

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

DE CANTABRIA

2

Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales

Grupo de Trabajo de Competencias Básicas
Consejería de Educación de Cantabria



**GOBIERNO
de
CANTABRIA**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

La Consejería de Educación quiere aprovechar la oportunidad que brinda este momento, de implantación y desarrollo de la LOE por parte de las Comunidades Autónomas, para impulsar y dinamizar cambios relevantes en los centros educativos de nuestra región; en definitiva, en la ciudadanía de Cantabria.

La introducción en el currículo de las competencias básicas, lejos de ser una cuestión rutinaria y neutra, meramente formal o de segundo orden, es una circunstancia que puede y debe servir para dotar de un sentido holístico y profundo al desarrollo del currículo y a la práctica educativa de manera que, enfocando aquéllas desde una perspectiva adecuada, el alumnado de Cantabria pueda desarrollar, a lo largo de su etapa de educación obligatoria, la formación que requiere la sociedad del siglo XXI; una formación integral, dotada de sentido crítico no sólo para comprender, sino también para actuar de manera adecuada en los problemas que, en el complejo mundo en que vivimos, se suscitan permanentemente.

El enfoque que se adopte para ayudar realmente al alumnado a desarrollar sus competencias básicas a través del currículo será fundamental para guiar las prácticas educativas en un sentido u otro. Así pues, intentando ser coherentes con el enfoque que, sobre las mismas, ha plasmado el profesor Ángel I. Pérez Gómez de la Universidad de Málaga, queremos ahora avanzar un paso más hacia la práctica educativa. Por eso, en este cuaderno "Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales", hacemos un esfuerzo por ofrecer reflexiones que orienten, en la dirección adecuada, la elaboración de los Proyectos Curriculares de los centros educativos, así como por hacer explícitas las orientaciones didácticas que se desprenden de los principios pedagógicos por los que se opta.

La edición de este segundo cuaderno deja la puerta abierta para el trabajo que es necesario seguir realizando con toda la comunidad educativa, especialmente por parte del profesorado, en los centros escolares. Somos conscientes de que el desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado requiere procesos formativos para el profesorado que conduzcan hacia la transformación real de las prácticas educativas. Es ésta una tarea imprescindible aunque no sencilla.

Así pues, este segundo cuaderno deja abierta la puerta a una doble estrategia de trabajo; por un lado, a la fundamental tarea que, inexcusablemente, debe llevarse a cabo desde la formación permanente del profesorado y, por otra, al impacto real que, tanto las evaluaciones de diagnóstico como las evaluaciones internacionales, puedan ir efectuando sobre las culturas y prácticas educativas. Tanto en un sentido como en el otro, todo parece indicar que los procesos de reflexión colectivos ligados a los contextos concretos de cada centro educativo, se revelan como la estrategia más adecuada para poder llevar a cabo los cambios que se requieren.

ROSA EVA DÍAZ TEZANOS,
Consejera de Educación del Gobierno de Cantabria

CUADERNOS DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA

Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales

GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA

Jacinto Arce Sotres
Elvira Brualla Hernández
Elena Cámara López
Emiliano Corral Gutiérrez
Mercedes Cruz Terán
Isaac Francés Sánchez
Rosa García Montes
Eduardo Gayoso Pardo
M^a del Campo Gómez Terán
Jesús Gutiérrez Barriuso
Alonso Gutiérrez Morillo
M^a Luz Gutiérrez Ocerín
Javier López Nogués
Pedro Martínez Guijo
Pilar Navarro Ricalde
José M^a Rabadán Vergara
José Mauricio Ruiz Gómez
Ramón Ruiz Ruiz
José Manuel Ruiz Varona
Juan Antonio Sánchez Saiz,

Edita: Consejería de Educación de Cantabria
© de la presente edición: Consejería de Educación de Cantabria
D. Legal: SA-361-2007
ISBN: 978-84-95302-47-0

ÍNDICE

1	Introducción	5
2	El proyecto DeSeCo, las competencias clave de la Unión Europea y su “traslado” al currículo LOE	7
3	Las implicaciones del enfoque educativo de competencias para las prácticas educativas	13
4	El desarrollo del currículo a la luz de las competencias básicas: un nuevo enfoque de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación	17
5	El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de las competencias básicas: orientaciones metodológicas	21
6	Los cambios necesarios en el perfil y la actuación de los profesionales docentes	27
7	Cambios en la organización escolar de los centros educativos: los tiempos y los espacios escolares	31
8	La corresponsabilidad de las familias y la comunidad en la formación de la ciudadanía	35



1

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

Introducción

El nuevo currículo básico establecido por el MEC ¹ apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias básicas, tomando como referentes las propuestas en esta materia realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Ese planteamiento pretende responder a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, distintas de las tradicionales y más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida.

En ese contexto hoy nadie duda de la necesidad de renovar la institución escolar, de enriquecer el papel que la educación juega en las sociedades actuales, y de conseguir que ésta contribuya realmente a la formación de una ciudadanía preparada para afrontar los retos que plantea una sociedad profundamente cambiante.

Es preciso, por tanto, que el profesorado avance en el conocimiento de qué se entiende por competencias básicas y cuáles son las que se seleccionan como más relevantes para la formación de nuestros jóvenes². Este documento pretende establecer el marco para el desarrollo del currículo desde un enfoque comprensivo de las competencias básicas, haciendo un recorrido por las implicaciones y la necesidad de cambio que el mismo conlleva para los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y las metodologías didácticas en particular, así como para el papel que alumnado, profesorado, centros educativos y otros agentes deben desempeñar en el proceso de educar.

¹ Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 8 diciembre 2007) y Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 enero 2007).

² En el primer Cuaderno de esta serie, titulado *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas*, Ángel Pérez Gómez explica de forma extensa cuál es el sentido y finalidad de la adopción de un enfoque comprensivo de las competencias básicas como referente de la educación obligatoria, así como cuáles son sus características básicas y los criterios para su selección.



