de que los alumnos que terminan la Educación Básica no sólo sean competentes, sino que adquieran las competencias que se consideran básicas, es decir, esenciales e imprescindibles para toda la vida. Esa perspectiva que da un nuevo sentido a la Educación Básica trata de encontrar una respuesta adecuada al conjunto de problemas que generan los cambios que se producen en nuestra sociedad. Como consecuencia de los cambios en la sociedad, la situación y el contexto educativo han cambiado:

- Por una parte, se han ampliado las *funciones* que tradicionalmente se han atribuido a la Educación Básica. La función tradicional de la escuela ha sido la función instructiva de alfabetización y transmisión de los conocimientos elementales organizados en áreas disciplinares. Actualmente las funciones son más numerosas y complejas ya que, además de las anteriores, se espera que la escuela contribuya a la función educativa de desarrollo total de la persona en sus dimensiones física, cognitiva, comunicativa, social y afectiva y que asimismo contribuya a su formación para el empleo y a que sea un ciudadano activo y responsable.
- Por otra parte, la *explosión del cúmulo de conocimientos* se incrementa y se especializa con tanta rapidez que provoca, en los entornos profesionales, la caducidad de buena parte de los mismos y dificulta enormemente la selección de los contenidos que puedan ser considerados relevantes y estables.
- Además, la concepción de la *educación permanente a lo largo de toda la vida*, hace que la urgencia de la adquisición de los conocimientos académicos de carácter enciclopédico pueda relativizarse y se valoren dentro de un marco temporal más amplio.
- Hay otra razón, ésta de carácter ético, que justifica el planteamiento de las competencias básicas como medio para lograr *una escuela inclusiva que funcione con criterios de equidad e igualdad* para asegurar que todos los alumnos y alumnas alcancen las competencias básicas necesarias para la vida y tengan unas referencias básicas comunes que faciliten la convivencia.

Estos cambios exigen que las personas sean formadas en competencias básicas que contem-



plen todas las dimensiones del desarrollo de la persona (perspectiva educativa integral) y den prioridad a las competencias para saber transferir, actualizar, ampliar y renovar continuamente los conocimientos, así como en habilidades para hacer frente a las cambiantes tecnologías de la información, de la comunicación y de otros campos profesionales. En definitiva, que sean capaces de movilizar recursos y tomar decisiones, escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y del mundo en el que viven, ser ciudadanos participativos y solidarios, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diversos y, también, personas capaces de expresar y regular sus propias emociones.

En esta línea se sitúa la Recomendación conjunta, antes citada, del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, cuya finalidad es la de «contribuir al desarrollo de una educación y formación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de las sociedad europea, apoyando y completando las acciones que los Estados miembros emprenden con el fin de garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias claves que los preparen para la vida adulta y que constituya una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral».

1.3. Diferentes enfoques teóricos

La forma de entender y de aplicar la educación por competencias es forzosamente muy distin-

ta según la adopción de la teoría o paradigma epistemológico que se toma como marco general de referencia para explicar el conocimiento. El concepto de competencia se ha desarrollado básicamente en torno a dos corrientes (anglosajona y francófona) que en sus inicios han partido de distintos presupuestos teóricos y se han desarrollado de forma paralela, pero que progresivamente se han ido aproximando, de uno u otro modo, en torno a las exigencias que, en relación con el capital humano, plantean una economía y una sociedad basadas en el conocimiento¹⁰.

Dentro de este epígrafe, a continuación se hace una presentación de ambos marcos, aunque el presente documento está inspirado, en general, en un enfoque socioconstructivista, que desarrolla con mayor amplitud a lo largo de los apartados posteriores.

Marco cognitivo

El enfoque conductista-cognitivo postula que los saberes, objeto del aprendizaje, son en el contexto escolar exteriores al sujeto que aprende. Se asume el carácter objetivo del conocimiento, independiente y anterior al observador que lo describe y a los alumnos que tratan de aprenderlo. El conocimiento que concierne a la escuela no se puede construir, en sentido estricto, puesto que preexiste a los alumnos y se genera por otras instituciones sociales. En todo caso se puede comunicar, transferir y enseñar. Desde esta perspectiva de la teoría del conocimiento, será alumno competente el que reproduzca fielmente los saberes preestablecidos desde fuera en los objetivos operativos, tanto de carácter declarativo como procedimental.

¹⁰ EURYDICE: *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. M.E.C.D. Madrid, (2002).

A comienzos de la década de los años 60 se introduce el concepto de competencia en los Estados Unidos de América, formulando los programas de estudio desde el enfoque conductista, de tal manera que las competencias se precisan en términos de objetivos operativos que se caracterizan por definir comportamientos observables y medibles. En esta época se formulan numerosos programas que incluyen varios miles de competencias/objetivos operativos que tienen que lograr los estudiantes.

Más tarde en la década de los 70 se formulan las competencias desde un enfoque cognitivo. Ya no se habla de comportamientos, sino de taxonomías que detallan habilidades, conocimientos, capacidades, saberes procedimentales... Progresivamente el enfoque cognitivo se va ampliando incluyendo, además de las capacidades cognitivas, las afectivas, las conativas, las prácticas y las exploratorias. Las listas de competencias/objetivos en todas estas alternativas son prescriptivas y normativas, están descontextualizadas y definidas a priori independientemente del sujeto.

La aproximación con la corriente socioconstructivista surge del interés por definir el perfil de salida y las competencias que son pertinentes para el ejercicio de una profesión. Para definir, por ejemplo, las competencias que precisa un docente para gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje en clase, se precisa identificar las situaciones en las que se aplican las competencias. La 'situación' se convierte en el referente para validar la importancia de la competencia y, dada la naturaleza compleja de las situaciones, se concluye en un planteamiento de las competencias menos prescriptivo y normativo y más abierto.

No obstante lo anterior, el llamado enfoque cognitivo mantiene, en lo esencial, sus rasgos epistemológicos característicos:

1. Otorga un papel básico al aprendizaje intelectual y se centra en la cognición en tanto que acto de conocimiento vinculado a la capacidad de recibir, recordar, comprender, organizar y hacer uso de la información recibida por el sujeto.
2. Conecta con la tradición ilustrada y liberal que, sin ignorar otras finalidades de la escuela, asigna a la institución escolar la misión primordial de instruir a todos los ciudadanos a través de la educación general; es decir, de promover en el alumno el conocimiento establecido de un modo progresivo, ordenado y sistemático.
3. Se adscribe al llamado 'racionalismo crítico' que acepta como elemento clave de validez de las construcciones del pensamiento humano su coordinación con la experiencia.
4. En la confrontación ya clásica entre las dos tradiciones epistemológicas consolidadas —la 'anglosajona' y la 'continental'— se alinea con la primera y refuerza su consideración de la evidencia empírica.

Su entronque con el enfoque del currículo por competencias se produce sin grandes sobresaltos, habida cuenta de la vinculación natural de este movimiento con la tradición anglosajona. Como ha destacado Rychen —citando a Kegan— en el marco del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE, la rápida evolución del contexto, en el sentido de una complejidad creciente, requiere «la especificación del nivel de complejidad

mental... basado en un modelo evolutivo de la complejificación de la mente»¹¹. Estas nuevas exigencias del contexto aconsejan que los objetivos educativos vayan más allá de la mera acumulación de conocimientos con el fin de contribuir al desarrollo de un grado superior de complejidad mental. En palabras de Rychen, «este orden mental implica una postura crítica y un enfoque reflexivo y holístico respecto de la vida, que permita a los individuos aprender de la experiencia y pensar por sí mismos, sin ser prisioneros del pensamiento exclusivo o de las expectativas de su medio ambiente»¹².

Existe un consenso amplio a la hora de atribuir al enfoque del currículo por competencias un mayor nivel de exigencia intelectual, a igualdad de contenidos específicos. Después de todo, el ‘saber hacer’ —esa capacidad para aplicar un conocimiento conceptual en diferentes contextos cuyo desarrollo es característico del enfoque por competencias— supone la movilización de capacidades cognitivas de orden superior, tales como analizar, interpretar, aplicar, predecir, etc. Pero esas habilidades no pueden desvincularse de los contenidos y de los aprendizajes específicos en los que se apoyan; han de ser la decantación, el precipitado de ese conocimiento conceptual sin el cual la aplicación del nuevo enfoque en un contexto escolar resulta, desde el punto de vista de los procesos mentales, simplemente inviable. El desafío básico consiste en hacer más efectivos los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la elaboración y aplicación sistemática de nuevos procedimientos organizativos y en nuevas herramientas didácticas capa-

ces de llevar a todos los escolares a ese escalón superior en el uso del conocimiento.

En ese necesario proceso de búsqueda, el enfoque cognitivo dispone de algunas referencias —emparentadas con sus raíces y con sus bases epistemológicas— que poseen en la actualidad un gran apoyo empírico. Se trata del llamado *mastery learning*. Constituye una pedagogía para la maestría o el dominio del conocimiento que, basada en una enseñanza altamente estructurada, combina instrucción directa, práctica guiada y aprendizaje autónomo¹³. La evidencia empírica acumulada a lo largo de tres décadas de investigación educativa demuestra que el *mastery learning* es, con mucho, el modelo más eficaz de enseñanza, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos. A una conclusión similar ha llegado UNESCO a la hora de analizar el desafío de la calidad de la educación en los países en vías de desarrollo en el marco de la conocida estrategia internacional Educación Para Todos (EPT)¹⁴.

Junto con los aspectos relativos al conocimiento, a su naturaleza y a su aprendizaje, el que se ha venido llamando enfoque cognitivo del currículo —por oposición al enfoque socio-constructivista— comparte, en términos prácticos, determinados aspectos de la enseñanza y del aprendizaje que tienen que ver con el papel central del individuo —profesor y alumno respectivamente— en dichos procesos. Rychen, en su explicación del Proyecto DeSeCo —proyecto que ha servido de marco general para el enfoque por competencias—, así lo advierte.

¹¹ RYCHEN, D.S. (2006): «Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida» pág. 99, en RYCHEN, D.S. y SALGANIK, L.H.: *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Ed. Aljibe, Málaga.

¹² *Ibid.* pág. 101.

¹³ Para una revisión en español ver LÓPEZ LÓPEZ, E.: «El *mastery learning* a la luz de la investigación educativa». *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto 2006, pp. 625-665.

¹⁴ UNESCO (2006): *Informe de seguimiento de la Educación Para Todos en el mundo 2005. El imperativo de la calidad*. Paris.

Sin ignorar las exigencias propias del comportamiento cívico y de una vida en sociedad y aceptando la complejidad de las interacciones sociales y sus consecuencias, el enfoque por competencias refuerza la idea de responsabilidad individual y la necesidad de su desarrollo en el ámbito escolar.

Marco Socioconstructivista e Interactivo (SCI)

El constructivismo postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores, sino fruto de la actividad del sujeto. El sujeto construye sus conocimientos contrastando y adaptando sus conocimientos previos con los nuevos.

El socioconstructivismo, plantea que se precisa la intervención conjunta e indisoluble de tres dimensiones para aprender en el contexto escolar:

1. *Dimensión social (S)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización de las interacciones sociales con los demás alumnos y con el docente y de las actividades de enseñanza que se realizan bajo el control del docente.
2. *Dimensión constructivista (C)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del aprendizaje, situando al alumno en condiciones para que construya sus conocimientos a partir de lo que conoce, estableciendo una relación dialéctica entre los antiguos y nuevos conocimientos.
3. *Dimensión interactiva (I)*. Se trata de los aspectos relacionados con la organización del saber escolar objeto de aprendizaje, adap-

tando 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 el alumno utiliza los saberes para resolver la tarea.

A esta forma de entender las competencias en el ámbito educativo algunos la denominan ‘Pedagogía de la integración’¹⁵, ya que se trata de transferir, articular y combinar los aprendizajes sobre saberes, ‘saber hacer’ y ‘saber ser’ adquiridos, a la solución de situaciones funcionales complejas.

Complementaridad entre los distintos enfoques

No se trata de crear dualismos entre los dos enfoques, sino que ambos pueden ser complementarios. Para resolver situaciones complejas se precisa disponer previamente de saberes: ‘saber hacer’ y ‘saber ser’. Las metodologías que se inspiran en la corriente conductista y cognitiva de la pedagogía por objetivos, por ejemplo, pueden ser válidas para aprender los ‘saberes’ y ‘saberes hacer’ que se precisan para ser competente. Sobre la base de esos conocimientos o recursos, se trata de aplicarlos de forma conjunta e integrada para resolver una situación auténtica.

1.4. Tipología de competencias educativas

Desde cada enfoque pedagógico se suelen interpretar con matices propios los conceptos pedagógicos en uso, e incluso suele ser habitual precisar de una terminología específica para operativizar la perspectiva educativa elegida.

¹⁵ ROEGIERS, X. (2000): *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck Université, Bruxelles.

Otro tanto sucede y va a suceder con el enfoque del currículo por competencias. Revisando lo que está sucediendo en otros países que tienen ya una trayectoria realizada en el enfoque por competencias, se puede constatar que hay una nueva conceptualización. Por ejemplo, adquieren relevancia los conceptos de integración de contenidos, situación de aprendizaje, recursos, objetivo terminal de integración, etc. Sin llegar a ese nivel de concreción didáctica, en los planteamientos generales sobre el currículo por competencias se suelen diferenciar:

- Competencias básicas, clave, esenciales.
- Competencias generales, genéricas, generativas.
- Competencias específicas.

Aunque cada término tiene sus propios matices y no es lo mismo el concepto de ‘básico, clave, esencial’, como tampoco es lo mismo ‘general, genérico, generativo’, por simplificar se entienden en este texto como sinónimos (ver esquema 1).

No todas las competencias son básicas. El criterio para determinar si una competencia es básica o clave es la importancia de dicha competencia para el logro de las finalidades educativas a lo largo de la vida. Lo básico es lo que está en la base, lo que es fundamental y sobre lo que se construyen posteriores desarrollos. Las competencias clave, según la propuesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (2006), son «aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y formación iniciales, los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente». De forma complementaria, en la propuesta DeSeCo (2002), para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, se considera que debería cumplir tres condiciones: «contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse



a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas». Es decir, las competencias son básicas o clave cuando resultan valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (ver esquema 2).

Una competencia es específica si se aplica a una situación o a una familia de situaciones dentro de un contexto particular. La competencia específica hace referencia al 'saber hacer' en una situación y contexto concreto, mientras una competencia transversal se caracteriza por ser susceptible de engendrar una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas. Basándonos en las ideas de B. Rey (1996)¹⁶, la competencia transversal se entiende como una capacidad generativa, como una potencialidad invisible, interior y personal, susceptible de engendrar una infinidad de 'performances' y la competencia específica como

una serie de actos observables, es decir, de comportamientos específicos.

El criterio para determinar si una competencia es general o específica depende de su campo de aplicación. Las competencias generales o transversales, aplicándolas al ámbito escolar, son aquellas que son nucleares y comunes a todas las áreas disciplinares (por ejemplo, competencia de interpretar, generar o evaluar la información) y las competencias específicas o particulares son las que se relacionan con cada área temática (por ejemplo, dentro del área de las Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, la competencia para alimentarse de forma equilibrada y saludable)(ver tabla 1).

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

HABLAR DE COMPETENCIAS BÁSICAS ES HABLAR DE...

Adquirir el conocimiento para que pueda resultar útil, es decir, orientado a la aplicación de los saberes adquiridos, al 'saber hacer'.

Integrar los conocimientos poniéndolos en relación con los distintos tipos de contenidos.

Aplicar los saberes en diferentes situaciones y contextos.

Aprendizajes que se consideran imprescindibles.

Esquema 2.

¹⁶ REY, B. (1996): *Les compétences transversales en question*. ESF, Paris.



	COMPETENCIAS BÁSICAS, FUNDAMENTALES O CLAVE	COMPETENCIAS QUE NO SON BÁSICAS, NI FUNDAMENTALES O NI CLAVE
Competencias generales, transversales o generativas	++	-
Competencias, específicas o particulares	+	+

Tabla 1.

Los humanos tenemos muchos elementos en común y más aún en el mundo globalizado en el que vivimos, por lo que hay competencias que son claves para todos. Pero asimismo, los criterios de valoración sobre la importancia de una competencia no son universales sino que dependen de los contextos físicos y socioculturales, por lo que habrá algunas competencias que son claves en un determinado contexto económico, cultural, lingüístico... y no lo son en otro. Incluso habrá competencias que son claves o importantes para determinados sujetos y no lo son para otros. Es importante tener en cuenta ese hecho para evitar tentaciones de implantar currículos comunes que sean uniformes.

1.5. Caracterización del concepto de competencia

Si en algo hay unanimidad en el discurso en torno a las competencias es en la afirmación de que se trata de un concepto polisémico sobre el que no hay unanimidad. No es nada difícil elaborar un largo listado de definiciones diferentes de competencia formuladas por distintas instancias, instituciones y autores. Volveríamos a encontrarnos con la misma problemática de los enfoques teóricos y dentro de cada enfoque teórico con sensibilidades y matices diferentes. Sin embargo dentro de esa diversidad se pueden reconocer algunos elementos nucleares comunes:

- *Carácter integrador.* En la mayoría de las definiciones se entiende que las competencias incluyen diversos elementos de forma integrada. La identificación de los elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra, pero básicamente coinciden con lo que en nuestra cultura pedagógica identificamos como conceptos, procedimientos y actitudes. Es decir, que para ser competente en algo se precisa hacer uso de forma conjunta y coordinada de conocimientos o saberes teóricos conceptuales, de procedimientos, reglas o pautas para actuar, así como de destrezas y habilidades y de actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea. Esta forma integrada de entender los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un avance con respecto a la comprensión con frecuencia compartimentalizada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- *Transferibles y multifuncionales.* Esta característica se aplica más a las competencias generales que a las específicas. Son transferibles puesto que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, lúdicos, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales puesto que pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos. Deben proveer una respuesta



adecuada a los requisitos de situaciones o trabajos específicos y son, para todos, un prerrequisito para un adecuado desempeño de su vida personal, laboral y subsiguientes aprendizajes. Tienen, en otras palabras, valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo.