2 El proyecto DeSeCo, las competencias clave de la Unión Europea y su “traslado” al currículo LOE

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

El proyecto de la OCDE denominado *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), referente básico del enfoque comprensivo de las competencias, define éstas 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”; se trata, por tanto de 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. Desde el punto de vista de la institución escolar es una propuesta profundamente innovadora, puesto que se sitúa al margen de la perspectiva tradicional compartimentada en áreas de conocimiento o disciplinas.

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según DeSeCo, debe resultar valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (ver CUADRO 1).

A partir del año 2004, la Unión Europea se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave para el aprendizaje que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros, entendiendo aquéllas como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”. Las competencias propuestas por la Unión Europea difieren de las establecidas por la OCDE en el proyecto DeSeCo, ya que se aproximan más en su formulación a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares (ver CUADRO 2).

Finalmente, en el marco de la promulgación de la LOE y de los consecuentes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, el MEC opta por la incorporación de las competencias básicas en los currículos de la Educación Obligatoria y su consideración como referentes para la evaluación, pese a todas las dificultades que esto entraña. Como antes apuntamos, el Ministerio, aún tomando como referente teórico el Proyecto DeSeCo, se ciñe en la práctica, y de forma más concreta, al documento “*Educación y Formación 2010. Competencias*

clave³ de la Unión Europea, destacando el carácter de “Recomendación a los países miembros” de este último⁴. Al respecto, para presentar las competencias básicas del currículo español el propio MEC señala que “se ha partido de la propuesta realizada por la Unión Europea, aunque tratando de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español”. El resultado son las 8 competencias básicas que hoy configuran el marco legal en que debemos desenvolvernos (ver CUADRO 3).

El MEC incluye las competencias en el currículo escolar, explicitando que “son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente”. Por otro lado, afirma que esta incorporación de las competencias “debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”⁵. En síntesis, los objetivos que, según el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del MEC, persigue la inclusión de las competencias en el currículo de la educación obligatoria son:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales (incorporados a las diferentes áreas y materias) como los informales y no formales.
- Permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diversas situaciones.
- Orientar la enseñanza (identificar contenidos y criterios de evaluación imprescindibles) e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ “Educación y Formación 2010” grupo de trabajo B “Competencias clave” Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre de 2004.

⁴ Casi al mismo tiempo que los Reales Decretos del MEC se publica, en el Diario Oficial de la Unión Europea (30/12/2006), la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

⁵ MEC: *Currículo y competencias básicas*. Documento de trabajo, marzo 2006.

CUADRO 1: Las competencias clave en el Proyecto DeSeCo (OCDE)**CATEGORÍA 1: USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE**

- a. Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto interactivamente
- b. Capacidad para usar conocimiento e información interactivamente
- c. Capacidad para usar tecnología interactivamente

CATEGORÍA 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS

- a. Capacidad para relacionarse bien con los otros
 - Cooperar exige: empatía (ponerse en el lugar del otro)
 - Gestión (manejo/control...) efectiva de las propias emociones
- b. Capacidad para cooperar
 - Capacidad para presentar las propias ideas y escuchar las de los otros
 - Comprensión de la dinámica de un debate y el seguimiento de un orden del día
 - Capacidad para construir alianzas tácticas y estables
 - Talento para negociar
 - Capacidad para tomar decisiones útiles integrando/consensuando diferentes puntos de vista.
- c. Capacidad para gestionar y resolver conflictos
 - Analizar temas e intereses en cuestión, orígenes del conflicto y razonamientos de las dos partes en conflicto, reconocimiento de existencia de dos posiciones diferentes.
 - Identificar áreas de acuerdo y de desacuerdo
 - Reorientar el problema
 - Priorizar necesidades y objetivos, decidiendo cuáles son deseables abandonar y bajo qué circunstancias.

CATEGORÍA 3: ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA

- a. Capacidad para actuar dentro de un amplio panorama /compleja situación
 - Comprender pautas, diseños de comportamiento
 - Tener una idea precisa del sistema en el que se vive (comprender la cultura, las leyes, las reglas formales e informales, códigos religiosos y morales, las normas sociales no escritas, etc)
 - Identificar las consecuencias directas e indirectas de las propias acciones
 - Escoger entre diferentes posibilidades de acción, reflejando las consecuencias potenciales de la acción individual en relación con las normas y objetivos compartidos.
- b. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales
 - Definir un proyecto y determinar objetivos
 - Identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso como los recursos que se necesitan (tiempo y dinero, por ej.)
 - Priorizar y depurar (refinar) objetivos
 - Equilibrar/sopesar los recursos necesarios para conseguir logros múltiples
 - Aprender de la experiencia, proyectar resultados futuros, etc
 - Tutelar/ controlar el propio progreso, haciendo los ajustes necesarios para un proyecto extenso, que se desarrollará, ...
- c. Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades
 - Comprender los intereses propios
 - Conocer las reglas y principios escritos en los que basa un caso
 - Construir argumentos en orden a reconocer necesidades y derechos
 - Sugerir acuerdos o soluciones alternativas

CUADRO 2. Relación de competencias DeSeCo (OCDE) y Competencias de la Unión Europea

Competencias Clave "Informe DeSeCo" (OCDE)		Competencias Clave "Educación y Formación 2010" (UNIÓN EUROPEA)
1. USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	a. Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos de manera interactiva	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
		► Competencia digital
		► Conciencia y expresión culturales
	b. Capacidad para usar el conocimiento y la información de manera interactiva	► Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
		► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Aprender a aprender
	c. Capacidad para utilizar las tecnologías de manera interactiva	► Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
		► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa		
Competencias Clave "Informe DeSeCo" (OCDE)		Competencias Clave "Educación y Formación 2010" (UNIÓN EUROPEA)
2. INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	a. Capacidad para relacionarse bien con los otros	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencias sociales y cívicas
		► Competencia digital
		► Conciencia y expresión culturales
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
	b. Capacidad para cooperar	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencias sociales y cívicas
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
	c. Capacidad para gestionar y resolver los conflictos	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencias sociales y cívicas
		► Conciencia y expresión culturales
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

Competencias Clave "Informe DeSeCo" (OCDE)		Competencias Clave "Educación y Formación 2010" (UNIÓN EUROPEA)
3. ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA	a. Capacidad para actuar en situaciones complejas	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Conciencia y expresión culturales
		► Competencias sociales y cívicas
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
	b. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Aprender a aprender
		► Sentido de la iniciativa personal y espíritu de empresa
	c. Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Aprender a aprender
		► Conciencia y expresión culturales
		► Competencias sociales y cívicas
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

CUADRO 3: Relación entre las competencias de la Unión Europea y las competencias MEC

COMPETENCIAS CLAVE UNIÓN EUROPEA	COMPETENCIAS BÁSICAS MEC
Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOUE, 30 diciembre 2006).	RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 8 diciembre 2007). RD 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 enero 2007).
Comunicación en la lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	
Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología	Competencia matemática
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal
Conciencia y expresión culturales	Competencia cultural y artística



3

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

Las implicaciones del enfoque educativo de competencias para las prácticas educativas

Las consecuencias del nuevo escenario educativo para los currículos escolares y para las prácticas educativas son evidentes. En primer lugar, supone replantear el recurso tradicional de la enseñanza escolar al conocimiento propio de las distintas disciplinas científicas como principal instancia configuradora de los currículos, lo cual ha mostrado cada vez de forma más clara su ineficacia e insuficiencia para la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Los resultados que se esperan de la educación exceden la adquisición de conocimientos específicos de las áreas y materias enseñadas en los centros educativos.

Las áreas y materias no son el único modo de contribuir al desarrollo y adquisición de competencias básicas; también contribuyen a este objetivo acciones que se llevan a cabo en torno a la organización escolar, la acción tutorial y la concepción y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares, entre otras. Además, el desarrollo y la adquisición de competencias básicas supera el contexto del centro. Consecuentemente, la educación es tarea de toda la comunidad y, por ello, es necesaria la implicación de diversos agentes educativos en un contexto de corresponsabilidad y esfuerzo compartido. De acuerdo con este principio, la tarea de educar debe ser compartida de forma real por las familias, por la comunidad y por la sociedad en general, en la medida también que la formación integral de las personas nunca puede ser el resultado exclusivo de la enseñanza en las escuelas.

Como fruto de la actuación conjunta de todos los agentes implicados, el enfoque educativo hacia competencias básicas debe suponer un cambio importante en el papel que el alumnado juega respecto a su propio aprendizaje; así, el alumno/a debe gestionar su propia construcción del conocimiento y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. El propósito final es que los y las alumnas, con el apoyo de su profesorado y demás agentes educadores:

- aprendan a pensar, a usar procesos creativos, críticos y reflexivos que les permitan, por ejemplo, cuestionar la información recibida, ya sean experiencias y/o ideas. El alumnado adquiere competencia cuando es capaz de buscar, seleccionar, tratar la información recibida para crear conocimiento y, finalmente, cuando es capaz de aplicar el conocimiento adquirido autónomamente.

- adquieran un conocimiento global y contextualizado de los temas y problemas de enseñanza, integrando los aprendizajes, relacionándolos con los contenidos curriculares de las diversas áreas y materias, asumiéndolos de manera que sean transferibles y aplicables en diversas situaciones y contextos de enseñanza-aprendizaje. Así, aprenderán a afrontar las incertidumbres propias del conocimiento y asumirán que la solución de unos problemas genera otros.
- aprendan a convivir, participando activamente en un mundo globalizado, interrelacionado y cambiante. El alumnado suficientemente competente afrontará los retos y la responsabilidad de contribuir a la calidad y sostenibilidad de los entornos sociales y naturales, de forma crítica y será solidario con los demás seres humanos.
- adquieran una formación ética, que se obtiene, más allá de los contenidos de un área o materia, mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica democrática. La finalidad de la educación será que el ciudadano/a sea capaz de ser y sentirse autónomo, con un bagaje suficiente para afrontar retos, así como para responsabilizarse de los propios actos. Saber ser y sentirse bien facilitará al alumnado la motivación para aprender a lo largo de toda la vida.⁶

Igualmente el perfil y el propio rol del profesorado han de cambiar de forma sustancial, lo que ha de incidir de forma notable en la configuración de las culturas profesionales y de las propias pautas de actuación de los docentes en la práctica del aula, en contextos cada vez más abiertos e inclusivos, y más dispuestos a ofrecer al alumnado aprendizajes a la vez atractivos y funcionales. La función del docente cambia necesariamente: de la mera transmisión, propia de una visión de la enseñanza compartimentada en disciplinas de conocimiento, se pasa a “provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial”⁷. El profesorado, así, debe potenciar la construcción del conocimiento, la reflexión crítica y el uso o aplicación de los saberes adquiridos, siempre en contextos significativos para que los aprendizajes adquieran valor funcional.

Es sabido que los elementos del currículo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Cantabria, guardan relación con las competencias básicas, tanto en la definición de los objetivos de las áreas y materias como en la selección de contenidos y el establecimiento de los criterios de evaluación, que deben ser reinterpretados en el nuevo marco. Sin embargo, es en el marco de los proyectos curriculares de los centros educativos, en las programaciones didácticas y, finalmente, en las prácticas educativas donde pueden cobrar sentido y hacerse realidad los principios pedagógicos que subyacen a un enfoque educativo basado en competencias (ver CUADRO 4).

Es preciso, por tanto, dar un paso más y aportar algunas orientaciones relativas a metodologías didácticas que faciliten un desarrollo coherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, así como a las estrategias y herramientas de evaluación más adecuadas para garantizar la adecuación al enfoque de competencias básicas.

⁶ Cfr. Edgar Morin, *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 1999.

⁷ Cfr. Ángel I. Pérez, “A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la complejidad”, en J. Gimeno Sacristán (comp.) *La reforma necesaria*, Morata, Madrid, 2006, pág. 95 y ss.