- *Carácter dinámico e ilimitado.* Por otra parte, el grado de perfectibilidad de las competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo con sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables (perfectibilidad mayor o menor) a lo largo de toda su vida. Se entiende que una persona es competente para algo cuando es capaz de resolver los problemas propios de ese ámbito de actuación. Será tanto más competente cuanto mejor resuelva el problema o la tarea en cuestión.
- *Evaluables.* Las competencias presuponen capacidades, pero esas capacidades disponibles se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Las capacidades no son evaluables; por el contrario el desempeño de las competencias sí es verificable y evaluable. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades disponibles no puede ser competente, pero se demuestra que se tienen capacidades en la medida que se traducen en acciones competentes. Y a su vez el logro de competencias va desarrollan-

do capacidades. La característica de ser evaluable se aplica sobre todo a las competencias específicas. La evaluación de las competencias generales o transversales es posible en su desempeño, es decir, se tendrán más indicadores del logro de una competencia transversal en la medida que se aplica en distintas situaciones y contextos.

1.6. Hacia una definición de competencia

Siguiendo propuestas de autores que toman como referencia el planteamiento socioconstructivista¹⁷, en la mayoría de las definiciones de competencia entran en juego la combinación de las siguientes constantes:

- a) Se hace referencia a un conjunto de recursos
- b) que puede movilizar el sujeto de forma conjunta e integrada
- c) para resolver con eficacia una situación.

a) Conjunto de recursos

Los componentes del conjunto de recursos que conforman la competencia coinciden básicamente, aunque no del todo, con la tipología de contenidos propuesta en la LOGSE:

- Saberes: hechos, conceptos y principios.
- Saber hacer: procedimientos, habilidades, destrezas.
- Saber ser: actitudes, motivación, disponibilidad.

¹⁷ Las ideas que se presentan a continuación están tomadas básicamente de:

- ROEGIERS, X. (2004): *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. De Boeck Université, Bruxelles.
- GERARD, F-M., ROEGIERS, X. (2003): *Des manuels scolaires pour apprendre*. De Boeck Université, Bruxelles.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Op. cit.*



Los elementos o recursos sobre los que se precisan ‘saberes’, ‘saber hacer’ y ‘saber ser’ pueden ser genéricos o transversales aplicables en todas las situaciones y contextos (formales, no formales e informales), o pueden ser más específicos y relacionarse con las áreas disciplinares o situaciones de la vida cotidiana.

Los recursos se aprenden básicamente en la escuela, de forma organizada, bien sea de forma tradicional o a partir de situaciones/problema. Hay otros recursos que no se aprenden en la escuela y que proceden de la experiencia personal de cada uno. Además de los recursos internos que se precisan para el desarrollo de la competencia, con frecuencia se precisan también recursos externos: materiales, espacio, tiempo...

La introducción del término ‘recurso’ integra y amplía el concepto de tipología de contenidos de la LOGSE.

b) Que puede movilizar el sujeto de forma conjunta e integrada

La competencia presupone unos recursos adquiridos que están a disposición del sujeto. Es decir, que sin aprender y disponer de los recursos internos (‘saberes’, ‘saber hacer’, ‘saber ser’) y de los externos, no hay capacidades disponibles para ser competente. Pero además de la capacidad disponible se precisa movilizar y transferir los recursos adquiridos, todos los recursos internos y externos, transversales y específicos, de forma integrada.

En el aprendizaje por competencias hay básicamente dos fases complementarias: la fase del aprendizaje puntual para la adquisición de los recursos (‘saberes’, ‘saber hacer’, ‘saber ser’) y la fase de las actividades de integración y transferencia de todos los recursos.

La movilización de todos los recursos de forma integrada, no yuxtapuesta, es una aportación del

planteamiento de la educación por competencias que enriquece el planteamiento de la tipología de contenidos de la LOGSE, quizás demasiado estanco.

c) 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. El conocimiento, por ejemplo, de las reglas aritméticas, de los acontecimientos históricos, o del funcionamiento del cuerpo humano, es necesario, pero no tanto por sí mismo, sino como base para la aplicación de las reglas aritméticas en una situación 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 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. 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 planteamiento por 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 comprobar y evaluar las competencias del alumno. Tercero, porque en el desempeño se desarrollan a su vez las competencias potenciales. Cuarto, porque los alumnos pueden dar funcionalidad y sentido a lo que aprenden a partir de las situaciones.



La elección de las situaciones y del contexto que sean representativos de la competencia que se quiere lograr es una decisión clave, estratégicamente la más importante, en el planteamiento de la educación por competencias. Es el banco de pruebas de la competencia, que focaliza la selección y la articulación ajustada de los recursos de acuerdo con las características de la situación y posibilita disponer de criterios para verificar la eficacia en el logro de la competencia. Se trata de plantear aquellas situaciones (familias de situaciones) que son pertinentes para el logro de la competencia y que precisan la movilización conjunta y ajustada de todos los recursos (genéricos y específicos).

La referencia a las situaciones no es tampoco del todo novedosa, sobre todo en la Educación Infantil y Primaria, donde la metodología por proyectos, la resolución de problemas o el estudio de casos, por ejemplo, son formas de enseñanza que son familiares en nuestra cultura pedagógica y que están en la misma onda que el planteamiento por situaciones. Lo anterior no impide que la inclusión de las situaciones como elemento nuclear y aglutinador del proceso de aprendizaje puede ser el elemento de mayor

potencialidad de mejora con respecto a nuestra cultura pedagógica, sobre todo en la Educación Secundaria.

1.7. Competencias y términos afines

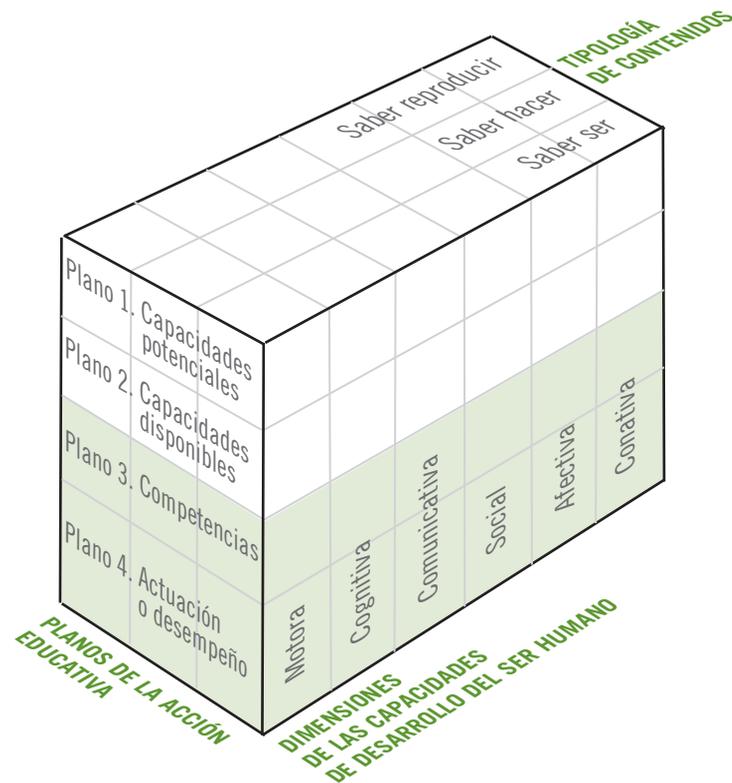
Los términos de competencia, capacidad, aptitud, habilidad, destreza... se solapan entre sí. Se han hecho intentos de hacer propuestas integradoras, pero sin mucho éxito. Nadie en estas cuestiones se puede arrojar tener la verdad terminológica, por lo que tampoco la propuesta que se presenta a continuación pretende concluir ninguna verdad. Se trata de un intento de búsqueda de coherencia, tratando de relacionar y diferenciar distintos términos que se solapan entre sí para que sean, como dice J.A. Marina, «más transitables y menos borrosas».

Se ordenan los conceptos en torno a tres ejes:

- Eje de los planos de la acción educativa.
- Eje de las dimensiones del desarrollo del ser humano.
- Eje de la tipología de contenidos.

EJE 1 PLANOS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: DESDE LA POTENCIA AL ACTO	EJE 2 DIMENSIONES DEL DESARROLLO HUMANO	EJE 3 TIPOLOGÍA DE CONTENIDOS
Plano 1: Capacidades potenciales	Motora	Saber reproducir: Hechos particulares, clases o conceptos, principios
Plano 2: Aptitudes o capacidades disponibles	Cognitiva	Saber hacer: Procedimientos, habilidades, destrezas
Plano 3: Competencias (integración de todas las aptitudes o competencias disponibles)	Comunicativa	Saber ser: Actitudes, motivación, disponibilidad...
Plano 4: Actuación o desempeño	Social	
	Afectiva	
	Conativa	

Tabla 2.



Plano 1: Cuando hablamos de ‘capacidad’, nos referimos al plano de la potencialidad y virtualidad humana de desarrollo en una serie de dimensiones. La persona humana tiene en principio un equipamiento de base, unas *capacidades potenciales* y virtuales de desarrollo en una serie de dimensiones (motoras, cognitivas, sociales, afectivas y conativas).

Plano 2: Estas capacidades potenciales puestas en interacción con el medio natural, social y cultural, se convierten a través del proceso educativo en *capacidades disponibles* o *aptitudes* que comprenden ‘saber reproducir’ (hechos, conceptos, principios), ‘saber hacer’ (procedimientos, habilidades, destrezas) y ‘saber ser’ (actitudes), con respecto a las dimensiones de desarrollo del ser humano.

Plano 3: Sobre la base de las capacidades disponibles o aptitudes se construyen las *competencias*, que más allá de la disponibilidad de los recursos adquiridos, supone la movilización de los mismos de forma conjunta e integrada, para poder resolver con eficacia una situación o familia de situaciones.

Plano 4: La prueba definitiva de la competencia es el *desempeño* o actuación idónea en la resolución de una situación o familia de situaciones en un contexto. Un médico, profesor, mecánico... puede disponer de competencias para ejercer su profesión, haber demostrado su competencia y ser reconocido como profesional competente, pero la única evidencia de su competencia será su actuación. La competencia es siempre

dinámica. Quien dispone de más competencias tiene mayor probabilidad de ser competente, pero no garantía. Las competencias, al igual que la inteligencia, es un constructo que sólo se puede deducir del desempeño.

Diferenciamos capacidad, aptitud, competencia y desempeño como cuatro planos de una misma realidad. Cada uno de los planos va integrando los componentes de los planos anteriores, de tal forma que para actuar de forma competente, se precisa disponer de competencias, que a su vez integran las aptitudes disponibles y las capacidades potenciales. De acuerdo con esta explicación, por una parte, hay relación entre capacidades y aptitudes con las competencias, ya que para ser competente se precisa disponer de las capacidades. Pero para ser competente no basta con disponer de capacidades, ya que las capacidades son posibilidad y tenerlas no implica que se va a actuar con idoneidad; las competencias, en cambio, sí implican la actuación idónea con un alto grado de probabilidad (no certeza). Hay asimismo relación entre los conocimientos, procedimientos, habilidades, destrezas, actitudes... con las competencias, ya que todos ellos son recursos necesarios para la competencia. Pero para ser competente no bastan los conocimientos, o las habilidades, cada una por su lado y por separado, sino que se precisa saber usarlos de forma conjunta y coordinada para resolver problemas dentro de una situación y contexto. Resumiendo, se puede decir que las competencias son las capacidades potenciales (motoras, cognitivas, comunicativas, sociales, afectivas,

emprendizaje) que traducidas en aptitudes disponibles (conocimientos conceptuales, procedimentales, habilidades, destrezas, actitudes, referidas a las capacidades) mediante procesos de aprendizaje, se aplican de forma conjunta y coordinada para resolver de forma adecuada (uso de estrategias) una tarea en un contexto determinado.

2. COMPETENCIAS EDUCATIVAS BÁSICAS

Entre los exponentes más significativos del planteamiento del currículo por competencias básicas por su influencia en nuestro entorno europeo en el período de la Educación Básica, se pueden señalar el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (2002)¹⁸, y la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006)¹⁹. En el ámbito universitario es reseñable el proyecto Tuning (2003)²⁰.

Son dos enfoques distintos de planteamiento de las competencias básicas. En la propuesta DeSeCo de la OCDE y en el proyecto Tuning se plantean como competencias básicas las competencias genéricas, que también se denominan generales, transversales o metadisciplinarias, ya que son comunes a todas las áreas de conocimiento, mientras que en la propuesta del Parlamento Europeo se plantean como competencias básicas tanto las competencias genéri-

¹⁸ OCDE (2002): *Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques et conceptuels. Documents de stratégie*. DEELSA/ED/CERI/CD(2002).

¹⁹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

²⁰ TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase One*. University of Deusto/University of Groningen. www.relint.deusto.es.



cas, que son comunes a todas las áreas de conocimiento, como aquellas competencias específicas de área que pueden tener uso interdisciplinar o disciplinar, pero que aunque específicas se consideran igualmente competencias básicas porque son imprescindibles para la vida.

2.1. Competencias básicas genéricas: enfoque generativo y procesual

La OCDE en su proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2002) estudió la sociedad del conocimiento en doce países e identificó tres grupos de competencias clave que son interdependientes y que de forma progresiva se irán integrando en el proyecto PISA de evaluación. En este proyecto se define la competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas 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». Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: constituye un ‘saber hacer’, esto es, un saber que se aplica,

es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes (ver tabla 3).

Las universidades están en estos momentos en proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el año 2010. Una de las líneas de acción es la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. El proyecto Tuning (2003), que está sirviendo de referencia para muchas universidades, propone el sistema de competencias como lenguaje común para describir los objetivos de los títulos y planes de estudio, así como referencia para la evaluación de los resultados de los alumnos. En concreto, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha tomado como base de referencia la propuesta Tuning para la formulación de las competencias transversales de las nuevas titulaciones en las universidades españolas. Diferencian las competencias genéricas y las específicas. Competencias genéricas son aquellas que son compartidas y que pueden generarse en cualquier titulación. Competencias específicas son aquellas que están asociadas a áreas de conocimiento concretas (ver tabla 4).

USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA
1. Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos de manera interactiva.	4. Capacidad para relacionarse bien con los otros.	7. Capacidad para actuar en situaciones complejas.
2. Capacidad para usar el conocimiento y la información de manera interactiva.	5. Capacidad para cooperar.	8. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales.
3. Capacidad para utilizar las tecnologías de manera interactiva.	6. Capacidad para gestionar y resolver los conflictos.	9. Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades.

Tabla 3.

COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS SISTÉMICAS
1. Capacidad de análisis y síntesis	11. Capacidad crítica y autocrítica	19. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica
2. Capacidad de organizar y planificar	12. Trabajo en equipo	20. Habilidades de investigación
3. Conocimientos generales básicos	13. Habilidades interpersonales	21. Capacidad de aprender
4. Conocimientos básicos de la profesión	14. Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar	22. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones
5. Comunicación oral y escrita en la lengua propia	15. Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas	23. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)
6. Conocimiento de una segunda lengua	16. Apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad	24. Liderazgo
7. Habilidades básicas de manejo del ordenador	17. Habilidad de trabajar en un contexto internacional	25. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países
8. Habilidades de gestión de la información	18. Compromiso ético	26. Habilidad para trabajar de forma autónoma
9. Resolución de problemas		27. Diseño y gestión de proyectos
10. Toma de decisiones		28. Iniciativa y espíritu emprendedor
		29. Preocupación por la calidad
		30. Motivación de logro

Tabla 4.

En esta misma línea se sitúan numerosos países europeos²¹, así como el Decreto de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma Vasca²², al que se hace referencia en la 2.ª parte de este documento. Estas competencias básicas genéricas se caracterizan por su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad tanto en las distintas áreas disciplinares como en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo. Estas competencias genéricas no se aprenden de forma aislada, sino integradas en los distintos escenarios de la vida (educativo, profesional-

laboral, comunitario y personal). En el escenario de la enseñanza formal, tienen sentido en la medida que se integran en los contenidos de todas las áreas curriculares. Usando la terminología de B. Rey (1996)²³ se les puede llamar 'generativas', en el sentido de que median en el proceso de enseñanza-aprendizaje, engendrando una infinidad de conductas adecuadas respecto a una infinidad de situaciones nuevas. Estas competencias genéricas no son directamente evaluables, sino mediante su transferencia en materias, contextos y situaciones concretas.

²¹ Cfr. CARRO, L. (2004) : «Los grados de magisterio en los 25 países de la Unión Europea». En: *Título de grado de Magisterio*. Volumen 2. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

GARAGORRI, X. (2007): «Propuestas curriculares basadas en competencias en el ámbito europeo». *Aula de Innovación Educativa*, n.º 161.

²² Decreto 175 /2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

²³ *Op. cit.*



2.2. Competencias básicas genéricas y específicas: enfoque terminal

La recomendación europea de formulación de un Marco de Referencia Europeo (2006)²⁴ 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».

En este marco se definen las ocho competencias clave que se consideran necesarias para el

aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida, que, en relación con el desarrollo que se hace de las mismas en España y Francia, son las siguientes (ver tabla 5).

Entre estas competencias básicas hay algunas que tienen carácter más transversal, tales como la competencia para aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y, autonomía e iniciativa personal. Otras están más directamente relacionadas con áreas o materias concretas del currículo, como la competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística. Hay competencias, como por ejemplo, la comunicación lingüística y la social y ciudadana que en parte son genéricas y en parte específicas. El clasificarlas como específicas no quiere decir que el uso, por ejemplo, de las competencias

UNIÓN EUROPEA	ESPAÑA/LOE	FRANCIA/SOCLE COMMUN ²⁵
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. Conocimiento de los principales elementos de la Matemática, y dominio de la cultura científica
4. Competencia digital	3. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	
	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	
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

Tabla 5.

²⁴ *Op. cit.*

²⁵ MEN (2006): *École et collège: tout ce que nos enfants doivent savoir. Le socle commun des connaissances et des compétences*. CNDP/XO Éditions, Paris.



matemáticas no sea relevante en otras áreas, sino que el aprendizaje básico de las competencias matemáticas corresponde al área de la Matemática.

2.3. Integración de ambos enfoques: las competencias genéricas y las específicas

Cada uno de los enfoques señalados tiene sus ventajas e inconvenientes. En el enfoque por

competencias básicas genéricas, siguiendo el modelo de DeSeCo de la OCDE y el modelo Tuning, se identifican las competencias básicas comunes a todas las áreas que a su vez son generadoras de competencias básicas, ya que se han de integrar de forma constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas y cada una de las áreas de conocimiento, así como en las experiencias de la vida cotidiana. A diferencia de las competencias básicas genéricas que son grandes ejes referenciales que funcionan a modo de constantes en todo el proceso educativo y en





todas las áreas, las competencias básicas específicas indican los objetivos de logro que se consideran claves y necesarios para el alumnado, y que por tanto constituyen el referente de evaluación.