CUADRO 4. Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias

1. La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
2. El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
3. 3. Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
4. El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
5. La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
6. Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
7. La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
8. El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
9. La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
10. El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
11. La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
12. La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

FUENTE: Pérez Gómez, A.I. (2007): Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas (Cuaderno de Educación nº 1)



4

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

El desarrollo del currículo a la luz de las competencias básicas: un nuevo enfoque de los objetivos y contenidos y de los procesos de evaluación

La incorporación de las competencias básicas al currículo afecta a la concreción del resto de componentes del mismo. A continuación, se presentan algunas reflexiones sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, considerándolos en su relación con las competencias básicas.

En relación con los **objetivos educativos** es necesario tener presente como elemento-guía que deben ser interpretados y desarrollados en términos de competencia, entendiendo éstas como las verdaderas finalidades del proceso educativo. Es deseable, a este respecto, llegar a acuerdos sobre la manera en que cada uno de los objetivos y todos ellos en conjunto deben contribuir al desarrollo y la adquisición de las competencias básicas.

En este sentido, los objetivos de cada área o materia deben ser entendidos de modo que:

- Otorguen un peso importante al desarrollo personal y social del alumnado en el contexto de un currículo que contempla las competencias básicas como un elemento integrador del resto de componentes del mismo.
- Potencien la coherencia de las prácticas educativas en el centro, en la medida en que el profesorado sea capaz de llegar a acuerdos para favorecer la conexión y, en su caso, agrupación curricular entre las distintas áreas y materias.
- Orienten la selección, organización y secuenciación de los contenidos, incluyendo tanto aquellos de carácter conceptual como los relativos a destrezas, valores, actitudes y aspectos emocionales.
- Conduzcan hacia la aplicación de los conocimientos en distintos contextos de la vida cotidiana.
- Tengan presente que el alumnado aprende en contextos formales pero también en otros de carácter no formal e informal.

El marco de un enfoque educativo por competencias requiere una visión de **los contenidos** que ponga de relieve la complejidad y contingencia de los mismos, así como, su contribución al desarrollo de las

competencias fundamentales que requieren los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. Considerados desde este enfoque, el profesorado debe hacer uso de los contenidos para situar a su alumnado ante la necesidad de desarrollar su autonomía personal, tratar críticamente la información, aprender a vivir en grupos humanos heterogéneos, resolver problemas, y tomar decisiones de manera autónoma.

Es importante, además, que el profesorado reflexione y tome decisiones sobre cómo se organizan, priorizan o jerarquizan esos contenidos para contribuir mejor al desarrollo y adquisición de las competencias básicas. En este sentido los contenidos deben ser:

- Abordados con un planteamiento orientado a la integración y globalización de los conocimientos y a su constante contextualización, en correspondencia con los problemas y situaciones reales que se presentan en sistemas complejos y cambiantes.
- Transferibles y, por tanto, aplicables en muchas situaciones y contextos heterogéneos y cambiantes. Es necesario adquirir un conocimiento que tenga valor “de uso”; es decir que ese conocimiento sirva al alumnado para entender la realidad y transformarla.
- Multifuncionales, en el sentido de que pueden contribuir a desarrollar diferentes competencias básicas y de que, a su vez, una misma competencia básica puede servir para ser aplicada a contenidos de diferentes áreas o materias.

De lo dicho anteriormente se deriva que el aprendizaje de los contenidos debe dirigirse hacia:

- La realización de tareas, entendidas no sólo como la respuesta a preguntas o actividades que contienen los libros de texto, sino enmarcadas en diferentes contextos de aprendizaje, vinculados con la realidad y con situaciones auténticas de aprendizaje.
- La resolución de problemas, es decir, la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa.
- El fomento de la autonomía, entendida como la capacidad de realizar una tarea de forma independiente, llevándola a cabo desde el principio hasta el final, con el mínimo apoyo o ayuda posible. Esta capacidad de trabajar de forma autónoma ha de permitir, sin embargo, que el alumno/a pueda ser asesorado por el profesorado en la realización de determinadas tareas.
- El refuerzo de la capacidad de relación interpersonal. Por este término entendemos la disposición y habilidad para comunicarse con los otros con el trato adecuado y de manera satisfactoria.
- La integración de los recursos multimedia y las TIC en la actividad diaria.

Por lo que respecta a los **criterios de evaluación**, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas establecen que éstos deben ser referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos. Los criterios de evaluación no son un elemento del currículo que pueda ser contemplado de manera aislada o, en todo caso, en relación exclusiva con el propio proceso evaluador y con aquello que tradicionalmente se entiende que hay que evaluar. No son tampoco el único referente de la evaluación ni pueden ser vistos independientemente del resto del currículo, en la medida que guardan estrecha relación tanto con las competencias básicas como con los objetivos.

En una perspectiva de competencias básicas, como la que adopta el nuevo currículo, los criterios de evaluación pueden y deben jugar el papel de nexo de interrelación entre las competencias básicas que se definen, los objetivos que se persiguen y los contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado. Los criterios de evaluación pueden y deben ser para el profesorado otra puerta de acceso a procesos de reflexión sobre cómo los diferentes elementos curriculares interrelacionados o conexiones contribuyen al desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado.

Ahora bien, para que realmente pueda darse esa perspectiva holística, de manera que los criterios de evaluación sean un referente que permita valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos es necesario que los criterios de evaluación, en la práctica, participen de

la característica fundamental que se atribuye a los procesos de evaluación; es decir, su carácter formativo. Para ello se requiere que se cumplan, al menos, tres condiciones esenciales:

- Por un lado, los criterios de evaluación, aun determinando contenidos básicos para la evaluación, no pueden ser el único referente de aquello que hay que evaluar.
- Por otro, los criterios de evaluación no deben ser traducidos automáticamente en exámenes o pruebas que evalúen básicamente la adquisición, en muchos casos memorística, de determinados contenidos.
- En tercer lugar, y como consecuencia de todo lo anterior, los criterios de evaluación deben ser tenidos en cuenta de manera integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje y desde una visión global e interrelacionada de los diferentes elementos del currículo.



5

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de las competencias básicas: orientaciones metodológicas

El enfoque de competencias básicas, alejado de la interpretación conductista y entendido desde una interpretación que se asienta en enfoques constructivistas y socioculturales, trae consigo una serie de cambios en los centros educativos. Dichos cambios afectan muy particularmente al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, a la metodología. En este sentido, es necesaria una redefinición de las relaciones entre los aspectos que componen los procesos relacionados con el *cómo enseñar*: el currículo, el profesorado y el alumnado.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta tanto las características de las competencias básicas como los principios pedagógicos expuestos con anterioridad, se establecen a continuación algunas orientaciones metodológicas concretas que se consideran relevantes en el marco de un enfoque que considera el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos/as como un elemento fundamental que debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado, así como la aplicación del conocimiento frente al aprendizaje memorístico.**

Un alumnado reflexivo relaciona nuevos conocimientos con los que ya sabe, establece relaciones entre las diferentes áreas y materias, adapta los conocimientos a sus propias necesidades y convierte el pensamiento en acción. En este sentido, el objetivo no es sólo saber, sino saber aplicar lo que se sabe y hacerlo en diferentes contextos y situaciones. Desde esta perspectiva, la explicación de por qué aprendemos lo que aprendemos y en qué medida lo podemos aplicar a diferentes contextos facilita la significatividad de lo aprendido, su aplicabilidad y su mejor aceptación por parte del alumnado.

- **Propuesta de diferentes situaciones de aprendizaje que pongan en marcha en el alumnado procesos cognitivos variados.**

El profesorado ha de ser consciente de que, en el marco de un currículo basado en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe orientarse

exclusivamente hacia el aprendizaje memorístico. En este sentido, debe reflexionar sobre la importancia de desarrollar el funcionamiento cognitivo global del alumnado frente al desarrollo de únicamente algunas destrezas. Dichos procesos cognitivos son, entre otros: reconocer, analizar, discriminar, aplicar, resolver, establecer semejanzas y diferencias, localizar, identificar...

- **Contextualización de los aprendizajes.**

El tratamiento y desarrollo de los objetivos y contenidos debe trabajarse de manera contextualizada y a través de metodologías que los conecten con la realidad. De esta manera, los contextos se configuran como verdaderas redes de aprendizaje y de intercambio cultural. Los aprendizajes que se adquieren relacionados con la realidad vital tienen un carácter más significativo y perdurable para el alumnado. La desconexión entre lo que se aprende y las necesidades reales de los alumnos/as en su contexto cotidiano conduce a la escasa valoración de dichos aprendizajes y a la desmotivación. Por ello, es de interés llevar a cabo actuaciones tales como relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana, vincular dichos aprendizajes con el entorno próximo (social, natural, cultural...) del alumnado, incorporar sus vivencias y experiencias en el ámbito sociocultural al proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella, y potenciar la intervención de otros profesionales en el aula en actividades relacionadas con tareas que se desarrollen en el entorno. En este sentido, se debe ofrecer a los alumnos/as la oportunidad de encontrarse con un nuevo aprendizaje más allá de la enseñanza inconexa de áreas y materias, que les permita transferir sus aprendizajes a contextos distintos al escolar.

- **Utilización de diferentes estrategias metodológicas, con especial relevancia del trabajo a partir de situaciones-problema.**

Esta forma de trabajar supone potenciar la autonomía de los alumnos/as, de tal manera que éstos/as sean capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; ser receptivo a los puntos de vista del alumnado en cuanto a temas, propuestas, aspectos para el debate; proponer tareas relacionadas con la solución de problemas reales en contextos auténticos que reflejen su funcionalidad para otras situaciones, etc. Todo ello con el objetivo de que el alumno/a desarrolle diferentes procesos cognitivos.

- **Alternancia de diferentes tipos de actuaciones, actividades y situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las motivaciones y los intereses del alumnado.**

La utilización de diferentes actividades, actuaciones y situaciones debe ser entendida como una forma de cambiar un modelo transmisivo en el que el profesor/a monopoliza el tiempo de clase y el alumno/a se limita sólo a ser receptor. Esta variedad de situaciones de aprendizaje puede concretarse en acciones tales como la elaboración de proyectos y la organización del trabajo por centros o temas de interés claves para resolver problemas cotidianos. Dichos proyectos y centros de interés deben ser diseñados, estimulados, provocados, guiados y reconducidos por el profesorado.

- **Potenciación de una metodología investigativa.**

La investigación, por parte del alumnado, propicia el desarrollo de la autonomía personal además de aproximar al alumno/a a los procedimientos propios del método científico. En este sentido, se pueden llevar a cabo actuaciones tales como identificación y caracterización de problemas; establecimiento de hipótesis, por parte del alumnado, en relación con los problemas planteados; planificación de la investigación; investigación del problema y aplicación y generalización, poniendo a prueba el resultado de dicha investigación en situaciones y contextos diferentes a los que han sido objeto de trabajo.

- **Potenciación de la lectura y el tratamiento de la información como estrategia de aprendizaje.**

Un alumno/a que lee, que investiga, que busca información y la relaciona, de forma crítica, con otras informaciones procedentes de diferentes fuentes, es un alumno/a más autónomo, capaz de construir su propio aprendizaje con las ayudas que sean necesarias. En este sentido es esencial la utilización de diversas fuentes de información y documentación, incluido el entorno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Fomento del conocimiento que tiene el alumnado sobre su propio aprendizaje.**

Es importante conseguir que el alumnado se implique directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea agente activo de su propio aprendizaje y que sea capaz de *aprender a aprender*; es decir que sea capaz de marcarse sus propios objetivos en relación con la programación que se haya establecido; conocer las características de su propio aprendizaje; organizar y planificar el trabajo personal como estrategia para progresar en su aprendizaje; plantearse interrogantes, contrastar información; comprobar y contrastar resultados, y ser capaz, progresivamente, de evaluar su propio proceso de aprendizaje (autoevaluarse).