La inclusión de las competencias básicas genéricas o transversales como referentes comunes a todas las áreas disciplinares, rompe la organización compartimentalizada del currículo por áreas. Desde este enfoque la función del docente no se limita a enseñar «su» materia, sino que conjuntamente con el resto del profesorado es corresponsable para que los alumnos alcancen las competencias básicas transversales comunes a las distintas áreas. Y la corresponsabilidad se extiende no sólo al equipo docente, sino también a otras instancias entre las que destacamos por su relevancia a los padres y madres, quienes tienen mayor incidencia potencial educativa que el profesorado en algunas competencias básicas, tales como la inserción social y ciudadana, y la autonomía e iniciativa personal.

Este planteamiento integrado constituye, posiblemente, la innovación de mayor calado entre las que se derivan del planteamiento del currículo por competencias, y es el más complejo y difícil de ponerlo en práctica. Las consecuencias de la aplicación de este enfoque concreto son indudables en el estamento docente, por ejemplo, en lo que se refiere a la necesidad de replanteamiento de la función docente y su formación, en la organización y coordinación entre los profesores de las distintas etapas educativas de la Educación Básica, así como en la necesidad de coordinación entre profesorado y familias para colaborar en sintonía en aquellos procesos de enseñanza y en la evaluación de los alumnos, de responsabilidad compartida.

El enfoque del planteamiento conjunto de las competencias básicas genéricas y específicas, tal como se propone por parte de la Unión Europea y la LOE, tiene la virtud de hacer una propuesta completa de todas las competencias básicas que el alumnado ha de lograr al finalizar la educación obligatoria. Clarifica las metas y sirve para orientar y dar sentido a todo el proceso y a la evaluación de la educación obligatoria. Todas ellas son importantes y necesarias para la vida, pero no todas se adquieren de la misma manera. Las competencias específicas se adquieren básicamente a través de las áreas y las genéricas integrándolas en todas las áreas y en situaciones de la vida cotidiana. Tampoco tienen la misma capacidad de transferencia y multifuncionalidad. Las competencias genéricas se pueden usar en todas las situaciones y contextos, mientras que las específicas en determinadas situaciones y contextos. El hacer intervenir todas las competencias básicas en todas las áreas curriculares es forzar artificialmente la situación. Las competencias específicas tienen también capacidad de transferencia y son multifuncionales, pero no en la misma medida que las genéricas. Es cierto que el uso de las competencias específicas no se ha de limitar a su materia: por ejemplo: las competencias matemáticas, las del conocimiento e interacción con el mundo físico y la cultural y artística, tienen aplicaciones en otras áreas de conocimiento y hay que tratar de integrarlas en cuantas situaciones de aprendizaje den ocasión para ello, pero no forzosamente en todas.

Procede diferenciar las competencias genéricas y específicas por razones conceptuales, pero sobre todo prácticas. Las consecuencias de esta diferenciación son claras tanto en la elaboración del diseño como en el desarrollo curricular, así como en las estrategias para la formación del profesorado.

2.4. Las competencias básicas en el currículo español

La Ley Orgánica de Educación incorpora las competencias básicas como uno de los elementos del currículo (artículo 6) y de la evaluación. Se establecen como referencia de promoción de ciclo en Primaria, de la titulación al final de la Educación Secundaria Obligatoria así como de las evaluaciones de diagnóstico en 4.º de Educación Primaria y en 2.º de Educación Secundaria Obligatoria.

Para identificar las competencias básicas del currículo español se ha partido fundamentalmente de las recomendaciones de la UE, adaptándolas a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español. Desde esa perspectiva, la incorporación de las competencias básicas al currículo obliga, por un lado, a plantearse cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado y, por otro, a establecer prioridades entre ellos.

De acuerdo con esas consideraciones se han identificado las ocho competencias básicas en el sistema educativo español, cuya descripción, finalidad y aspectos distintivos se incluyen en el desarrollo normativo de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria²⁶ y a la Educación Secundaria Obligatoria. La propuesta adoptada por el Ministerio de Educación y Ciencia, e incorporada a los decretos de enseñanzas mínimas y a las adaptaciones de las Comunidades Autónomas, no se corresponde completamente con la definición aportada por las autoridades europeas. Por ello, procede incorporar aquí una

somera descripción de la construcción del significado semántico de las mismas, tal y como se refleja en los Anexos de los Reales Decretos señalados.

Se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

La competencia en comunicación lingüística 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. 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

²⁶ 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) 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).



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.

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. 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; 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.

La competencia del tratamiento de la información y competencia digital consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. El dominio de esta competencia supone 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; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

La competencia social y ciudadana 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. El ejercicio de la ciudadanía 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.

La competencia cultural y artística 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. 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 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. Esta competencia implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un senti-

miento 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 competencia de autonomía e iniciativa personal 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. Por otra parte, 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.

Estas competencias básicas se recogen como Anexo de los Decretos, así como en la introducción de las áreas y materias señalados en el currículo, pero la actual propuesta de competencias básicas requiere mayor conexión y coherencia con los objetivos generales y específicos de las distintas áreas y materias, así como la definición más precisa de los niveles de logro que permitan una evaluación más ajustada de las mismas. Lo expuesto nos lleva a considerar la actual propuesta de competencias básicas como una propuesta abierta a la experimentación y mejora.

2.5. Características de un modelo educativo basado en competencias básicas

Se pueden señalar algunas características, sin afán de exhaustividad, del modelo de trabajo escolar derivado de la aplicación de las competencias educativas básicas en el currículo que, inspirado en el enfoque socioconstructivista, indican un horizonte hacia el que caminar.

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. Es así como los fines de la educación deben estar dirigidos a formar personas competentes para actuar de forma eficaz en todos los ámbitos de desenvolvimiento de la persona en sus dimensiones como ser individual, miembro de la sociedad y de la naturaleza. Consecuentemente con este enfoque, el eje organizador del currículo no deben ser los ‘saberes’ conceptuales, sino las ‘competencias’ que se precisan para actuar en todas las dimensiones del desarrollo de la persona (no sólo en las laborales). Al resaltar el polo de las competencias se quiere subrayar que la acción educativa ha de orientarse a la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas y en contextos concretos, de tal modo que el saber se convierta en un verdadero instrumento para la acción. Desde este enfoque es necesario orientar los aprendizajes para conseguir que los alumnos desarrollen diversas formas de actuación y adquieran la capacidad de enfrentarse a situaciones nuevas. En particular, el desarrollo de las competencias básicas debe permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes,



poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos, utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos.

b) De la prioridad de la función propeudética de acceso a estudios superiores a la prioridad de la función propeudética para la vida

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

c) Del profesor de 'su' materia al coeducador

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

d) De la escuela separada a la conectada en redes

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

un modelo de escuela abierto, dispuesto a crear sinergias y a colaborar con los sectores implicados. Por otra parte a implicar, sobre todo a los padres y madres, en el aprendizaje y la evaluación de aquellas competencias de responsabilidad compartida.

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

En los planteamientos pedagógicos suele ser habitual hacer referencia a los componentes del acto didáctico (docente, discente, contenido, metodología y contexto), diferenciando los distintos paradigmas de enseñanza de acuerdo con el énfasis y prioridad que se otorga a algunos componentes sobre los demás. Por ejemplo, dentro de la cultura pedagógica del constructivismo que nos es familiar por influencia de la LOGSE, el alumno se convierte en el centro de los componentes didácticos. En el enfoque basado en competencias el alumno no pierde protagonismo, pero el

contexto adquiere también una importancia relevante, ya que las competencias presuponen la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas en un contexto determinado. Desde este punto de vista el currículo basado en competencias es una oportunidad para hacer un planteamiento socioconstructivista e interactivo del aprendizaje, que de acuerdo con Ph. Jonnaert y C. Vander Borgh (1999)²⁷ aglutina tres planos complementarios: *a)* el plano de la dimensión constructivista que presupone que el sujeto construye sus conocimientos a partir de sus conocimientos previos y de su actividad; *b)* el plano de las interacciones sociales, que presupone que el sujeto construye personalmente sus conocimientos en interacción con los otros; *c)* el plano de las interacciones con el medio que presupone que los aprendizajes son sin duda procesos individuales que se desarrollan gracias a las interacciones con los demás, pero también gracias a los intercambios que el sujeto establece con el medio. Esto quiere decir que los aprendizajes escolares requieren un contexto y situación determinados.

²⁷ JONNAERT, Ph.; VANDER BORGHT, C. (1999): *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck, Bruxelles.

2.^a PARTE

Aplicación de las competencias básicas en las Comunidades Autónomas



APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

ANTECEDENTES

Las Comunidades Autónomas tienen la responsabilidad de ordenar el currículo obligatorio de las distintas etapas del sistema educativo así como establecer las medidas y aportar los recursos para su aplicación con equidad y eficiencia para que todos los alumnos y alumnas alcancen, al finalizar la enseñanza básica, las competencias básicas necesarias para su desarrollo personal, su integración social, el ejercicio de la ciudadanía activa e incorporación a un empleo satisfactorio.

La reflexión y práctica educativa sobre las competencias básicas se inició en Cataluña, que, en 1997 el Consell Superior d'Avaluació, en colaboración con la FRÉREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation) y la participación de Illes Balears y Canarias, promovió una investigación para identificar las competencias básicas. Se identificaron las competencias básicas en los ámbitos lingüístico, matemático, técnico-científico, social y laboral¹. En la

Conferència Nacional d'Educació (CNE), como continuación de la investigación anterior, se estudió la gradación entre Educación Primaria y Secundaria². El paso siguiente, en el que participaron Asturias, Castilla-La Mancha, Illes Balears, Canarias, Región de Murcia, Euskadi y Comunidad Valenciana, fue identificar las competencias básicas en TIC y en enseñanzas artísticas y educación física.

Castilla-La Mancha, durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003, realizó un estudio de identificación de competencias básicas al término de las distintas etapas, incluida la Educación Infantil. Las conclusiones han sido tenidas en cuenta a la hora de definir cada una de las competencias en cada etapa.

En Canarias el Plan de trabajo de la Inspección Educativa de los cursos 2003-2005, contemplaba la «Atención singularizada de las competencias básicas: Lengua, Matemáticas e Inglés», para lo que se formó una Comisión para la formación técnico-pedagógica de los inspectores. En el del curso 2007-2008 se establecen la

¹ CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ (2000): *Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori*.

² CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ (2002): *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002*. «Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes».



información y asesoramiento sobre competencias básicas y atención a la diversidad.

1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESO

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre de 2002, menciona por primera vez las competencias básicas en la legislación española, como referente de la evaluación diagnóstica en Primaria y ESO. La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006, incluye las competencias básicas como componente del currículo y referente para la promoción y la evaluación diagnóstica.

Las Comunidades Autónomas, en los Decretos en que implantan los currículos de su ámbito territorial, incluyen lo que se establece sobre las competencias básicas en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas:

- «Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación» de las áreas de Educación Primaria y de las materias de ESO (art. 6.1).
- «En el Anexo I se fijan las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa» (art. 7.1).
- «Las enseñanzas mínimas (...) y los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos

educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias» (art. 7.2).

- En Educación Primaria, «el alumnado accederá al ciclo y a la etapa siguiente siempre que se considere que ha alcanzado las competencias básicas correspondientes y el adecuado grado de madurez» (art. 20.2).
- «La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un tiempo diario de lectura, no inferior a 30 minutos, integrado en el aprendizaje de las distintas áreas curriculares, y a lo largo de todos los cursos de la etapa» (art. 7.4).
- En ESO, «se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas» (art. 26.2), «las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa» (art. 28.2).
- «Al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria...» (art. 21) y «al finalizar el segundo curso de ESO todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos» (art. 29).
- «Obtendrán el Título de Graduado de Educación Secundaria los alumnos que alcancen las competencias básicas y los objetivos de la etapa» (art.31).



— En los Programas de Cualificación Profesional Inicial los módulos formativos se dirigirán al desarrollo de las competencias básicas (art. 30.3b).

En los Decretos autonómicos se añaden o se precisan en el articulado algunas cuestiones en relación con las competencias básicas. Donde hay nuevas aportaciones y reflexiones, recogidas en casi todos los casos en los Anexos, es en la conceptualización y descripción de las competencias básicas y en la contribución de las áreas de Educación Primaria o de las materias de ESO a su adquisición.

Todos los currículos incluyen las ocho competencias básicas que establecen los Reales Decretos de enseñanzas mínimas. Castilla-La Mancha añade la Competencia emocional, que trata aspectos de madurez.

Es de aceptación general el modelo de evaluación y verificación tanto de los conocimientos del alumnado, como de la eficacia de las instituciones educativas, que se articula sobre las competencias clave o básicas, no sólo por prescripción legal, sino porque puede redundar en la cohesión de los sistemas educativos español y europeo. Su correcta aplicación garantizará así que toda la ciudadanía comparta una preparación esencial para hacer frente a los retos del futuro.

Sin embargo, existen dos modelos fundamentales a través de los cuales pueden alcanzarse esas competencias. Varias Comunidades Autónomas (Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Galicia) se decantan por el modelo llamado socioconstructivista en el que «el saber se va construyendo al tiempo que se aprende a hacer, ser y convivir» (Galicia). En este modelo el concepto de competencia consiste en «la capacidad de utilizar los cono-

cimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación» (Cataluña).

Otras (Castilla y León, Madrid, Murcia) prefieren el modelo llamado ‘cognitivo’ en el que, «de acuerdo a la tradición cultural europea, los conocimientos y saberes son valorados como paso previo e imprescindible para el ‘hacer’ o aplicación útil que suponen las competencias. La solidez de los conocimientos, no sólo el dominio de las destrezas fundamentales del cálculo matemático, los fundamentos del desarrollo tecnológico o las lenguas, constituye la mejor garantía para construirse una actitud inteligente y crítica ante los retos del futuro que aguardan a nuestros jóvenes, y para sostener la libertad individual como origen y razón de ser de nuestras sociedades. Una formación teórica lo más exigente posible que puedan ir incrementando a lo largo de la vida, guiada por la curiosidad intelectual como estímulo para el aprendizaje permanente» (Murcia).

Todas las áreas y materias contribuyen a la adquisición de las competencias básicas y todas las competencias básicas se alcanzarán con el trabajo en varias áreas. Sin embargo, «entre las competencias básicas algunas tienen carácter más transversal, tales como la competencia de aprender a aprender, comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana y autonomía e iniciativa personal. Otras están más directamente relacionadas con áreas o materias concretas del currículo, como la Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, la matemática y la cultura humanística y artística» (Euskadi).

Cataluña clasifica las competencias básicas en:

- *Competencias transversales:*
 - Competencias comunicativas (lingüística y audiovisual; artística y cultural).
 - Competencias metodológicas (tratamiento de la información y c. digital; matemática; aprender a aprender).
 - Competencias personales (autonomía e iniciativa personal).
- *Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo:*
 - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
 - Competencia social y ciudadana.

La LOE y el Real Decreto de enseñanzas mínimas no establecen una relación entre las competencias básicas y las finalidades y objetivos de las etapas. En el currículo de las áreas y materias se incluye un apartado sobre la contribución de cada una de ellas a las competencias básicas.

Los Decretos autonómicos recogen esta misma forma con algunas contribuciones propias. Euskadi y Cataluña plantean que la acción educativa escolar, al igual que en el resto de los ámbitos de educación formal, informal y no formal, se han de orientar hacia el desarrollo de las competencias educativas generales (Aprender a vivir, Aprender a desarrollarse como persona, Aprender a comunicarse, Aprender a vivir juntos, Aprender a aprender y a pensar, Aprender a hacer y a emprender) (Euskadi) o referir a unos ejes educativos (Aprender a ser y actuar de manera autónoma, Aprender a pensar y comunicar, Aprender a descubrir y tener iniciativa, Aprender a convivir y habitar el mundo, Aprender a ser y actuar de manera autónoma) (Cataluña), válidos para todos los agentes.

Las competencias incluyen varias dimensiones y se pueden adquirir en distintos niveles. Ni el Real Decreto de enseñanzas mínimas ni los decretos curriculares de las Comunidades Autónomas determinan el nivel que el alumno ha de tener al finalizar la enseñanza obligatoria en cada una de las competencias. En Euskadi, para la competencia lingüística, se adopta el Marco Europeo de Referencia de las Lenguas y se establece que, en castellano y euskera, el alumnado habrá de alcanzar el nivel B2 y, en lengua extranjera, el nivel B1 (segundo y primer nivel de usuario independiente, respectivamente). En Castilla y León se hace referencia también al Marco Europeo como referencia en la enseñanza de idiomas. En Galicia se define, en cada una de las competencias, el nivel considerado básico que debe alcanzar todo el alumnado al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria.

Castilla y León ha aprobado el currículo de los dos ciclos de Educación Infantil y Navarra el del segundo ciclo, con la perspectiva de que en esta etapa se ponen las bases del posterior desarrollo de las competencias básicas para todo el alumnado.

2. ACTUACIONES ESCOLARES PARA LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

En los Decretos curriculares las Comunidades Autónomas, además de fijar los aspectos prescriptivos, cumplen una función orientadora de la actuación que han de llevar a cabo los centros escolares, en uso de su autonomía pedagógica y organizativa. La potencialidad



del currículo no está tanto en el número y el tipo de contenidos que se añadan, sino en el tipo de procesos que puedan tener lugar en los centros educativos, tanto en la elaboración de los Proyectos Curriculares, como en su desarrollo en el aula. En particular, recogen y, en ocasiones, desarrollan lo que se dice en el Anexo I de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas.

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.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

2.1. Revisión de los proyectos de los centros escolares

Todas las Comunidades Autónomas en sus Decretos hacen referencia a la revisión que han de llevar a cabo los centros de los planteamientos y documentos que orientan y planifican la actividad escolar:

- *Proyecto Educativo*. Acuerdos de la comunidad educativa sobre los objetivos, procesos y enfoques generales de la acción educativa escolar, que constituyen las señas de identidad de cada centro, tomando como referente las competencias básicas que ha de adquirir el alumnado.
- *Proyecto Curricular* (algunas comunidades pasan directamente a las *programaciones didácticas*). El profesorado, tras analizar los requerimientos de las competencias, acordará la forma en que cada área y materia va a contribuir a su adquisición por el alumnado. Se incluirán los criterios para la programación didáctica de las áreas y materias y su enfoque didáctico, la inclusión de las competencias transversales y el desarrollo de actividades globalizadas e interdisciplinares.
- *Planes de Acción tutorial, de Convivencia y de Atención a la diversidad* del alumnado. Todos ellos tienen en las competencias básicas un referente que las oriente y un objetivo a conseguir.
- *Proyecto Lingüístico*. En Cataluña, Euskadi y Galicia, comunidades con dos lenguas oficiales. Los centros acordarán, además de los objetivos y los procesos de aprendizaje, el uso de las lenguas oficiales y de la lengua extranjera en la actividad escolar, teniendo en cuenta las condiciones



sociolingüísticas del entorno, la lengua familiar del alumnado y el nivel competencial que se desee conseguir. Castilla y León ha empezado a desarrollar acuerdos para que los centros impartan opcionalmente las lenguas de comunidades y países vecinos. En estos momentos ya se imparte el gallego y se ha desarrollado el currículo como asignatura optativa en la ESO.

Cataluña ha implantado el Plan estratégico de los centros educativos, en el que concretan sus objetivos durante un periodo de cuatro cursos escolares consecutivos, en el marco de su proyecto educativo y curricular y de los procedimientos de evaluación que prevé el plan de evaluación interna. Los centros que tienen un plan estratégico pueden disponer de una mayor autonomía para fijar sus objetivos, la forma de conseguirlos y los recursos necesarios.

2.2. Coordinación de los proyectos de las distintas etapas

Las competencias básicas se han de alcanzar al finalizar la ESO. Desde el comienzo de la escolaridad hasta ese momento hay que tener en cuenta el objetivo final, alcanzando en cada etapa y en los ciclos y cursos unos niveles progresivos. Para que este proceso sea realidad se plantea la necesidad de coordinar los proyectos curriculares de las distintas etapas, desde Educación Infantil hasta la ESO. En esta dirección, Euskadi ha elaborado un único Decreto para toda la Educación Básica, formada por la Educación Primaria y la ESO, con principios y finalidades comunes, con una progresividad en los objetivos y los contenidos, que se enuncian en anexos distintos.

2.3. Nuevos enfoques en el trabajo docente

La puesta en marcha del nuevo sistema articulado sobre las competencias básicas requiere cambios en la organización de las enseñanzas y en el papel del alumno como sujeto del aprendizaje, que implica una metodología y unas actividades didácticas que no se limiten al saber, sino que faciliten el saber hacer.

La transversalidad de las competencias básicas, en las que se integran conocimientos y habilidades que se adquieren en distintas áreas y materias, requiere la implicación de todo el profesorado en un trabajo de equipo, una programación coordinada de todas ellas y actividades globalizadas en Primaria e interdisciplinares en ESO. Este planteamiento puede encontrar dificultades en la parcelación del conocimiento en materias y las correspondientes especialidades del profesorado de la ESO (y también en Primaria). La agrupación de varias materias en ámbitos facilita la integración de distintas disciplinas, necesaria para la adquisición de las competencias.

Algunas Comunidades han impuesto la inclusión de trabajos interdisciplinares para integrar los saberes adquiridos en diferentes áreas y materias y aplicarlos a situaciones y problemas reales. En Cataluña se exige que, en cada ciclo de Educación Primaria y en los tres primeros cursos de ESO, se realice al menos un trabajo o proyecto interdisciplinar sobre un aspecto de la realidad; y en 4.º, todo el alumnado realizará un proyecto de investigación en equipo, escogido por el propio grupo, con la guía de un profesor. En Galicia se introduce en el primer curso de la ESO el *proyecto interdisciplinar* en el que se busca el acercamiento a las competencias básicas, con un tratamiento globalizador de distintos aspectos trabajados en varias áreas del currículo.



En Castilla y León se ha de reflejar en el Informe Individualizado de aprendizaje el nivel de adquisición de las competencias básicas.

En Asturias, desde hace algún tiempo, se evalúa el grado de adquisición de competencias de los aspirantes para desenvolverse como ciudadanos activos en las Pruebas para la obtención del Título de Graduado en Secundaria y las competencias para desarrollar con éxito estudios profesionales de grado medio en las Pruebas de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio.

2.4. Cambios en la organización y funcionamiento de los centros

Para favorecer la adquisición de las competencias básicas y el modelo didáctico coherente, los centros cuentan con el Reglamento de Organización y Funcionamiento en el que, con esta nueva perspectiva, determinarán:

- La articulación y coordinación del profesorado;
- Las formas y ámbitos de participación del alumnado en la dinámica del centro y en el propio proceso de aprendizaje;
- Las formas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa;
- Las vías de resolución de los conflictos tanto entre el alumnado como entre el profesorado y el alumnado;
- Los derechos y deberes de los miembros de los colectivos de la comunidad escolar y la implantación de las normas escolares;
- La colaboración y participación de las familias; y
- La organización y uso de los recursos didácticos, especialmente de la biblioteca escolar y de los medios tecnológicos de información y comunicación.

3. EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La LOE prevé dos tipos de procesos para las evaluaciones de diagnóstico. Ambas versarán sobre las competencias básicas del alumnado y han de dar lugar a compromisos de revisión y mejora educativa a partir de los resultados.

- a) *Diagnóstico general del sistema educativo.* Tienen carácter muestral, de modo que «permitan obtener datos representativos, tanto de los alumnos y centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado» mediante la aplicación de pruebas externas a los centros seleccionados.
- b) *Diagnóstico del alumnado.* La realizarán todos los centros, con carácter censal. «Esta evaluación será competencia de las Administraciones educativas y tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa». Las Administraciones educativas deberán «proporcionar los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones».

3.1. Evaluación general de diagnóstico del sistema educativo

El Instituto de Evaluación es el organismo responsable de las evaluaciones de carácter muestral del sistema educativo, tanto estatales como internacionales. Actúa en coordinación con las Comunidades Autónomas, que han creado Institutos, Consejos o Servicios responsables de las evaluaciones generales de carácter territorial. El Instituto de Evaluación es el organismo encargado de elaborar el informe de

las evaluaciones de ámbito estatal, y los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas elaboran el informe de su ámbito territorial.

3.1.1. Las evaluaciones PISA

Desde el año 1995, el Instituto de Evaluación ha participado en diversas evaluaciones internacionales: PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que mide la competencia lectora; TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), que evalúa las Matemáticas y Ciencias.

PISA (*Programme for International Student Assessment*) fue promovido en el año 2000 por la OCDE, ante la necesidad de establecer con regularidad una medida común y comparable internacionalmente del rendimiento de los alumnos en las competencias clave. En este programa se evalúan las competencias en los ámbitos de Matemáticas, Ciencias y Lectura, a los que se incorporó en el año 2003 la Resolución de Problemas con carácter transversal. El grupo de edad evaluado es el de 15 años. Se realiza cada tres años sobre los cuatro ámbitos, aunque cada vez varíe el área principal de estudio: Lectura en 2000, Matemáticas en 2003, Ciencias en 2006, lo que permitirá hacer estudios comparativos y estudios longitudinales del alumnado cada nueve años.

Cabe destacar algunas características de esta evaluación: no está ligada a un currículo específico; va más allá de un modelo centrado en la escuela para orientarse hacia la aplicación de los conocimientos a las tareas y los retos cotidianos; toma en consideración aspectos como la motivación, el autoconcepto y las estrategias que el alumnado utiliza para aprender; recoge información sobre los centros escolares, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los intereses formativos y educativos del alumnado. En cada competencia se establecen previamente seis niveles que se describen en

términos operativos en las distintas habilidades que la conforman y que van a servir de referencia de los resultados.

En la evaluación del año 2000 no hubo representación diferenciada de las CCAA. En la de 2003 tomaron parte, con muestra significativa, tres comunidades autónomas: Castilla y León, Cataluña y Euskadi. En la de 2006 se sumaron otras siete comunidades autónomas: Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra. La Rioja ha obtenido en las tres competencias evaluadas los mejores resultados entre las Comunidades Autónomas españolas y, en las competencias matemática y científica, se sitúa entre los diez primeros puestos de los 56 países que han participado.

El Servicio de Evaluación y Calidad de Asturias ha llevado a cabo una fase de sensibilización con las direcciones de los centros educativos participantes en la evaluación y sesiones formativas/informativas con el apoyo de la Red de Formación del Profesorado.

3.1.2. Evaluaciones generales estatales del sistema educativo

El Instituto de Evaluación, como anteriormente el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) y el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), realiza la evaluación del sistema educativo. En 1995 se realizó la evaluación de Educación Primaria, que se ha ido repitiendo cada cuatro años, y en 1997 la de Educación Secundaria Obligatoria, también con periodicidad cuatrianual. Así mismo se han realizado evaluaciones específicas sobre lengua inglesa.

Se trata de una evaluación muestral, cuyos resultados sólo tienen validez para la interpretación global y no para cada centro o cada alumno. Su finalidad es conocer el estado de la educación en cada etapa y permitir la



adopción de medidas de mejora. Realizan pruebas de rendimiento en las cuatro áreas en Primaria y cinco en ESO. Además, un importante número de profesores, directores escolares, inspectores y otros profesionales cumplimentan cuestionarios sobre los factores que inciden en el aprendizaje.

Algunas Comunidades Autónomas (Canarias, Castilla y León, Euskadi, Galicia), en varias de las evaluaciones del sistema educativo, ampliaron la muestra para obtener resultados representativos de su territorio.

En cumplimiento de la exigencia legal de que las evaluaciones generales de diagnóstico se referan a las competencias básicas, el Instituto de Evaluación ha aprobado el marco de la evaluación, cuya elaboración fue encomendada a un grupo de expertos integrado por profesores de universidad, directores de institutos de evaluación y especialistas en la evaluación de las competencias básicas. Dicho marco se ha estructurado en los siguientes bloques:

1. *Aspectos generales.* Se describen los fundamentos legales de las evaluaciones generales de diagnóstico, su finalidad, la relación con las evaluaciones de diagnóstico y el calendario de aplicación.
2. *Poblaciones y muestras.* Se detallan las poblaciones implicadas y los criterios para elaborar las muestras. El tamaño de las muestras debe asegurar la representatividad del alumnado y de los centros de los resultados globales por comunidades autónomas, aunque no por estratos dentro de cada comunidad.
3. *Contextos.* La definición y la obtención de un índice socioeconómico y cultural del alumnado y de los centros educativos facilitará la interpretación de los resultados en sus contextos y las propuestas fundamentadas de mejora

educativa. Asimismo se recogerán datos sobre las variables de recursos y de procesos que contribuyan a explicar los resultados.

4. *Pruebas.* Se explicitan los criterios técnicos que deben tenerse en cuenta para la elaboración de las pruebas: tipo de ítems, longitud, tiempos de aplicación, inclusión de preguntas abiertas, pautas para la elaboración de los ítems, etc.
5. *El objeto de la evaluación: las competencias básicas.* Se aborda una breve descripción de cada una de las competencias básicas y su desglose en las dimensiones correspondientes. Esto supone el desarrollo orientado hacia la evaluación de lo incluido en los reales decretos de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria y para ESO.
6. *Análisis de los resultados.* Incluye los criterios para el análisis de los resultados, la obtención de puntuaciones, la desagregación de los datos y la determinación de niveles de rendimiento.
7. *Informes y difusión.* Se describen los tipos de informes según las audiencias a las que van destinados y los procedimientos para la difusión de los resultados.

3.1.3. Calendario de aplicación de las evaluaciones generales

En el curso 2007-2008 se elaborarán las baterías de ítems por los grupos de expertos en la evaluación de las distintas competencias básicas y se llevará a cabo la aplicación piloto de las pruebas generales de diagnóstico en un número reducido de centros para valorar los requerimientos y los problemas específicos de aplicación de las pruebas. La experiencia obtenida en esta aplicación previa servirá de base para llevar a cabo las pruebas en Educación Primaria y en ESO. Es conveniente que las aplicaciones piloto estén realizadas antes del curso 2008-2009, a fin de

que puedan servir de referencia, en aquellas Comunidades Autónomas que consideren oportuno tenerlas en cuenta, para las evaluaciones de diagnóstico antes de su generalización.

En el curso 2008-2009 se iniciarán las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo en Educación Primaria, y en el curso 2009-2010 en ESO. Se establece un ciclo de nueve años para evaluar todas las competencias básicas. Las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo tendrán una periodicidad trienal procurando que no coincidan en el mismo año las evaluaciones de Educación Primaria con las de ESO. También debe evitarse la coincidencia con las evaluaciones internacionales.

Cada vez que se lleve a cabo la evaluación general de diagnóstico de una etapa se evaluarán la competencia en comunicación lingüística, la competencia matemática y la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. En cada una de las aplicaciones trienales del ciclo de nueve años, se evaluará como competencia principal una de estas tres y las

otras dos como complementarias, de modo que en el ciclo cada una de estas tres competencias haya sido evaluada como principal una vez.

La competencia de tratamiento de la información y competencia digital se evaluará al menos dos veces cada nueve años. Las otras cuatro competencias básicas (social y ciudadana; cultural y artística; aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal) serán evaluadas, al menos, una vez en el ciclo de nueve años.

En resumen, en cada una de las evaluaciones generales de diagnóstico del sistema educativo correspondientes a una etapa se evaluarán tres competencias fijas (matemática, lingüística, mundo físico), de las cuales una como principal y las otras dos como complementarias, y, además, otras dos de las cinco competencias restantes.

Con estos criterios, se propone la siguiente distribución de las evaluaciones generales en un ciclo de nueve años, sin perjuicio de las revisiones que puedan hacerse (ver tabla 5).

COMPETENCIAS		2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
4.º Educación Primaria	Principal	Piloto	1			2			3	
	Complementarias		2 y 3			1 y 3			1 y 2	
	Otras		4 y 5			6 y 7			4 y 8	
2.º ESO	Principal	Piloto		1			2			3
	Complementarias			2 y 3			1 y 3			1 y 2
	Otras			4 y 5			6 y 7			4 y 8
PISA			Lectura			Matemáticas			Ciencia	

1: Competencia en comunicación lingüística. / 2: Competencia matemática. / 3: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. / 4: Tratamiento de la información y competencia digital. / 5: Competencia social y ciudadana. / 6: Competencia cultural y artística. / 7: Competencia para aprender a aprender. / 8: Autonomía e iniciativa personal.

Tabla 5.



3.2. Evaluación diagnóstica del alumnado. Actuaciones de las Comunidades Autónomas

En este momento los órganos autonómicos, coordinados por el Instituto de Evaluación, están planificando la evaluación diagnóstica de tipo censal que, como determina la LOE en los artículos 21 y 29, se han de realizar en 4.º de Educación Primaria y en 2.º de ESO, con carácter informador y orientador de los centros y de las familias y preparan las pruebas correspondientes, que serán las mismas en todos los centros. Su pilotaje tendrá lugar en el año 2008 en la que participan técnicos de los órganos autonómicos de evaluación, coordinados por el Instituto de Evaluación.

La aplicación de la prueba y su corrección podrá realizarse según dos modalidades: directamente por los propios centros siguiendo las pautas que facilite el órgano evaluador de la comunidad autónoma, que se encargará de la aplicación en una muestra, o por un equipo externo de aplicadores y correctores, coordinados por el órgano evaluador. En los dos casos, el organismo evaluador autonómico realizará el análisis de los resultados tanto con carácter global como estratificados según distintos criterios de carácter sociocultural y pedagógico.

Algunas Comunidades Autónomas llevan tiempo trabajando en la evaluación de las competencias básicas y, en la actualidad, están impulsando iniciativas para preparar a los centros, al profesorado y a las familias para el momento en que se implanten las evaluaciones de diagnóstico.

En Asturias, el Servicio de Evaluación y Calidad trabaja en un programa que incluye el enfoque de competencias en las distintas evaluaciones que se desarrollan en la Comuni-

dad. Previamente a su implantación normativa se desarrolla un proceso experimental con remisión a los centros de la información que pueda ser enviada a las familias del alumnado: en el año 2006, se evaluaron las competencias lingüística (lengua castellana e inglés) y matemática; en 2007, la aplicación y corrección de la prueba corrió a cargo de los 25 centros educativos que participaron y el Servicio de Evaluación hizo el análisis del proceso y resultados teniendo en cuenta distintas variables; en 2008 se evaluará la competencia del conocimiento e interacción con el mundo físico y una aproximación a la competencia de aprender a aprender.

En Canarias el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC) trabaja en el «Marco General de la Evaluación Institucional: Plan de Evaluación Diagnóstica de Canarias». Asimismo, se estudia implementar un programa informático que haga operativa la información obtenida sobre el grado de desarrollo de las competencias de cada alumno, de tal forma que dicha información sea aplicable en los informes individuales de evaluación, desagregando la información para el centro y para la familia.

Castilla-La Mancha ha desarrollado durante dos años consecutivos un Plan de Evaluación diagnóstica de los alumnos de 3.º de Educación Primaria y de 3.º de ESO para conocer el nivel alcanzado por los alumnos y alumnas en las competencias básicas lingüísticas, matemáticas y resolución de problemas. En este mismo sentido ha venido trabajando en estos últimos años Cantabria y la Región de Murcia en 6.º de Primaria.

En Castilla y León, se desarrolló el Estudio de Evaluación de las Matemáticas y se encuentra en fase de diseño el del Área de Lengua Caste-

llana y Literatura. Así mismo se han realizado pruebas a una muestra de alumnos de 4.º de la ESO de las nueve provincias de la Comunidad, sobre las áreas de Lengua y Literatura (prueba oral y escrita), Matemáticas, Geografía e Historia, Física y Química e Inglés (prueba oral y escrita) junto con otros datos e informaciones mediante cuestionarios dirigidos a tutores, jefes de departamento, equipos directivos, inspectores, alumnos y familias. Los resultados de este estudio junto con los obtenidos del *Estudio de Evaluación Diagnóstica de la Educación Primaria en Castilla y León 06* han servido para sentar las bases del Programa para la Mejora del Éxito Escolar.

En Cataluña, desde el curso 2000-2001 en 4.º de Educación Primaria, y desde el curso 2001-2002 en 2.º de ESO, se han realizado, cada dos años, evaluaciones de las competencias básicas identificadas con los niveles de gradación aprobados en la Conferencia Nacional de Educación (2000-2002). Las pruebas han tenido una aplicación censal, orientada a la evaluación interna de los centros. El CSAV las aplica a una muestra y sus resultados se utilizan en los centros educativos como contraste. El curso siguiente los centros vuelven a aplicar las mismas pruebas para contrastar sus resultados con una nueva promoción de alumnos. Desde 2004, se da este enfoque a las Pruebas de obtención del Título de Graduado en Secundaria, para evaluar el grado de adquisición de competencias para desenvolverse como ciudadanos activos, y de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio, para evaluar las competencias para seguir con éxito estudios profesionales de grado medio.