- **Fomento de un clima escolar de aceptación mutua y cooperación.**

Se hace necesario un clima escolar adecuado que proporcione al alumno/a seguridad, bienestar y confianza; que potencie su autoconcepto, autoestima, competencia personal y social, confianza en sí mismo y en los demás; que favorezca la interacción en grupos heterogéneos y la mediación y resolución de conflictos. Asimismo, se debe potenciar un clima de participación, colaboración y respeto entre los alumnos/as y entre éstos/as y el profesorado. El conocimiento de sí mismo y de los demás es, además, la base para una relación adecuada con el entorno.

- **Enriquecimiento de los agrupamientos en el aula y potenciación del trabajo colaborativo entre alumnado y profesorado y entre el propio alumnado.**

Los agrupamientos juegan un papel muy relevante en el *cómo enseñar*. El alumnado desarrolla diferentes capacidades en función del tipo de agrupamiento en el que se encuentre. Es, por tanto, necesaria una diferente organización física del aula en función de la actividad y del tipo de agrupamiento. En ese sentido, se pueden poner en marcha, entre otros, el trabajo individual, por parejas, en pequeño grupo; la asamblea...

Los agrupamientos homogéneos no existen. En todos los grupos existe una variabilidad natural que hace que éstos sean por naturaleza diversos. Conviene variar el tipo de agrupamientos, sobre todo teniendo en cuenta la eficacia de aquéllos en los que convivan alumnos/as de características diversas o muy diversas y el enriquecimiento que esto supone para el desarrollo personal y social del alumnado. La capacidad para funcionar en grupos sociales heterogéneos es, además, una de las competencias básicas que, de una u otra forma, se incluye en los informes que diversos organismos internacionales (OCDE, Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea...) han elaborado a este respecto. Un ambiente socialmente heterogéneo y enriquecido contribuye a la adquisición, por parte del alumnado, de la competencia social y ciudadana, que está incluida entre las competencias básicas que se contemplan en el currículo derivado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Asimismo, es de interés contar con referencias heterogéneas para valorar a los demás y aprender de ellos/as; el alumno/a no debe tener como único referente de su aprendizaje al profesorado: se puede aprender también de los iguales. En este sentido, se han de desarrollar procesos de interacción, comunicación e interrelación, así como fomentar escenarios colaborativos y deliberativos, tutorías entre iguales, etc.

- **Búsqueda, selección y elaboración de materiales curriculares diversos.**

La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología.

El profesorado debe implicarse, con la colaboración del alumnado, en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En este sentido, cabe destacar que el libro de texto no debe constituir el principal y único recurso didáctico, sino que se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las bibliotecas (del centro, del aula, del entorno, virtuales...) y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Coordinación metodológica y didáctica de los equipos docentes.**

No puede concebirse el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una adecuada coordinación entre los/las docentes sobre las estrategias metodológicas que se utilicen. Los centros educativos deben plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes concepciones metodológicas. El alumnado debe percibir que el profesorado utiliza una metodología basada en criterios comunes y consensuados que caractericen a todas las áreas y materias. Es decir, no tiene sentido que el alumnado de un centro participe de estrategias metodológica inconexas y faltas de continuidad, cuando no contradictorias, a lo largo de su escolaridad.

Esto implica la necesidad de asentar en los centros criterios metodológicos firmes compartidos por todo el profesorado y por el alumnado, recogidos de forma expresa en el Proyecto Curricular. Asimismo, es fundamental la importancia del diálogo y el debate entre los profesores/as para poner de manifiesto las diversas culturas profesionales, con el fin de potenciar la coordinación metodológica del profesorado y progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento.

- **Diversificación de las situaciones e instrumentos de evaluación y potenciación de su carácter formativo**

En un marco de incorporación de las competencias básicas en el currículo, se hace muy necesaria una reflexión sobre qué características debe tener la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluar competencias es, en sí misma, una tarea compleja, puesto que éstas pueden adquirirse y desarrollarse no sólo a través de los aprendizajes formales, sino también a través de los no formales e informales. En este sentido, es de interés diferenciar entre la evaluación como proceso y la calificación.

La evaluación, que debe ser concebida como un proceso continuo e integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de proporcionar información para reorientar dicho proceso, ya sea manteniendo aquellos aspectos que nos permiten conseguir buenos resultados, ya sea modificando aquellos otros que interfieran en un adecuado progreso del alumnado.

En el contexto de un currículo basado en la adquisición, por parte del alumnado, de competencias básicas, se debe tener en cuenta la poca relevancia de las pruebas e instrumentos que evalúan sólo conocimientos. Consecuentemente, se deben diversificar las técnicas, situaciones e instrumentos de evaluación, considerando, entre otros, los siguientes:

- la observación de alumnado, tanto en el trabajo individual como en el grupal
- el análisis del trabajo cotidiano de los alumnos/as, a través de cuadernos, fichas de trabajo, proyectos...
- la valoración de la participación en las actividades de aprendizaje
- la calidad de las aportaciones y sugerencias en el marco de tareas de grupo (debates, intercambios, asambleas...)
- la valoración de la colaboración entre el alumnado
- la realización de las tareas (en clase, en casa, en otros contextos...)
- pruebas orales y escritas, que deberán garantizar la valoración de aspectos no sólo conceptuales sino también relacionados con los valores y actitudes, con los procedimientos y habilidades.

Por último, es importante tener en cuenta la necesidad de adecuar las herramientas de evaluación a los marcos conceptuales que se proponen, tanto desde las evaluaciones internacionales ya existentes

(PISA⁸, PIRLS), como desde las evaluaciones de diagnóstico⁹, previstas por la nueva normativa. En ambos casos, esas pruebas de evaluación se orientan precisamente a comprobar el grado de adquisición de competencias básicas, más que al dominio de determinados conocimientos disciplinares.

⁸ El concepto clave de la evaluación PISA es el de *competencia*, que se define como “la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones” (OCDE/Santillana, 2005,23).

De esta manera, al acercarse al concepto de competencia, PISA mide:

- El contenido o la estructura del conocimiento que el alumnado necesita adquirir de cada área.
- Los procesos que deben realizarse.
- Las situaciones en las que los alumnos/as se encuentran con problemas matemáticos y aplican los conocimientos y habilidades pertinentes.