En Galicia en los cursos 2004-2005 y 2005-2006, en colaboración con la Universidad de Santiago, se llevó a cabo en 41 centros una evaluación externa del grado de adquisición de competencias en Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Lengua

Castellana y Lengua Gallega, en 6.º de Educación Primaria y de 2.º y 4.º de ESO. La primera parte del proceso está publicada y la segunda está pendiente de presentación.

En la Comunidad de Madrid se viene realizando, desde el curso 2004-2005, dentro del *Plan general de mejora de las destrezas indispensables*, la prueba correspondiente en Lengua y Matemáticas, en 6.º de Educación Primaria.

En La Rioja se ha realizado en 2006 y 2007 la evaluación de diagnóstico del alumnado de 4.º de Primaria, con una participación prácticamente total de la población evaluable. El 55,5% alcanza el pleno dominio de las competencias, el 32,8% tiene margen para mejorar y el resto presenta déficit en el dominio de competencias. Se ha observado una mejora en lectura, con altos resultados en comprensión oral y ámbito matemático, pero bajos en la expresión especialmente la escrita.

En Murcia, en 2007, se han evaluado en 6.º de Primaria las destrezas básicas en Lengua y Matemáticas. Las pruebas se aplicaron en todos los centros sostenidos con fondos públicos de la Región.

En Euskadi se ha presentado a las direcciones de los servicios de apoyo el proyecto de educación diagnóstica del alumnado, para ir creando las condiciones para su aplicación y, sobre todo, su aprovechamiento por parte de los centros.

En Extremadura se tiene previsto, antes de la puesta en marcha de las pruebas de evaluación de diagnóstico, una fase de sensibilización en los centros, con una serie de jornadas de evaluación de las competencias básicas dirigidas a la inspección, los equipos, asesores de CPRs y UPEs en colaboración con el Instituto de Evaluación.



4. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LOS PROGRAMAS DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

Las Comunidades Autónomas impulsan, a través de Programas y Planes, la mejora de la calidad de la enseñanza, que tienen como nuevo referente las competencias básicas. En los últimos años muchos de estos Programas y Planes tienen una relación directa con algunas de ellas. Presentamos de forma sucinta, aunque incompleta, una relación de estos Programas y Planes, de los que se puede obtener una información completa en las páginas web de las respectivas Consejerías de Educación.

Cantabria y Castilla-La Mancha se proponen aprobar una ley de educación que ordene las enseñanzas en su Comunidad de acuerdo con las recomendaciones europeas y dar respuesta a sus aspiraciones y necesidades educativas. En Cataluña se firmó el Pacto Nacional de Educación, como paso previo a la elaboración de la futura ley de educación.

4.1. Programas relacionados con las competencias básicas

4.1.1. Competencia en comunicación lingüística

La lectura, como fuente de información y de disfrute, básica en esta competencia, es objeto de muchas iniciativas:

— Cantabria ha impulsado el *Plan Lector* y Castilla-La Mancha el *Plan de Lectura*, de carácter general. Tienen como objetivo la reflexión personal con el fin de desarrollar el conocimiento y las competencias comunicativas.

— Galicia establece la elaboración de un *Proyecto Lector de centro*, documento a medio plazo, que se concreta en un *Plan anual de lectura*, y Asturias ha publicado *Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Lectura, Escritura e Investigación de centro*, como parte de un Proyecto marco de la Comunidad Autónoma para los próximos cuatro años.

Las bibliotecas escolares son un recurso básico para la animación a la lectura: la Comunidad de Madrid, en el *Programa de bibliotecas escolares* y Galicia, en el *Plan de mejora de bibliotecas escolares*, se proponen integrar a los centros públicos en una *Red de Bibliotecas Escolares* que fomente la lectura y ayude a formar a los alumnos en la búsqueda, análisis y tratamiento de información y documentación.

La presencia cada día mayor de alumnado de origen extranjero que desconoce la Lengua castellana se aborda en cada Comunidad con diferentes medidas. La Región de Murcia tiene el *Programa de Español para extranjeros* que, tras participar en las Aulas de Acogida, continúan con carencias lingüísticas en español.

El aprendizaje de lenguas extranjeras, incluido dentro de la competencia comunicativa lingüística, es una preocupación con una larga trayectoria.

— Madrid, en el curso 2003-2004, puso en marcha en Primaria el *Programa de centros educativos bilingües* con un currículo bilingüe, en castellano e inglés, que incluye un programa masivo e intensivo de formación del profesorado en lengua inglesa. Asturias, el curso 2004-2005, puso en marcha un *Programa Bilingüe en centros de Educación Secundaria* y, más tarde, en centros de Educación Primaria, con el proyecto de *Currículo Integrado español-inglés* del Convenio MEC-British Council.

- Euskadi, desde el curso 1998-2009, desarrolla un *Plan de Enseñanza Plurilingüe* en el que el aprendizaje de la Lengua Extranjera, desde Educación Infantil, se realiza en contextos comunicativos escolares, en concreto, en la enseñanza de alguna área curricular. Actualmente existen centros plurilingües (castellano, euskera e inglés o francés) en la ESO y en Bachillerato.
- Galicia ha impulsado los proyectos de anticipación de la primera lengua extranjera, las secciones bilingües, el programa CUALE, los *Programas de inmersión lingüística* para Educación Primaria y Secundaria, las estancias en el extranjero para profesorado o el programa PALE, de apoyo a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Euskadi y Navarra, en el *Programa de Tratamiento integrado de las Lenguas*, abordan la actuación escolar en relación con las dos (o tres) lenguas de uso en el centro y que se ha de plasmar en el Proyecto Lingüístico del centro.

En Galicia y Euskadi se desarrollan *Programas de Normalización lingüística* en lengua gallega y vasca, respectivamente, dirigidas a centros de Primaria y Secundaria orientados a la creación de nuevos ámbitos de uso del gallego y del euskera dentro y fuera de las aulas, la capacitación lingüística del alumnado inmigrante y la colaboración con entidades del entorno del centro educativo para promover una cultura juvenil.

4.1.2. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

En esta competencia se incluyen los programas de educación ambiental, que llevan a cabo desde hace algunos años muchas Comunidades, que han creado Aulas en la Naturaleza

para aclarar los conceptos sobre los procesos que suceden en la naturaleza, conocer y valorar el impacto de las relaciones entre el hombre y los procesos naturales y, sobre todo, alentar un cambio de actitudes y hábitos y elaborar un código de conducta en relación con el medio ambiente. Los centros participan en el Programa *Agenda 21* que coordinan los Ayuntamientos, con el objetivo de educar en el desarrollo sostenible.

El *Proyecto Educativo Génesis* en Asturias es un proyecto multimedia que tiene como foco la acción local y se inserta en las recomendaciones de la UNESCO para la actual década de la educación para el Desarrollo Sostenible.

El *Programa Globe* (Madrid) es un programa internacional práctico y científico aplicado a la obtención y seguimiento de datos ambientales, que son introducidos en una base internacional que puede ser consultada por los participantes en la red y la comunidad científica y educativa internacional.

4.1.3. Competencia en el tratamiento de la información y Competencia digital

Todas las Comunidades Autónomas han impulsado planes de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros docentes, como *Educamadrid* (Madrid), *Asturias en la red*, el *Programa de tecnologías de la información y de la Comunicación* (Euskadi). En Galicia, se promueven anualmente proyectos educativos de centro en torno a las TIC, acompañados de dotación específica y la figura del dinamizador de nuevas tecnologías.

4.1.4. Competencia social y ciudadana

En el ámbito de esta competencia se incluyen los programas destinados a la mejora de la con-



vivencia escolar. Por ejemplo, el *Plan integral de integración de la convivencia escolar* (Galicia) con medidas que inciden básicamente en la prevención y el programa *Convivir es vivir* (Madrid), iniciado en 1997, tiene como objetivos mejorar la convivencia en los centros educativos, fomentar las actitudes de respeto y tolerancia, la prevención de actos violentos; proporcionar al profesorado habilidades y estrategias de intervención con las que afrontar los conflictos y contribuir a la actualización del *Plan de Convivencia*, *Plan de Acción Tutorial*, etcétera.

Se ha creado el *Observatorio para la Convivencia Escolar* (Castilla y León, Galicia, Castilla-La Mancha y Cantabria) en el que participan todos los sectores de la comunidad educativa, como órgano consultivo y asesor, encargado de la realización y difusión de estudios y experiencias, intercambio de iniciativas y asesoramiento especializado.

Otras Comunidades plantean procesos más amplios, como el *Programa de Educación para la convivencia, la paz y los derechos humanos* (Euskadi). Galicia ha impulsado el *Plan Valora*, para potenciar la educación en valores democráticos; para la igualdad entre hombres y mujeres, la ciudadanía, la cultura de paz, la interculturalidad, la sostenibilidad del medio, el consumo responsable, el ocio y la salud.

La integración de la diversidad del alumnado y de la diversidad cultural son nuevos retos que han de abordar en los centros escolares, con un concepto abierto de ciudadanía. La Comunidad de Madrid ha puesto en marcha el *Programa Escuelas de bienvenida* para ayudar a que el alumnado extranjero que se incorpore al sistema educativo madrileño consiga el éxito escolar y su adaptación social y el *Programa de intervención de monitores de refuerzo escolar y mediación sociofamiliar* para facilitar la integración del alumnado inmigrante y sus familias con acciones de apoyo escolar y mediación sociofamiliar.

El *Programa de educación intercultural* (Euskadi) se justifica por imperativo educativo de preparar al alumnado para vivir en sociedades abiertas y plurales y trabajar en la construcción de un nuevo marco cultural.

4.2. Competencias de carácter transversal

Se relacionan a continuación actuaciones que se refieren a condiciones necesarias para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir las competencias básicas.

4.2.1. Atención a la diversidad y refuerzo educativo

Todas las Comunidades Autónomas han establecido medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica, y han puesto en marcha programas específicos:

- El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración de las Comunidades Autónomas, ha puesto en marcha el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) con actividades en tiempo no lectivo con el objetivo de mejorar el rendimiento académico del alumnado.
- Murcia ha puesto en marcha varios Programas: de refuerzo instrumental básico para alumnos que acceden a la ESO con deficiencias básicas en las áreas instrumentales; de refuerzo curricular, para alumnos que cursaron 1.º de ESO y no presentan la madurez suficiente para incorporarse a un grupo ordinario y de desdoble en Lengua castellana y Literatura y Matemáticas, con dos opciones: refuerzo individual en el grupo ordinario y agrupamientos flexibles.
- Castilla y León ha puesto en marcha el *Programa para la Mejora del Éxito Esco-*

lar en Educación Primaria y ESO con la finalidad de incrementar el nivel de éxito escolar de los alumnos de los centros públicos de Castilla y León, con actuaciones preventivas del fracaso escolar.

El *Plan de mejora de la calidad de la educación en centros públicos prioritarios* (Madrid), desde el curso 2004-2005, implica el apoyo institucional a los centros que, por las características socioeconómicas y socioculturales de la población que escolarizan requirieran una atención preferente.

4.2.2. Participación de la comunidad educativa y de la comunidad social

Cantabria, en el *Plan de Formación de Familias*, apuesta por una concepción de la educación como tarea de todos y apoyar las relaciones de la escuela con el entorno, y especialmente, con las familias, para lo que se crea el *Observatorio Cántabro de Apoyo a las Familias*.

El *Programa de Comunidades de aprendizaje* (Euskadi) desarrolla un modelo didáctico y organizativo de los centros, con la colaboración de la comunidad social, con el aprendizaje dialógico y las interacciones como base del aprendizaje.

4.2.3. Gestión de calidad

Los *Planes de Autoevaluación y Mejora de la Calidad en los Centros Educativos* (Galicia), iniciados en el curso 2006-2007, como el *Programa Kalitatea hezkuntzan/Calidad en la enseñanza* (Euskadi), desde el curso 2002-2003, se conciben como un proceso de cambio sistemático, planificado y desarrollado desde el propio centro educativo y orientado a la mejora.

5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y APOYO PARA LA INCLUSIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

El nuevo enfoque del currículo entraña un cambio de modelo didáctico. El profesorado necesita información, formación y apoyo para asumirlo y ponerlo en práctica.

5.1. Información, divulgación y sensibilización

Para acercar a los distintos agentes de la acción educativa y a toda la comunidad escolar lo que son las competencias básicas y su repercusión en las enseñanzas escolares y en la evaluación, las Consejerías de Educación han realizado diversas actividades en distintos medios (jornadas, charlas, folletos...). Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Euskadi, Extremadura, Navarra, Murcia han organizado Jornadas, Cursos y Sesiones informativas y de sensibilización sobre los nuevos currículos y la inclusión de las competencias básicas.

Asturias ha diseñado un programa informativo escalonado dirigido a los órganos centrales de la Consejería y la Inspección educativa, a la Red de Formación del Profesorado, direcciones de los Centros Educativos; profesores y profesoras que imparten las distintas materias, y público en general. En Canarias se contempla una acción denominada *Coordinación y subvención económica de jornadas y talleres con las familias sobre competencias básicas*, enmarcada en el *Proyecto Atlántida*.



5.2. Reflexión sobre el nuevo enfoque curricular

Para introducir el nuevo enfoque del currículo se precisan unas bases teóricas contrastadas y unas prácticas coherentes que pongan de manifiesto que son viables y eficaces para los objetivos propuestos. En Cantabria, el IV Congreso Regional de Educación se dedicó a Competencias Básicas y Prácticas Educativas. Cataluña celebró en 2003 el Congreso de competencias básicas para tratar este concepto desde una perspectiva internacional y la aportación de Cataluña en la identificación y evaluación de las competencias de los ámbitos artístico, educación física, las TIC, laboral, lingüístico, matemático, social y técnico-científico. En Galicia el Consello Escolar, en junio de 2006, aprobó un documento titulado Proposta sobre as Competencias Básicas, elaborado tras varias sesiones de formación y unas jornadas de trabajo y reflexión sobre competencias básicas, en el que se analizan los aspectos clave.

En Euskadi se presentaron al Departamento de Educación, Universidades e Investigación dos propuestas para el nuevo currículo vasco, uno elaborado por las ikastolas y Kristau-Eskola (escuelas cristianas) y otro por los centros públicos. Ambos adoptaban las competencias básicas como referente fundamental. En el proceso de elaboración de estas propuestas una parte importante del profesorado y de la comunidad educativa reflexionaron sobre las competencias básicas y lo que aportan al currículo y a la práctica escolar.

En la VIII Cumbre de los Gobiernos de Asturias y Galicia, los responsables de educación de ambas Comunidades se propusieron trabajar conjuntamente, entre otros puntos, el análisis de las políticas de formación del profesorado ante

los nuevos desafíos que presenta el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, y el análisis del marco teórico para las evaluaciones diagnósticas.

En el Plan de trabajo de los cursos 2005-2007 consta como actuación prioritaria el trabajo en competencias básicas que, en coordinación con los CEP y los EOEP, tratan de potenciar que los centros orienten sus programaciones docentes hacia las competencias básicas y hacer el seguimiento y asesoramiento del proceso.

En Canarias, el proyecto de Planificación del Curso 2007-2008 de la Consejería de Educación incluye un apartado dedicado a las competencias básicas y difusión de los currículos de Educación Primaria y de ESO, en el que se prevé la puesta en marcha de un proceso de información, difusión y formación con varias fases.

5.3. Formación del profesorado

En Castilla y León, durante 3 años han trabajado once grupos de trabajo formados con directores y asesores de los centros de formación del profesorado (CFIEs) con el objetivo de desarrollar un nuevo modelo de formación del profesorado por competencias profesionales. En el documento de conclusiones se detalla para cada nivel educativo y especialidad el itinerario formativo que debería desarrollar cualquier profesor para alcanzar las competencias profesionales adecuadas. Este trabajo puede servir de base para posteriores reformas en el modelo de formación actual.

5.3.1. Formación inicial

La Universidad, en el proceso de reestructuración y modernización de los estudios de grado y postgrado, en el marco de la convergencia

con el Espacio Europeo de Educación Superior, está replanteando la formación inicial del profesorado. El Ministerio de Educación ha aprobado acuerdos por los que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Infantil y de Maestro de Educación Primaria.

En Castilla-La Mancha, Cantabria, Castilla y León y La Rioja, se están ofertando al profesorado cursos para el desarrollo del nuevo modelo de la actividad educativa y la implantación de los créditos ECTS (Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos), así como distintas herramientas y recursos que permitan la innovación y mejora docente universitarias continuadas.

5.3.2. Formación continua

La mayoría de las Comunidades Autónomas (Aragón, Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Euskadi, Galicia, Madrid, Murcia) han incluido como un eje de los Planes institucionales de formación del profesorado para el curso 2007-2008 los *Procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de competencias básicas*. En unos casos se abordan las distintas competencias, su sentido y sus implicaciones en el trabajo didáctico y en la evaluación; en otros se plantea la contribución de las distintas áreas y materias en la adquisición de las competencias básicas.

En Canarias existe un equipo de trabajo específico de implantación de nuevas enseñanzas para que aporten tanto propuestas de formación como las líneas de actuación. Se ha implantado el *Proyecto para el asesoramiento: hacia un currículo integrado orientado*

a la consecución de las competencias básicas cuya finalidad es formar a las personas que tienen asignadas una función de asesoramiento, para que puedan participar activamente en la mejora del currículo de los centros educativos.

Las primeras actividades formativas que se han ofertado al profesorado han consistido en cursos como primer contacto con el tema de las competencias básicas y de los nuevos currículos y la contribución de cada una de las áreas y materias:

- Cursos o Jornadas sobre cada una de las competencias básicas (Ministerio de Educación, Aragón, Cantabria, Castilla-La Mancha, Euskadi) o sobre alguna competencia concreta (Castilla-La Mancha, comunicación lingüística; Canarias, competencia matemática).
- Cursos generales sobre lo que son las competencias básicas (La Rioja), sobre programación, metodología y evaluación a partir de las competencias básicas, en la Educación Primaria y en los distintos ámbitos de ESO (Canarias), tratamiento integrado de las lenguas (Castilla-La Mancha, Euskadi), sobre comprensión lectora (Canarias, Cantabria), sobre la evaluación diagnóstica (Asturias, Canarias, Galicia, Murcia).
- Inclusión de módulos sobre competencias básicas en cursos más generales (Murcia) y en los cursos sobre la función directiva (La Rioja).