Por tanto, PISA no analiza sólo, que también, lo que los alumnos/as saben de un área determinada, sino “*el grado en que son capaces de reconocer, formular y abordar problemas...en contextos reales*” (OCDE/INECSE, 2004,2).

⁹ Recogidas por los artículos 21 y 29 de la Ley Orgánica de Educación.



6 Los cambios necesarios en el perfil y la actuación de los profesionales docentes

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

“el reto para los sistemas educativos modernos es crear una profesión rica en conocimiento, en la cual los responsables de impartir los servicios educativos en primera línea tengan tanto la autoridad para actuar como la información necesaria para hacerlo de forma inteligente, con acceso a sistemas de ayuda eficaces que les apoyen a la hora de trabajar con una clientela de padres y alumnos cada vez más diversa”.

Schleicher, A (2005)¹⁰

Los planteamientos de las competencias básicas como eje de desarrollo del alumno tienen unas repercusiones inmediatas y evidentes en el rol del profesorado que precisa replantear su tarea y además hacerlo de manera colectiva en el contexto educativo en el que interviene. El éxito educativo se ve condicionado, más allá de las áreas y materias, por el desarrollo de elementos actitudinales, metacognitivos y relacionales que suponen un replanteamiento de la profesión docente con un enfoque transversal del conocimiento. En este sentido, será necesario repensar la formación, la selección y el perfeccionamiento continuo del profesorado tomando en consideración que las competencias profesionales incluyen, como las competencias básicas, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que se activan de forma creativa en cada momento y en cada situación de enseñanza aprendizaje.

La reflexión conjunta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en juego en las aulas es una tarea primordial del profesorado. Clima de aula, trabajo cooperativo, desarrollo de la creatividad, inteligencia emocional, desarrollo de habilidades metacognitivas, integración de las herramientas digitales, transversalidad, prevención de conflictos, interdisciplinariedad, relaciones con el contexto sociocultural del centro, interculturalidad, sostenibilidad... son temas a los que se ha de acercar el profesorado como elementos que deben integrarse en la labor docente.

Desde esa perspectiva, el profesorado no puede perder de vista que su formación permanente desempeña

¹⁰ Schleicher, A (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Fundación Santillana, Madrid.

un papel fundamental en el éxito de la profesión docente, una formación que debe estar profundamente imbricada en la práctica docente. Puesto que existe, en términos generales, una gran inquietud acerca de la deficiente conexión entre la formación inicial del profesorado, su desarrollo profesional, las necesidades escolares y las nuevas exigencias de conocimiento que se le plantean a la escuela tradicional.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos entender el rol del docente en dos grandes ámbitos íntimamente relacionados: por un lado, el que se refiere a la construcción y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otro, el referido a la construcción y desarrollo de la ciudadanía. De cada uno de ellos se derivan unas determinadas funciones y unas competencias que, en su conjunto, conforman una determinada visión de la profesión docente (ver CUADRO 5).

CUADRO 5. Los ámbitos del rol docente y las funciones y competencias del profesorado

	CONSTRUCCIÓN Y EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	LA CONSTRUCCIÓN Y EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA
FUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado. • Promover situaciones variadas de aprendizaje. • Atender a la diversidad del alumnado. • Contribuir a la autorregulación del proceso de aprendizaje del alumnado. • Facilitar la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes. • Evaluar su propia tarea a partir de la reflexión crítica sobre la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar las relaciones interculturales. • Participar en la dinamización de la comunidad educativa. • Impulsar la participación en actividades culturales. • Facilitar la participación democrática. • Promover una visión crítica de la realidad.
COMPETENCIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar la metodología y lenguaje de su docencia. 2. Aplicar situaciones didácticas a contextos de la realidad y viceversa. 3. Dominar tanto la evaluación formativa como formadora. 4. Atender la heterogeneidad de los alumnos 5. Participar en los proyectos del centro y de la comunidad. 6. Implicarse en proyectos de desarrollo profesional. 7. Mostrar ética profesional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a lo largo de la vida. 2. Manejar la información desde una perspectiva reflexiva y crítica. 3. Facilitar la convivencia.

Esta forma de entender la competencia profesional docente en un nuevo marco educativo debe tener, indudablemente, unas consecuencias para la forma de concebir y desarrollar la formación permanente del profesorado. Desde esta perspectiva cabe apuntar algunos principios que entendemos básicos para el futuro de la misma:

1. *La formación y perfeccionamiento del docente contemporáneo requiere afrontar las nuevas funciones que tiene que desarrollar en la escuela actual. Es importante partir de un conocimiento de los dilemas a los que se enfrenta el profesorado, de las decisiones que toman y de sus comportamientos profesionales.*
2. *Los planes de formación deben ajustarse progresivamente a las necesidades formativas derivadas de un enfoque educativo orientado al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes.*
3. *La organización de la formación debe favorecer el desarrollo de "itinerarios formativos" ajustados a las distintas necesidades del profesorado, buscando una relación coherente entre el saber pedagógico y la práctica reflexiva, y poniendo las modalidades formativas al servicio del trabajo en equipo de los docentes. Una formación que incluya la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.*

4. *La planificación de la formación debe ser abierta y negociada por los agentes implicados (profesorado, administración educativa, centros de formación, universidades, organizaciones sindicales, etc).*
5. *La evaluación de la formación debe tener un carácter formativo y vincularse al trabajo docente, facilitando la reconstrucción de las competencias docentes ligada a prácticas contextualizadas...*

Cada uno de los principios abordados merece una reflexión más profunda que tiene sentido si se acomete desde un punto de vista sistémico y se trabaja desde tres direcciones que se entrecruzan:

- a. Todos, en torno a un proyecto institucional de formación, para construir una visión común y sintética de la formación de profesores, de sus objetivos y de sus procesos.
- b. En grupos de trabajo más restringidos, para desarrollar objetivos y procesos específicos en coherencia con el plan de conjunto.
- c. En comunidades de aprendizaje y de trabajo que mantengan y adopten la innovación como elemento articulador de su quehacer.