Mayoritariamente se impulsa el modelo de formación ligada a la práctica, en los propios centros o en seminarios y grupos de trabajo, con una perspectiva a medio plazo. Para ello han empezado a preparar equipos de formadores del profesorado. En varias Comunida-



des (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Euskadi, Extremadura, Galicia, La Rioja) se asigna esta función a la red de formadores de los centros de profesores. Algunas incluyen a la Inspección (Asturias, Cantabria) y otras (Cataluña) cuentan con la Universidad para esta tarea. En Cataluña, desde el curso 2001-2002, existe la *Red de competencias básicas*, un equipo de trabajo integrado por centros educativos de Educación Primaria y Secundaria.

A los equipos de formadores, respondiendo a las prioridades que se determine en cada Comunidad, se les asignan estas funciones:

- Coordinar seminarios y grupos de trabajo para conocer y reflexionar sobre las competencias básicas y otras propuestas relacionadas (plan lector, plan de convivencia...) y plantear propuestas prácticas.
- Asesorar en los centros procesos de autoevaluación para la elaboración de planes de mejora orientados a las competencias básicas (Asturias, Cataluña).
- Asesorar a los centros en sus proyectos de formación y de innovación orientados al tema de las competencias básicas, en los que participa todo su profesorado o alguno de sus equipos docentes (Euskadi).
- Elaborar materiales para la reflexión y análisis de resultados de las pruebas de competencias básicas (Cataluña).
- Difundir materiales de aula que ayuden a iniciar nuevas prácticas didácticas.
- Organizar el intercambio de experiencias entre centros y grupos de trabajo e impulsar redes de centros con proyectos similares o compartidos (Euskadi).

5.4. Materiales de apoyo

Otra línea de actuación consiste en la aportación de materiales de apoyo para la formación del profesorado y el trabajo docente de las competencias básicas. Recogemos algunos de ellos:

- *Materiales para el asesoramiento de Competencias Básicas: diez claves* (Canarias). Trabajo dirigido por miembros del Proyecto Atlántida, la participación de un equipo de la Inspección y de un amplio grupo de educadores y educadoras.
- *Las competencias básicas* (Navarra). Informa al profesorado sobre la necesidad de que los nuevos currículos contemplen las ocho competencias básicas europeas.
- *Orientaciones al profesorado para la práctica didáctica y la evaluación basadas en las competencias básicas* (Castilla-La Mancha) y *Colecciones didácticas* (Navarra).
- Materiales de aula y ejemplificaciones sobre diferentes competencias y sobre la incorporación de este enfoque en las áreas y materias (Cantabria, Euskadi, Murcia).
- *Cuadernos de Educación de Cantabria*, con orientaciones al profesorado sobre La Competencia Matemática (n.º 3); La Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico (n.º 4); La Competencia en Comunicación Lingüística y la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (n.º 5); La Competencia en Comunicación Lingüística y la Enseñanza de la Lengua Castellana (n.º 6).
- *Guía para la elaboración del Proyecto Curricular* (Euskadi).
- Materiales para la formación del profesorado: artículos de fondo (Cantabria), presentación sobre Competencias Básicas (Galicia).



Las Consejerías de Educación de varias Comunidades Autónomas (Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid, Cantabria) han abierto en su página web un Portal de Educación en el que se ponen a disposición de la comunidad educativa informaciones, recursos educativos, tanto propios como seleccionados de distintas fuentes.

Algunas Consejerías (Madrid) están llevando a cabo actuaciones para el desarrollo de recursos en soporte digital y la promoción de proyectos educativos en torno a las TIC en la ESO y el Bachillerato, a través de convocatorias específicas.

3.^a PARTE

Propuestas para el desarrollo de las competencias educativas básicas



PROPUESTAS PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS BÁSICAS

INTRODUCCIÓN

La formulación explícita de determinadas competencias básicas que deben alcanzar todos los alumnos en la enseñanza obligatoria constituye el más importante consenso alcanzado por todos los países de la Unión Europea en materia educativa. Se trata de una meta compartida y de unas capacidades acordadas, unánimemente, por todos los países que la integran. Su aplicación puede constituir, además, un revulsivo para la educación básica.

Esta orientación de la enseñanza a la adquisición de las competencias básicas por el alumnado implica cambios en el sistema educativo y en la cultura de los centros que deben llevarse a cabo de manera paulatina y ordenada. El cambio afecta tanto a los contenidos curriculares como a los propios objetivos y a la organización y el funcionamiento de los centros, la participación, la acción tutorial... y va unido a la innovación escolar, la evaluación y la experimentación, en un contexto de nuevas decisiones y cambios organizativos en el sistema escolar.

Por otra parte, las emociones influyen en todas las acciones de los individuos, están conec-

tadas en todo momento con la racionalidad y son, entre otras aportaciones, un impulso para la acción. Las evidencias sobre la función de las emociones que aporta la investigación científica obligan a tomarlas en consideración en el marco de las competencias básicas. Así, la educación emocional deberá acompañar a la educación intelectual y a la adquisición de habilidades prácticas, porque la integración de pensamiento, emoción y acción es la base del desarrollo personal, social y del aprendizaje. En este campo, se hacen visibles las coincidencias en los objetivos educativos de la familia y la escuela, y se abre la puerta a una colaboración más efectiva.

Otro tanto cabe decir de las competencias relacionadas con el desarrollo físico (hábitos saludables, deportes, etc.) que constituyen un aspecto básico en la formación integral de las personas.

En todo este proceso, el papel de los Consejos Escolares es el de estimular, en la medida de sus competencias, la aplicación metódica y gradual de esta innovación para garantizar su incorporación efectiva a la práctica educativa de los centros. Para ello, los Consejos Escolares

instan a las Administraciones a que asuman de una forma decidida el desarrollo de las competencias educativas básicas e incorporen los consiguientes indicadores que permitan su evaluación, reservándose a los consejos escolares un papel activo en la fase de aprobación y seguimiento de este plan.

A continuación se exponen una serie de recomendaciones específicas que esa planificación debería contemplar en relación al currículo, el profesorado, los centros escolares y los agentes sociales implicados.

1. EL CURRÍCULO Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La inclusión de las competencias básicas como un nuevo componente del currículo y como referente específico para la evaluación afecta al trabajo educativo en todos sus ámbitos y refuerza la orientación de la enseñanza obligatoria hacia la formación de personas autónomas, capaces de acometer tareas complejas, de tomar decisiones informadas sobre su propia vida y de participar en la vida social y ciudadana. Como consecuencia, el nuevo planteamiento obliga a las Administraciones educativas a adoptar una serie de medidas:

- Completar el actual desarrollo legislativo del marco de las competencias educativas básicas en tres direcciones: mejorar la integración de las competencias en el conjunto de elementos que configuran el currículo, explicitar las relaciones entre las distintas áreas de conocimiento facilitando su tratamiento interdisciplinar, y establecer

los niveles de las competencias educativas básicas en cada etapa educativa. Se trata de percibir las competencias básicas no como un añadido, sino como integrantes de la estructura curricular para que, en la práctica, sean el referente de la evaluación y la promoción del alumnado.

- Promover programas y planes que ayuden a los centros, al profesorado y a la comunidad educativa a orientar la enseñanza obligatoria hacia la adquisición de las competencias básicas por el alumnado desde todas las áreas del currículo. En estos planes se atenderá la promoción e incorporación de nuevas prácticas y metodologías, reforzando, en todo caso, las prácticas educativas actuales que ya han demostrado su eficacia.
- Promover metodologías que favorezcan el aprendizaje de las competencias básicas, con un adecuado enfoque didáctico del currículo, que contemple aspectos académicos y funcionales teniendo en cuenta su aplicabilidad en distintos contextos.
- Contribuir con la comunidad escolar en la adquisición de una nueva ‘cultura de la evaluación’ centrada en la valoración del nivel de competencia que alcanzan los alumnos y alumnas en situaciones prácticas —reales o simuladas— en las que han de aplicar sus conocimientos y recursos, en la línea de las evaluaciones internacionales PISA y PIRLS.

Las evaluaciones de diagnóstico han de ser coherentes con esta forma de evaluar, con el fin de que sus resultados contribuyan a la mejora de las prácticas escolares y del sistema en su conjunto, sin perder de vista que el modelo de evaluación de ciertas competencias está aún sin desarrollar.



En las evaluaciones de diagnóstico, las administraciones educativas habrán de tomar en consideración el conjunto de elementos característicos del alumnado y los objetivos del centro, y se resaltarán el valor añadido que los centros aportan a los alumnos, especialmente a los que tienen más necesidades.

Dentro de esta nueva cultura de la evaluación, se reforzará el seguimiento continuado de cada alumno y alumna, con planes de recuperación ajustados e información más completa a la familia, con lo que se verá favorecido el tratamiento de la diversidad y la inclusión.

Entre las actuaciones a llevar a cabo se encuentran: investigar sobre el establecimiento de los niveles de las competencias y los criterios de evaluación; diseñar protocolos para la evaluación, la calificación y la promoción; y difundir prácticas de evaluación formativa, incluida la autoevaluación del alumnado.

2. EL PROFESORADO

La inclusión de las competencias básicas en la educación escolar plantea también al profesorado requisitos singulares, principalmente la necesidad imperiosa de que se incorpore a la formación inicial y continua del profesorado la capacitación teórica y práctica adecuada. Con el fin de solventar las dificultades que estos cambios pudieran provocar en algunos sectores del profesorado, se establecerán los estímulos y apoyos pertinentes para que puedan acometer con ilusión y confianza las nuevas funciones y tareas que el desarrollo de las competencias básicas conlleva: enseñar a aprender, favorecer el deseo de saber; enseñar a autogestionar el conocimiento, educar en los valores y principios éticos de una sociedad democrática, cuidar el

estado emocional del alumnado, trabajar en equipo, establecer relaciones de colaboración con las familias e interactuar con el resto de los componentes de la Comunidad Educativa.

Tanto en la *formación inicial* como, sobre todo, en el ámbito de la *formación permanente*, se han de procurar completar las prácticas educativas y didácticas actuales, comenzando por afianzar y reforzar todas aquellas experiencias que sean coherentes con el nuevo enfoque del currículo. Las medidas recomendadas en este punto son:

- Desarrollar las competencias personales (conocimiento de sí mismo, autoestima, equilibrio y autorregulación de sus emociones, asertividad positiva...), las competencias sociales (para la comunicación, el diálogo, la cooperación,...) y las profesionales (creatividad, espíritu emprendedor,...).
- Incluir en la formación inicial del profesorado las competencias profesionales, y, con este fin, favorecer una estructura del currículo universitario integradora e interdisciplinar, que involucre a todos los agentes educativos que resulten necesarios para alcanzar cada una de las competencias.
- Organizar el prácticum como un elemento clave de los planes de estudio, integrado en el currículum, con presencia distribuida en la mayor parte de los cursos que compongan los planes, y que dicho prácticum mantenga una relación directa con los aspectos curriculares y con las necesidades de la profesión. Los distintos agentes responsables del funcionamiento del prácticum velarán por el reconocimiento de su importancia.
- Los contenidos de la formación deberán incluir la metodología y las técnicas de trabajo

en grupo, las estrategias de participación con el profesorado, el alumnado y las familias, así como la evaluación del alumnado y de la práctica docente.

- Contemplar igualmente, en los criterios de acceso al ejercicio de la docencia, los cambios necesarios para que la práctica educativa se dirija al desarrollo efectivo de las competencias básicas.
- Facilitar al profesorado la realización de cursos de postgrado y actividades de formación relacionadas con la especialización, la actualización pedagógica, la organización escolar y con los cambios sociales que inciden directamente en la evolución psicológica del alumnado.
- Potenciar la evaluación de la práctica formativa manteniendo el respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad, y para ello, que el periodo de prácticas sea realmente evaluable.
- Poner en marcha un plan de *tutorización del profesorado* novel que implique un apoyo efectivo de los centros educativos a los docentes que inician su andadura profesional, una oferta de formación y estímulos para el profesorado experimentado que realice la tarea de tutor y, para el profesorado novel, facilidades para participar en procesos de asesoramiento dentro y fuera del centro, y una evaluación justa del trabajo realizado que sirva como mérito en la carrera profesional.

Tanto en el practicum de la formación inicial como en la tutorización del profesorado novel, las Administraciones educativas desarrollarán sistemas de coordinación entre las entidades universitarias responsables de los

procesos formativos y los centros educativos donde desarrollan su actividad.

- Orientar la *formación permanente* del profesorado principalmente hacia la reflexión y el trabajo compartido en el centro, a partir de los problemas que el profesorado identifica, con objeto de ir aplicando progresivamente un currículo basado en el desarrollo de competencias, tomando como punto de partida los ámbitos de los que ya se dispone de un conocimiento fundado. Es necesario que el profesorado conozca y experimente las metodologías didácticas que favorecen el desarrollo de las competencias educativas básicas, para lo cual debe contar con el asesoramiento y los recursos necesarios.

Conviene que los centros educativos desarrollen su Plan de Formación que incluya los itinerarios formativos de cada docente, lo que permite adaptar las modalidades, estrategias, contenido y temporalización de la formación a las características del profesorado y a las necesidades variables del centro.

Se constituirán grupos de docentes especializados en la formación de otros docentes, con reducción parcial de la docencia habitual.

Las instituciones y servicios de formación, innovación y asesoramiento del profesorado orientarán su labor a motivar al profesorado y a capacitarlo para los procesos de cambio y mejora educativa.

- Planificar y desarrollar *la evaluación de la práctica docente* en el marco de la nueva cultura de la evaluación, como una vía de mejora de las competencias profesionales del profesorado, y a este fin sensibilizar al profesorado y capacitar a la Inspección Educativa y a las direcciones escolares como agentes de dicha evaluación.



3. LOS CENTROS ESCOLARES

La autonomía pedagógica, organizativa y de gestión que las leyes educativas reconocen a los centros escolares favorece que la organización y funcionamiento de los centros faciliten el desarrollo de las competencias básicas a todo su alumnado, tal como plantean los Decretos de mínimos. Al mismo tiempo, esa autonomía exige la participación de todos los agentes en orden a detectar las necesidades del entorno y las características del centro y propiciar que los aprendizajes respondan a esas necesidades.

Para ello, conviene que los centros educativos, en el uso de su autonomía, adopten medidas orientadas a:

- Revisar o definir, en su caso, el Proyecto Educativo y el Reglamento de Organización y Funcionamiento para que la actividad didáctica y la convivencia escolar faciliten la adquisición de las competencias básicas.
- Enfatizar las competencias básicas más relevantes en el centro, de acuerdo con la realidad de su alumnado y su entorno como referentes fundamentales de los proyectos del centro, la programación de las áreas o materias y la práctica docente.
- Compaginar el respeto a la autonomía del profesorado en la docencia con su vinculación al Proyecto del centro y su obligación de participar en el trabajo de equipo, asumir los compromisos acordados y colaborar en las acciones y planes generales.

Con el mismo objetivo, se recomienda a las Administraciones educativas:

- Dotar a los centros educativos de los recursos necesarios y aumentar su capacidad de decisión en la gestión del proyecto educativo.

- Favorecer e incentivar a los centros que realicen innovaciones y facilitar la gestión descentralizada.
- Reforzar la dirección de los centros, sus funciones y condiciones profesionales, para que ejerzan el liderazgo pedagógico en el desarrollo de los proyectos y en la mejora de los resultados.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas —especialmente las relativas a la autonomía e iniciativa personal y las referidas al conocimiento e interacción con el mundo físico, la competencia social y ciudadana y la comunicación lingüística—, resulta más necesaria la comunicación entre el profesorado y el alumnado y *la participación de todos los agentes de la comunidad educativa.*

Las competencias básicas son un instrumento propicio para enriquecer los cauces de relación con las familias: el desarrollo de las competencias básicas pone en marcha el conjunto de las dimensiones de la persona, y cobran especial importancia las dimensiones más estables y relevantes para la vida, como son las emocionales y las comunicativas, por encima de las meramente academicistas. El marco familiar y el contexto social proporcionan una fuente inagotable de posibilidades de aprendizaje, y su intervención beneficia la dinámica e incrementa los recursos del centro educativo.

En consecuencia, resulta básico estimular la participación de los padres y madres en la vida escolar de sus hijos e hijas para, de esta manera, garantizar una línea de intervención compartida entre ambas instituciones que favorezca el equilibrio personal y la interiorización de los aprendizajes. Con este fin, el centro debe facilitar espacios de encuentro y reflexión para orientar y compartir situaciones de aprendizaje del alumnado, y potenciar la función tutorial con las familias.

Las administraciones educativas favorecerán la colaboración de las familias con los centros educativos siguiendo tres ejes de actuación:

- Información y comunicación, a través de las siguientes medidas: Incluir en los proyectos educativos los medios que garanticen la comunicación entre el centro y las familias, potenciar los planes de acción tutorial, y establecer los procedimientos de acogida al alumnado inmigrante y a sus familias. A lo largo de toda la escolarización, en el seguimiento conjunto de la evolución del alumnado, se reforzarán los vínculos entre la escuela y las familias que faciliten la continuidad de las acciones formativas de una y otras.
- Participación y gestión: impulsar la actividad de las asociaciones de padres y madres, y la participación de las familias en los centros, a través de campañas de sensibilización, dotando económicamente los proyectos que la promuevan, y abriendo el centro a las familias, ofreciendo sus instalaciones. Igualmente, las administraciones educativas impulsarán la participación de las familias en la elaboración y revisión de los documentos institucionales (Proyecto educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento...), pues con este tipo de actuaciones se fomenta, no sólo la identificación de todos los colectivos de la comunidad educativa con los Proyectos del Centro, sino también el sentido de pertenencia al mismo. Finalmente, se impulsará la participación de los padres en los órganos de gestión y gobierno del centro.
- Formación: estimular la creación y la participación en escuelas de padres y madres, así como elaborar y publicar materiales de apoyo con orientaciones para las familias.

Los centros educativos adaptarán su organización con vistas a favorecer la *participación del alumnado* en tres campos: la gestión y mejora de la convivencia (consenso sobre las normas, resolución de los conflictos, formación para la participación, acogida de nuevos alumnos...), el proceso de enseñanza-aprendizaje (programación, desarrollo y evaluación), y la responsabilidad sobre ciertas actividades escolares y extracurriculares.

En orden a orientar *la organización de los centros* en la dirección del nuevo currículo, procede:

- Mejorar las estructuras organizativas y los procedimientos de dirección y gestión que aseguren la puesta en práctica del Proyecto Educativo y de la programación curricular del centro, y revitalicen las funciones de los Consejos Escolares y de los Claustros.
- Fortalecer la coordinación del profesorado —imprescindible para el trabajo en competencias básicas— apoyando desde la Administración y desde la dirección del centro la innovación educativa y el trabajo en equipo, y realizar la evaluación de los resultados y de los procesos. Se fomentará igualmente la participación en redes de centros con proyectos conjuntos o comunes orientados a la adquisición y desarrollo de las competencias educativas básicas.
- Reconocer a los centros, en el marco de su autonomía, la capacidad para gestionar los distintos elementos organizativos que les permita adaptarse a esta nueva exigencia del currículo.

Para desarrollar los objetivos curriculares y organizativos, los centros educativos han de disponer de los equipos humanos, y los recursos didácticos, de equipamiento y económicos necesarios para hacer frente a las problemáticas educativas asociadas al tipo de alumnos que escolarizan. Con este fin, se plantean tres propuestas:



- Analizar las funciones de las nuevas figuras profesionales que progresivamente se van incorporando, con el fin de asegurar la coordinación tanto interna al centro, como con otros servicios de apoyo (sanitarios, sociales y culturales).
- Asegurar que todos los centros cuenten con los espacios, instalaciones (biblioteca de centro y de aula, laboratorios, talleres...) y equipamientos adecuados para el trabajo del profesorado y para las actividades didácticas.
- Crear, recopilar y poner a disposición de los centros materiales de validez contrastada, en distintos soportes, así como modelos y ejemplificaciones de proyectos interdisciplinares y de pruebas de evaluación.
- Tener en cuenta la multiculturalidad, y el valor de la interculturalidad, con el fin de lograr una convivencia positiva.
- Implicar a la comunidad educativa en la comunidad social, y para ello:
 - Establecer cauces de participación e impulsar proyectos culturales con ayuntamientos y otras instituciones (asociaciones vecinales, entidades que trabajan con colectivos de inmigrantes, empresas, Universidades, ONGs...), potenciando el trabajo de educadores sociales y mediadores culturales en relación con el alumnado y sus familias.
 - Vincular el Proyecto Educativo del centro al Proyecto Comunitario, donde exista, con intervención de los agentes presentes en el territorio y la participación activa del alumnado.
 - Coordinar las actuaciones de los diferentes agentes e instituciones sociales y educativas del entorno, impulsando el desarrollo de las competencias en las actividades extraescolares y de ocio.

4. AGENTES SOCIALES IMPLICADOS EN LA EDUCACIÓN

En la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, intervienen tanto las instituciones educativas como la familia, el medio social cercano y los medios de comunicación. La escuela ha de tener en cuenta ese contexto de agentes educativos diversos integrando los distintos aprendizajes y dirigiéndolos a la consecución por todos los individuos de los niveles de competencia que se establezcan. Con esta finalidad, se plantean las siguientes medidas:

- Facilitar la conciliación de la vida familiar y laboral, así como impulsar políticas de atención a las familias, especialmente en medios sociales desfavorecidos, que garanticen un adecuado desarrollo de las competencias lingüísticas y emocionales en la primera infancia.
- Prestar una atención especial a la competencia relativa al tratamiento de la información y la competencia digital. Los medios de comunicación e internet influyen de forma importante en la configuración de la personalidad de los niños y adolescentes, y constituyen recursos formativos que la escuela tiene que saber aprovechar rutinariamente. En este sentido, es preciso impulsar y desarrollar iniciativas en colaboración con las familias y, eventualmente, con los propios medios de comunicación, dirigidas a analizar su influencia en el alumnado y a que se usen de forma eficiente, crítica y responsable.

PROPOSALS FOR DEVELOPING BASIC EDUCATIONAL SKILLS

INTRODUCTION

The explicit definition of the basic skills that should be mastered by all students in obligatory education constitutes the most important consensus reached by all the countries in the European Union within the educational field. It is a shared goal and consists of a series of skills agreed upon unanimously by all the EU member countries. The application of the agreement will have a profound effect on basic education in Europe.

The shift in focus in teaching activities towards students' acquisition of basic skills will involve many changes to both the education system itself and the culture of the schools responsible for implementing the changes in a gradual, ordered manner. The change affects both the contents of the curriculum and the objectives, organisation and functioning of schools themselves, touching on areas such as participation and tutoring, among others. It is closely linked to innovation within the school environment, assessment and experimentation, within a context of new decisions and organisational changes to the schooling system.

Firstly, the changes take into account the fact that emotions influence everyone's actions. They are closely linked at all moments to rationality and are one of the major factors that prompt specific action. Evidence regarding the function of emotions provided by scientific research have forced us to take them into consideration within the framework of basic skills. Thus, emotional education should go hand in hand with intellectual education and the acquisition of practical skills, because the integration of thought, emotion and action is the cornerstone of personal and social development and learning. Within this field, the links between the educational objectives of the school and family environments become particularly patent, thus paving the way for more effective collaboration.

Much the same can be said also of those skills related to physical development (healthy living habits, sport, etc.), which constitute another basic pillar of comprehensive education.

In all these processes, the role of Education Councils is to stimulate (as far as the scope of their activities allows) the methodical

and gradual application of this innovative approach, in order to guarantee its effective incorporation into the educational practices of their corresponding schools. To this end, the Education Councils urge the Public Administration to actively and decidedly support the development of basic educational skills, and to establish the appropriate indicators to enable their assessment, assigning school councils an active role in the approval and follow up of this plan.

The following is a series of specific recommendations that we believe said plan should take into consideration in relation to the curriculum, teaching staff, schools and, in general, all the stakeholders involved in this field.

1. THE CURRICULUM AND TEACHING-LEARNING PROCESSES

The inclusion of basic skills as a new component of the curriculum and as a specific reference for assessment affects educational activities in all areas, and reinforces the shift in focus in compulsory education towards training independent young people capable of carrying out complex tasks, making informed decisions about their own lives and participating in the social and political lives of their environment as competent, committed citizens. As a result, the new approach forces the educational administration to adopt a series of measures:

- Foster current legislative development within the framework of basic educational

skills in three principal areas: 1) improving the integration of said skills into the series of elements that currently make up the curriculum; 2) specifying the relationships between the different areas of knowledge, thus facilitating an interdisciplinary approach; and 3) establishing the basic educational skill levels required for each learning stage. The aim is to view basic skills not as additional elements, but rather as an integral part of the curricular structure so that they can really become a true reference for assessing and promoting students.

- Foster programmes and plans which help schools, teachers and the educational community at large to shift the focus of compulsory education towards the acquisition of basic skills in all areas of the curriculum. These plans should strive to ensure the promotion and incorporation of new practices and methodologies, and to reinforce any current educational practices of proven efficiency in this sense.
- Promote methodologies conducive to the learning of basic skills, ensuring the appropriate educational focus of the curriculum, including both academic and functional aspects and taking into account the applicability of said skills in different contexts.
- Contribute, alongside the school community, to building a new ‘culture of assessment’ centred around the evaluation of the level of competence gained by students in practical (real or simulated) situations in which they are forced to apply their knowledge and resources, in accordance with the international PISA and PIRLS assessment methods.

Diagnosis assessments should be consistent with this evaluation method, in order to ensure that their results contribute to improving school practices and the performance of the system in general, without losing sight of the fact that the assessment models for certain skills have yet to be developed.

In diagnosis assessments, educational administrations should take into account both the objectives of the schools themselves and all the different characteristic elements of their students, and should highlight the added value provided by schools to their students, especially those with specific needs.

Within this new culture of assessment, the ongoing monitoring of each student will be reinforced with specially adapted remedial plans and more comprehensive information for the family. This will also serve to foster values such as diversity and inclusion.

The actions that should be put into motion include: research into the establishment of skill levels and assessment criteria; design of protocols for assessment, qualifications and promotion; and dissemination of formative assessment practices, including student self-assessment.

2. TEACHING STAFF

The inclusion of basic skills in the school education system affects the teaching staff in a number of different ways, mainly through the overriding need for appropriate theoretical and practical skills to be included

in both initial and ongoing teacher training syllabuses. With the aim of overcoming the difficulties that these changes may generate in some segments of the teaching community, appropriate stimulation and support tools should be established to ensure that teachers undertake the new tasks and functions involved in the development of basic skills with enthusiasm and confidence. These tasks and functions include: teaching how to learn, fostering the desire to know, teaching how to manage knowledge, teaching the ethical values and principles of a democratic society, nurturing students' emotional states, fostering teamwork, establishing collaborative relationships with families and interacting with all the other members of the educational community.

Both during *initial training* and, above all, within the framework of *lifelong learning*, it is important to develop and improve current educational and teaching practices, starting by consolidating and reinforcing all those experiences which are consistent with the new approach of the curriculum. The measures we recommend in this field are as follows:

- Develop personal skills (self-awareness, self-esteem, emotional balance and control, positive assertiveness, etc.), social skills (communication, dialogue, cooperation, etc.) and professional skills (creativity, entrepreneurial spirit, etc.).
- Include professional skills in initial teacher training and, to this end, foster an all-inclusive, interdisciplinary university curricular structure that involves all educational stakeholders required for gaining each of the individual skills identified.



- Include work placement as a key element of the syllabus, integrated into the curriculum, spread out over the majority of years contemplated in the syllabus. It is also important to ensure that work placement has a direct relationship with those areas covered in the curriculum, as well as with the specific needs of the profession. Those responsible for the organisation of work placement activities should strive to ensure due recognition of their importance.
 - The contents of the training provided should include teamwork methodology and techniques, strategies for fostering participation between teachers, students and their families, and the assessment of both students themselves and teaching practice.
 - Similarly, teaching degree exams should be modified so as to ensure the shift in focus to the effective development of basic skills.
 - Teaching staff should be encouraged (and helped) to undertake postgraduate studies and engage in training activities related to specialist areas, new thinking in the teaching profession, school organisation and the social changes that have a direct influence on the psychological assessment of students.
 - Foster the assessment of practical training, respecting at all times the principles of equality, merit and ability. To this end, practical activities should be truly assessable.
 - Set up a *new teacher tutoring* plan to ensure that schools provide effective support for teachers just beginning their professional career. Said plan should contemplate training and incentive activities for experienced teachers acting as tutors, and should encourage new teachers to participate in counselling processes both within and outside their school. It should also include a fair assessment of the work carried out, which will then serve as a merit in the development of their professional career.
- In both work placement during initial training and the tutoring of new teachers, the educational administrations should develop systems of coordination between the university bodies responsible for the training processes and the schools in which said activities are carried out.
- Focus *lifelong teacher training* mainly on reflection and shared worked within the school, based on problems identified by the teachers themselves, with the aim of gradually applying a curriculum based on skill development, and using those areas in which teachers already possess a firm body of knowledge as a springboard for accessing the rest. It is important for teachers to be familiar with and experience those teaching methods that foster the development of basic educational skills. To this end, it is vital that they have access to adequate advice and counselling as well as the necessary resources.
- Schools should develop their own Training Plans which outline the training itineraries for each teacher, thus enabling them to adapt the means, strategies, content and timing of the training provided to the characteristics of both their specific teaching staff and their own changing needs.
- Groups of teachers specialising in teacher training should be established, and their



members should be released from some of their normal teaching duties in order to enable them to concentrate on their new activities.

Institutions and teacher training, innovation and advice services should focus their efforts on motivating teachers and training them to cope with the processes of change and educational improvement.

- Plan and develop *teaching practice assessment* within the framework of the new culture of assessment, as a means of improving teachers' professional skills. To this end, teachers should be made aware of the new culture and educational inspectors and school management bodies should be trained in the new assessment method.

3. SCHOOLS

Schools' legally recognised *autonomy* in teaching, organisational and management matters is an advantage in the effort to ensure that their organisation and functioning fosters the development of basic skills for all students, as stipulated in the Minimum Requirements Decrees. At the same time, however, this high degree of autonomy requires the participation of all stakeholders in order to detect the needs of the environment, identify the specific characteristics of the schools, and to ensure that the learning process responds to these requirements.

To this end, it is important that, in making full use of their autonomy, schools adopt measures aimed at:

- Reviewing or defining (as appropriate) their Educational Project and Organisational and Running Rules, to ensure that both teaching activities and school life in general foster the acquisition of basic skills.
- Emphasising the most important basic skills in the school, in accordance with the situation in which their students live and their local environment, both of which should serve as key points of reference for any projects undertaken by the school, as well as the programming of subjects and material and teaching practice itself.
- Combining respect for teachers' autonomy and their commitment to the school's specific Educational Project, with their obligation to participate in teamwork, honour any agreements undertaken and collaborate in general plans and actions.

To the same end, educational administrations are recommended to:

- Provide schools with the resources they require and to increase their decision-making power as regards the management of their individual educational projects.
- Foster and encourage schools to be innovative and facilitate decentralised management.
- Reinforce school management teams, their functions and professional conditions, so that they can assume the role of educational leaders in the development of projects and the improvement of results.

In the teaching-learning processes of basic skills (especially those related to autonomy and



personal initiative, as well as those linked to a knowledge of and interaction with the physical world, social and citizenship skills and oral communication), both communication between teachers and students and *the participation of all members of the educational community is vital.*

Basic skills are an excellent instrument for enriching schools' relationships with their students' families. The development of basic skills helps nourish all the different dimensions of each individual. Of special importance (over and above merely academic interests) are those that are most stable and relevant to life, such as those related to emotions and communication. The family framework and social context offer an endless source of learning possibilities, and their intervention benefits the working dynamics of the school and increases its resources.

As a result, it is vital to stimulate parents' participation in their children's school life, so as to guarantee a channel of shared intervention between both fields which will foster personal balance and help children internalise what they learn. To this end, the school should provide meeting and joint reflection opportunities designed to enrich and share students' learning situations and strengthen parents' tutoring role.

The educational administrations should foster collaboration between families and schools in three basic areas of action:

— Information and communication, through the following methods: Include in educational projects those means and methods which guarantee communication between the school and the families, foster tutorial action plans and establish the chaperoning and integration procedures for immigrant students and their families. Throughout a student's school life, and in

the overall monitoring of their evolution and progress, the links between school and family should be strengthened and fostered in order to facilitate the continuity of mutual training actions.

— Participation and management: Promote the involvement and activities of parents' associations and the participation of families in the life and running of the school, through awareness-raising campaigns, the provision of funding for projects promoted by said associations and the opening up of the school to families permitting them the use of its installations. Similarly, educational administrations should foster the participation of families in the drafting and revision of institutional documents (Educational Project, Organisational and Running Rules, etc.), since this type of action not only helps ensure that all members of the educational community identify with the school's various projects, it also fosters a sense of belonging. Finally, parents' participation in the school's management and governing bodies should also be encouraged.

— Training: Stimulate creativity and the participation of parents in the school life, and draft and publish support materials targeted at families.

Schools should adapt their organisation in order to foster *student participation* in three fields: the management and improvement of peaceful coexistence (consensus regarding rules, conflict resolution, training for participation, chaperoning of new students, etc.), the teaching-learning process (programming, development and assessment) and joint responsibility for certain curricular and extracurricular activities.



In order to shift the focus of *school organisation* in line with the new curriculum, schools should strive to:

- Improve their organisational structures and management and governing procedures in order to ensure the implementation of the Educational Project and curricular programme, and the revitalisation of the School Councils and staff bodies.
- Foster coordination between teaching staff (this is vital when working with basic skills), with both the administration and school management supporting educational innovation and teamwork and assessing the results and processes. Similarly, support should be provided for participation in school networks, through joint or common projects targeted at the acquisition and development of basic educational skills.
- Within the framework of their autonomy, it is important to recognise schools' capacity to manage the different organisational elements that enable them to adapt to the demands of the new curriculum.

In order to work towards achieving their curricular and organisational objectives, schools need appropriate human, teaching, technical and economic *resources* to enable them to rise to the educational challenges associated with the specific type of students they are catering to. To this end, we table three proposals:

- Analyse the functions of the new professional figures that will gradually be incorporated into the workforce, in order to ensure coordination both inside the school and with other support services (health, social and cultural services).
- Ensure that all schools have the areas, facilities (school and classroom libraries, laboratories, workshops, etc.) and equipment required for teachers to carry out their work and for the various teaching activities to take place.
- Create, collect and place at the disposal of schools tried and tested material in different formats, as well as models and examples of interdisciplinary projects and assessment tests.

4. THE STAKEHOLDERS INVOLVED IN EDUCATION

Both educational institutions and families, the immediate social environment and the media are all involved in the acquisition and development of basic skills. Schools should bear this context of diverse educational stakeholders in mind, in order to integrate different learning experiences and target them at ensuring that all those involved gain the established level of competence. To this end, the following measures should be taken:

- Facilitate the reconciliation of the working and family lives of those working in this field and promote family support policies (especially in underprivileged social environments) that guarantee adequate development of language and emotional skills during early childhood.
- Bear in mind multicultural factors and the value of intercultural exchange, with the aim of achieving positive, peaceful coexistence.



- Involve the educational community in the social community. To do this:
 - Establish channels of participation and promote cultural projects in collaboration with local councils and other institutions (neighbourhood associations, organisations that work with immigrant populations, companies, universities, NGOs, etc.), fostering the activities of social educators and cultural mediators in relation to both students and their families.
 - Forge links between the school's Educational Project and the Community Project (where appropriate), fostering both the intervention of those stakeholders working in the local area and the active participation of the student population.
 - Coordinate the activities of the different stakeholders and social and educational institutions in the local area, fostering the development of skills in extracurricular and recreational activities.
- Pay special attention to those skills related to information processing and digital literacy. The media and the Internet have a major influence on the emerging personalities of children and adolescents, and constitute educational resources that schools need to learn to make the most of on a routine basis. In this sense, it is important to foster and develop initiatives in collaboration with families and, as and when the occasion arises, with the media itself, aimed at analysing the influence of this phenomenon on students and ensuring that young people make efficient, critical and responsible use of the resources placed at their disposal.

PROPOSITIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ÉDUCATIVES DE BASE

INTRODUCTION

La formulation explicite de certaines compétences de base que tous les élèves doivent acquérir dans l'enseignement obligatoire constitue le plus grand consensus atteint par tous les pays de l'Union Européenne en matière d'éducation. Il s'agit d'un objectif partagé et de capacités décidées à l'unanimité par tous les pays qui l'intègrent. Son application peut constituer par ailleurs un stimulant pour l'éducation de base.

Cette orientation de l'enseignement vers l'acquisition des compétences de base par les élèves implique des changements dans le système éducatif et dans la culture des établissements scolaires qui sont à réaliser de manière lente et ordonnée. Le changement concerne aussi bien les contenus curriculaires que les objectifs eux-mêmes, l'organisation, le fonctionnement des établissements, la participation, l'action tutorielle, etc. Il est lié à l'innovation scolaire, l'évaluation et l'expérimentation, dans un contexte de nouvelles décisions et de changements organisationnels dans le système scolaire.

D'autre part, les émotions influencent toutes les actions des individus, sont liées à tout moment à la rationalité et donnent, entre autres apports, un élan pour l'action. Les preuves sur la fonction des émotions qu'apporte la recherche scientifique obligent à les prendre en considération dans le cadre des compétences de base. Ainsi, l'éducation émotionnelle devra accompagner l'éducation intellectuelle et l'acquisition d'aptitudes pratiques, car l'intégration de la pensée, de l'émotion et de l'action est la base du développement personnel, social et de l'apprentissage. Dans ce domaine, les coïncidences au niveau des objectifs éducatifs de la famille et l'école sont visibles, et la porte s'ouvre sur une collaboration plus efficace.

Il en est de même pour les compétences liées au développement physique (habitudes saines, sports, etc.) qui constituent un aspect essentiel dans la formation intégrale des personnes.

Tout au long de ce processus, le rôle des Conseils d'Éducation vise à stimuler, dans la mesure de leurs compétences, l'application méthodique et progressive de cette innovation

pour garantir son intégration effective dans la pratique pédagogique des établissements. Pour cela, les Conseils d'Education prient instamment les Administrations d'assumer fermement le développement des compétences éducatives de base et d'intégrer les indicateurs résultants qui permettent leur évaluation, en réservant aux conseils scolaires un rôle actif dans la phase d'approbation et de suivi de ce plan.

Nous donnons ci-dessous une série de recommandations spécifiques dont cette planification devrait tenir compte pour le curriculum, le corps enseignant, les établissements scolaires et les acteurs sociaux impliqués.

1. LE CURRICULUM ET LES PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE

L'inclusion des compétences de base comme nouvel élément du curriculum et comme référence spécifique pour l'évaluation touche le travail éducatif dans tous ses domaines et renforce l'orientation de l'enseignement obligatoire vers la formation de personnes autonomes, capables d'entreprendre des tâches complexes, de prendre des décisions informées sur leur propre vie et de participer à la vie sociale et citoyenne. Par conséquent, la nouvelle approche oblige les Administrations éducatives à adopter une série de mesures:

- Compléter le développement législatif actuel du cadre des compétences éducatives de base dans trois directions: améliorer l'intégration des compétences dans l'ensemble des

éléments qui forment le curriculum, expliciter les relations entre les différents domaines de connaissance en facilitant leur traitement interdisciplinaire, et établir les niveaux des compétences éducatives de base à chaque étape de l'enseignement. Il s'agit de percevoir les compétences de base non comme un supplément, mais comme parties intégrantes de la structure curriculaire pour que, dans la pratique, elles soient la référence de l'évaluation et la promotion des élèves.

- Promouvoir les programmes et plans qui aideront les établissements scolaires, le corps enseignant et la communauté éducative à orienter l'enseignement obligatoire vers l'acquisition des compétences de base par les élèves dans toutes les disciplines du curriculum. Ces plans assureront la promotion et l'intégration de nouvelles pratiques et méthodologies, en renforçant de toute façon les pratiques éducatives actuelles qui ont déjà démontré leur efficacité.
- Promouvoir les méthodologies qui favoriseront l'apprentissage des compétences de base, avec une approche didactique pertinente du curriculum, qui envisage les aspects scolaires et fonctionnels en tenant compte de leur applicabilité dans différents contextes.
- Contribuer au sein de la communauté scolaire à l'acquisition d'une nouvelle culture de l'évaluation axée sur l'évaluation du niveau de compétence qu'atteignent les élèves dans des situations pratiques _réelles ou simulées_ où ils doivent appliquer leurs connaissances et ressources, dans la ligne des évaluations internationales PISA et PIRLS.



Les évaluations de diagnostic doivent être cohérentes avec cette méthode d'évaluation, afin que leurs résultats contribuent à l'amélioration des pratiques scolaires et du système dans son ensemble, sans perdre de vue que le modèle d'évaluation de certaines compétences reste encore à développer.

Dans les évaluations de diagnostic, les administrations éducatives parlent de prendre en considération l'ensemble des éléments caractéristiques des élèves et les objectifs de l'établissement scolaire. D'autre part, l'accent sera mis sur la valeur ajoutée que les établissements apportent aux élèves, en particulier à ceux qui ont plus de besoins.

Dans cette nouvelle culture de l'évaluation, le suivi continu de chaque élève sera renforcé par des plans de rattrapage adaptés et une information plus complète à la famille, par conséquent le traitement de la diversité et de l'inclusion sera favorisé.

Parmi les actions à réaliser figurent : enquêter sur l'établissement des niveaux des compétences et les critères d'évaluation ; concevoir des protocoles pour l'évaluation, la qualification et la promotion ; et diffuser des pratiques d'évaluation formative, y compris l'auto-évaluation des élèves.

2. LE CORPS ENSEIGNANT

L'inclusion des compétences de base dans l'éducation scolaire propose également au corps enseignant des conditions uniques, principalement la nécessité impérieuse d'intégrer dans la formation initiale et continue du corps enseignant la formation

théorique et pratique adaptée. Afin de résoudre les difficultés que ces changements pourraient provoquer dans certains secteurs du corps enseignant, les stimulants et soutiens pertinents seront établis pour que les professeurs puissent prendre avec joie et confiance les nouvelles fonctions et tâches que le développement des compétences de base entraîne : enseigner à apprendre, motiver le désir de savoir ; enseigner à autogérer la connaissance, éduquer dans les valeurs et principes éthiques d'une société démocratique, s'occuper de l'état émotionnel des élèves, travailler en équipe, nouer des relations de collaboration avec les familles et interagir avec les autres membres de la Communauté Éducative.

Dans la *formation initiale*, mais surtout dans le domaine de la *formation permanente*, il faut essayer de compléter les pratiques éducatives et didactiques actuelles, en commençant par consolider et renforcer toutes les expériences qui sont cohérentes avec la nouvelle approche du curriculum. Les mesures recommandées ici sont:

- Développer les compétences personnelles (connaissance de soi-même, estime de soi, équilibre et autorégulation de ses émotions, affirmation de soi positive, etc.), les compétences sociales (pour la communication, le dialogue, la coopération, etc.) et professionnelles (créativité, esprit d'entreprise, etc.).
- Inclure dans la formation initiale du corps enseignant les compétences professionnelles et, à cette fin, favoriser une structure du curriculum universitaire intégratrice et interdisciplinaire, qui implique tous les acteurs éducatifs nécessaires pour atteindre chacune des compétences.

- Organiser le stage pratique comme un élément clé des plans d'étude, intégré dans le curriculum, présent dans la plupart des cursus qui composent les plans, et que ce stage pratique garde une relation directe avec les aspects curriculaires et avec les besoins de la profession. Les différents acteurs responsables du fonctionnement du stage pratique veilleront à la reconnaissance de son importance.
- Les contenus de la formation devront inclure la méthodologie et les techniques de travail en groupe, les stratégies de participation avec le corps enseignant, les élèves et les familles, ainsi que l'évaluation des élèves et de la pratique enseignante.
- Envisager également dans les critères d'accès à l'exercice de l'enseignement, les changements nécessaires pour que la pratique éducative se tourne vers le développement effectif des compétences de base.
- Faciliter au corps enseignant la réalisation d'études de troisième cycle et d'activités de formation liées à la spécialisation, au recyclage pédagogique, à l'organisation scolaire et aux changements sociaux qui ont une incidence directe sur l'évolution psychologique des élèves.
- Renforcer l'évaluation de la pratique de formation en maintenant le respect des principes d'égalité, de mérite et de capacité. Pour cela, rendre la période de stage vraiment évaluable.
- Mettre en place un plan de tutorisation du corps enseignant débutant qui implique un soutien effectif des établissements scolaires

aux enseignants qui débutent leur parcours professionnel, une offre de formation et de stimulants pour le corps enseignant expérimenté qui assurera la tâche de tuteur et, pour le corps enseignant débutant, des facilités pour participer à des processus de conseil au sein de l'établissement et en dehors, ainsi qu'une évaluation juste du travail réalisé qui servira de mérite dans la carrière professionnelle.

Dans le stage pratique de la formation initiale tout comme dans la tutorisation du corps enseignant débutant, les Administrations éducatives développeront des systèmes de coordination entre les établissements universitaires responsables des processus de formation et les établissements scolaires où ils exercent leur activité.

- Orienter *la formation permanente* du corps enseignant principalement vers la réflexion et le travail partagé au sein de l'établissement, à partir des problèmes que le corps enseignant identifie, afin d'appliquer progressivement un curriculum basé sur le développement des compétences, en prenant pour point de départ les domaines dont on dispose déjà d'une connaissance fondée. Le corps enseignant doit connaître et expérimenter les méthodologies didactiques qui favorisent le développement des compétences éducatives de base, mais doit pour cela bénéficier de l'assistance et des ressources nécessaires.

Il convient pour les établissements scolaires de développer leur Plan de Formation qui inclura les itinéraires de formation de chaque enseignant, ce qui permet d'adapter les modalités, stratégies, contenu et durée



de la formation aux caractéristiques du corps enseignant et aux besoins variables de l'établissement.

Des groupes d'enseignants spécialisés dans la formation d'autres enseignants seront constitués, avec réduction partielle de l'enseignement habituel.

Les institutions et services de formation, d'innovation et d'assistance du corps enseignant orienteront leur travail sur la motivation du corps enseignant et sa formation pour les processus de changement et d'amélioration éducative.

- Planifier et développer *l'évaluation de la pratique enseignante* dans le cadre de la nouvelle culture de l'évaluation, comme une voie d'amélioration des compétences professionnelles du corps enseignant. À cette fin, sensibiliser le corps enseignant mais aussi former l'Inspection Pédagogique et les directions des établissements scolaires comme acteurs de cette évaluation.

3. LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES

L'autonomie pédagogique, organisationnelle et de gestion que les lois de l'éducation reconnaissent aux établissements scolaires contribue à ce que l'organisation et le fonctionnement des établissements facilitent le développement des compétences de base à tous leurs élèves, comme le prévoient les Décrets sur les compétences minimales à acquérir. Cette autonomie exige en même temps la participation de tous les acteurs, afin non seulement de détecter les besoins

de l'environnement et les caractéristiques de l'établissement, mais aussi d'encourager les apprentissages à répondre à ces besoins.

Pour cela, il convient que les établissements scolaires, dans l'usage de leur autonomie, adoptent des mesures destinées à:

- Réviser ou définir, le cas échéant, le Projet Éducatif et le Règlement d'Organisation et de Fonctionnement pour que l'activité didactique et la cohabitation scolaire facilitent l'acquisition des compétences de base.
- Mettre l'accent sur les compétences de base les plus importantes au sein de l'établissement, conformément à la réalité de ses élèves et de leur environnement comme références principales des projets de l'établissement, le programme des disciplines ou matières et la pratique enseignante.
- Concilier le respect de l'autonomie des professeurs dans l'enseignement avec leur lien au Projet de l'établissement et leur obligation de participer au travail d'équipe, assumer les engagements convenus et collaborer aux actions et plans généraux.

Dans le même objectif, il est recommandé aux Administrations éducatives:

- De doter les établissements scolaires des ressources nécessaires et d'augmenter leur capacité de décision dans la gestion du projet éducatif.
- De favoriser et d'encourager les établissements qui réaliseront des innovations et de faciliter la gestion décentralisée.



- De renforcer la direction des établissements, leurs fonctions et conditions professionnelles, pour qu'ils exercent le leadership pédagogique dans le développement des projets et dans l'amélioration des résultats.

Dans les processus d'enseignement-apprentissage des compétences de base æn particulier celles relatives à l'autonomie et initiative personnelle, tout comme celles liées à la connaissance et interaction avec le monde physique, la compétence sociale et citoyenne ainsi que la communication linguistiqueæ, la communication entre les professeurs et les élèves ou encore *la participation de tous les acteurs de la communauté éducative* s'impose.

Les compétences de base constituent un outil propice à enrichir les voies de relation avec les familles : le développement des compétences de base met en place l'ensemble des dimensions de la personne. Les dimensions plus stables et importantes pour la vie revêtent une importance particulière, c'est le cas par exemple des dimensions émotionnelles et communicatives, plus encore que les dimensions simplement académiques. Le cadre familial et le contexte social constituent une source inépuisable de possibilités d'apprentissage, autrement dit leur intervention bénéficie à la dynamique et augmente les ressources de l'établissement scolaire.

Par conséquent, il est essentiel de stimuler la participation des parents à la vie scolaire des enfants pour garantir ainsi une ligne d'intervention partagée entre les deux institutions qui favorise l'équilibre personnel et l'intériorisation des apprentissages. À cette fin, l'établissement doit prévoir des espaces de rencontre et de réflexion pour orienter et

partager les situations d'apprentissage des élèves, mais aussi renforcer la fonction tutorielle avec les parents.

Les administrations éducatives favoriseront la collaboration des familles avec les établissements scolaires en suivant trois axes d'intervention:

- Information et communication, grâce aux mesures suivantes : Inclure dans les projets éducatifs les moyens qui garantiront la communication entre l'établissement et les familles, renforcer les plans d'action tutorielle et établir les procédures d'accueil aux élèves immigrés ainsi qu'à leurs familles. Pendant toute la scolarisation, dans le suivi conjoint de l'évolution des élèves, les liens seront renforcés entre l'école et les familles pour faciliter la continuité des actions de formation des unes et des autres.
- Participation et gestion : Favoriser l'activité des associations de parents et la participation des familles dans les établissements, par le biais de campagnes de sensibilisation, en dotant financièrement les projets qui l'encouragent, en ouvrant les portes de l'établissement aux familles et en offrant ses installations. Les administrations éducatives favoriseront à leur tour la participation des familles à l'élaboration et la révision des documents institutionnels (Projet éducatif, Règlement d'Organisation et de Fonctionnement, etc.), car ce type d'interventions permet d'encourager non seulement l'identification de tous les groupes de la communauté éducative avec les Projets de l'Établissement, mais également le sens de l'appartenance à cet établissement. Enfin, favoriser la participation des parents aux organes de gestion et de direction de l'établissement.



- Formation: Stimuler la création et la participation des parents dans les écoles, ainsi qu'élaborer et publier des matériels de soutien avec des orientations pour les familles.

Les établissements scolaires adapteront leur organisation en vue de favoriser *la participation des élèves* dans trois domaines: la gestion et l'amélioration de la cohabitation (consensus sur les normes, résolution des conflits, formation pour la participation, accueil des nouveaux élèves, etc.), le processus d'enseignement-apprentissage (programme, développement et évaluation), et la coresponsabilité sur certaines activités scolaires et extrascolaires.

Afin d'orienter *l'organisation des établissements* dans la direction du nouveau curriculum, il convient:

- D'améliorer les structures organisationnelles ainsi que les procédures de direction et de gestion qui assurent la mise en place du Projet Éducatif et du programme curriculaire de l'établissement et qui revitalisent les fonctions des Conseils Scolaires et des Conseils de Classe.
- De renforcer la coordination du corps enseignant _indispensable pour le travail des compétences de base_ en soutenant l'innovation éducative et le travail en équipe au sein de l'Administration et de la direction de l'établissement, puis de réaliser l'évaluation des résultats et des processus. D'encourager également la participation en réseau des établissements ayant des projets conjoints ou communs tournés vers l'acquisition et le développement des compétences éducatives de base.
- De reconnaître aux établissements, dans le cadre de leur autonomie, leur capacité à

gérer les différents éléments organisationnels qui leur permet de s'adapter à cette nouvelle exigence du curriculum.

Pour développer les objectifs curriculaires et organisationnels, les établissements scolaires doivent disposer des *ressources* humaines, didactiques, d'équipement et financières nécessaires pour faire face aux problèmes éducatifs liés au type d'élèves qu'ils scolarisent. À cette fin, trois propositions sont envisagées:

- Analyser les fonctions des nouvelles figures professionnelles qui s'intègrent progressivement, afin d'assurer la coordination interne à l'établissement et externe avec d'autres services de soutien (sanitaires, sociaux et culturels).
- Veiller à ce que tous les établissements possèdent les espaces, installations (bibliothèque scolaire et de classe, laboratoires, ateliers, etc.) et équipements adaptés au travail du corps enseignant et aux activités didactiques.
- Créer, rassembler et mettre à la disposition des établissements des matériels à validité vérifiée, sur différents supports, ainsi que des modèles et illustrations de projets interdisciplinaires et de tests d'évaluation.

4. ACTEURS SOCIAUX IMPLIQUÉS DANS L'ENSEIGNEMENT

Dans l'acquisition et le développement des compétences de base interviennent aussi bien les institutions éducatives comme la famille, le milieu social proche et les médias. L'école doit tenir compte de ce contexte d'acteurs éducatifs variés en intégrant les différents apprentissages

et en les orientant vers l'obtention par tous les individus des niveaux de compétence établis.

Dans cet objectif, les mesures suivantes sont envisagées:

- Faciliter la conciliation de la vie familiale et de la vie professionnelle, ainsi que favoriser les politiques d'accueil des familles, en particulier dans les milieux sociaux défavorisés, pour garantir un développement adapté des compétences linguistiques et émotionnelles dans la première enfance.
- Tenir compte de la multiculturalité et de la valeur de l'interculturalité afin de favoriser une cohabitation positive.
- Impliquer la communauté éducative dans la communauté sociale, et pour cela:
 - Créer des voies de participation et favoriser des projets culturels avec les mairies et autres institutions (associations de voisinage, organismes travaillant avec les groupes d'immigrés, entreprises, Universités, ONG, etc.), en renforçant le travail des éducateurs sociaux et médiateurs culturels envers les élèves et leurs familles.
 - Lier le Projet Éducatif de l'établissement au Projet Communautaire, là où il existe, avec l'intervention des acteurs sociaux présents dans le territoire et la participation active des élèves.
 - Coordonner les interventions des différents acteurs et institutions sociaux et éducatifs de l'environnement, en favorisant le développement des compétences dans les activités extrascolaires et de loisirs.
- Faire particulièrement attention à la compétence relative au traitement de l'information et à la compétence numérique. Les médias et Internet influencent considérablement le développement de la personnalité des enfants/adolescents et constituent des ressources de formation que l'école doit savoir utiliser de façon routinière. En ce sens, il faut favoriser et développer des initiatives en collaboration avec les familles et éventuellement avec les médias eux-mêmes, afin d'analyser leur influence chez les élèves et d'en garantir un usage efficace, critique et responsable.