Se trata, en fin, como apunta el Modelo Educativo de Cantabria, de contribuir a impulsar la profesionalidad y competencia docente *“de acuerdo a las exigencias que la sociedad del siglo XXI plantea a nuestra profesión; es decir un profesional reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones informadas y contrastadas; que da dimensión social y ética a la educación, práctico e inevitablemente activo, de cuyo desarrollo intelectual, profesional y cultural dependerá la calidad de sus actuaciones”*.



7

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

Cambios en la organización escolar de los centros educativos: los tiempos y los espacios educativos

La introducción de las competencias básicas en el currículo implica modificaciones significativas en los procesos educativos en los centros, que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Al desarrollo de esos procesos educativos afectan también diversos aspectos que tienen que ver con la organización y planificación de los centros educativos, entre los que cabe mencionar cuestiones relativas al propio funcionamiento de los centros: la organización general de los tiempos y espacios escolares, las normas de régimen interno, los criterios de uso de las instalaciones, la concepción y funcionamiento de la biblioteca escolar, las pautas para la participación del alumnado, etc. Del mismo modo, la acción tutorial y la concepción y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares son aspectos que deben contribuir al enriquecimiento de un proceso educativo orientado hacia el desarrollo y adquisición de esas competencias básicas.

Es importante, pues, que los centros asuman y desarrollen su capacidad de autonomía pedagógica, de organización y de gestión, y que se favorezca la reflexión sobre los siguientes aspectos:

- La necesidad de generar una cultura de colaboración entre el profesorado para llegar a procesos de toma de decisiones compartidos y asumidos por todos/as, que se plasmen en los diferentes niveles de concreción del currículo y que guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo y adquisición de competencias básicas.
- La importancia del liderazgo pedagógico y organizativo de los equipos directivos, con la finalidad de facilitar la innovación y los procesos democráticos de gestión.
- La necesidad de crear espacios reales de autonomía y participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.
- La gestión adecuada de la organización escolar, que propicie:
 - La utilización flexible y planificada de los espacios, de forma que sean versátiles y multifuncionales.

- La integración de la biblioteca en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como recurso y espacio didáctico para el conjunto de las áreas y materias.
 - La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - La potenciación del uso pedagógico de otros espacios y recursos del centro: talleres, laboratorios, pabellones deportivos.
 - La flexibilidad y variabilidad de los tiempos, estableciendo pautas para la elaboración de horarios con criterios pedagógicos.
 - La apertura de los centros al entorno, de forma que se utilicen todos los recursos disponibles como elementos que enriquecen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los modelos compartidos de evaluación formativa, que impliquen modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en función de un currículo basado en el desarrollo y adquisición de competencias básicas.





7

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

La corresponsabilidad de las familias y la comunidad en la formación de la ciudadanía

El compromiso y la corresponsabilidad con las familias debe entenderse como un aspecto fundamental de las actuaciones que tienen lugar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso fomentar la relación con las familias como recurso para contribuir a un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; las familias y los centros docentes han de colaborar estrechamente y comprometerse conjuntamente con el trabajo cotidiano de los alumnos/as. Con este propósito es indispensable que las familias conozcan y entiendan el nuevo cambio de mirada que requiere un currículo orientado a las competencias básicas. La colaboración de las familias requiere su complicidad, su comprensión y su implicación ilusionada en la formación de sus hijos. Su colaboración será más eficaz cuanto mejor comprendan el sentido de los procesos formativos que viven sus hijos.

La responsabilidad del éxito educativo de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado, el profesorado y las familias, sino también sobre el entorno social y cultural. Dicho entorno habrá de apoyar al sistema educativo y crear unas condiciones favorables para la formación personal del alumno/a a lo largo de toda su vida.

Escuela, familia y comunidad deben trabajar conjuntamente con el fin de ofrecer marcos educativos, formales y no formales, que posibiliten el desarrollo de las competencias básicas del alumnado. La educación comprende multitud de contextos, recursos y agentes, que son determinantes ante los nuevos retos educativos. La corresponsabilidad y el compromiso de centro, familia y comunidad es un elemento clave para alcanzar los valores educativos que emanan de las competencias básicas.

Desde este punto de vista, es esencial que la comunidad educativa en su conjunto reflexione y tome decisiones sobre diversos aspectos, desarrollando, en relación con ellos, actuaciones concretas:

- Las familias y el entorno enseñan y desarrollan competencias, por lo que debe existir una continua interacción entre el centro, las familias y el entorno.

- Transmisión a las familias de lo que supone un currículo basado en competencias básicas, informando sobre sus implicaciones en el proceso de formación de sus hijos.
- Conocimiento, por parte de las familias, de las líneas metodológicas de los centros, como base para garantizar una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Intercambio de información entre profesorado y padres/madres o tutores/as que facilite la coherencia entre las actuaciones del centro educativo y de las familias.
- Potenciación de la participación de las familias en las actividades programadas por el centro y organización de actividades de formación específicas de interés para las familias.
- Establecimiento de cauces de participación y trabajo colaborativo entre centro, familia y entorno, mejorando el clima de relaciones para contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana.
- Fomento de proyectos de trabajo conjuntos con familias, ayuntamientos, entidades, instituciones, realizando actividades que contribuyan al desarrollo y adquisición, por parte del alumnado, de las competencias básicas.
- Utilización, por parte de las familias y la comunidad, de los recursos de los centros para realizar actividades que contribuyan al desarrollo y adquisición, por parte del alumnado, de las competencias básicas.

Referencias

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANTABRIA: Propuesta para el debate de una Ley de Educación de Cantabria, 2006.

Definition and Selection of (key) Competencies in Flanders, Ministry of the Flemish Community. Department of Education, 2001. Downloaded from: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/studiesandprojects/deseceengels/index.htm>

Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Santillana, Ediciones UNESCO.

“Educación y Formación 2010” grupo de trabajo B “Competencias clave” *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo*. Noviembre de 2004.

Fernández, J.M. (2005): “Matriz de competencias del docente de educación básica”, en Revista Iberoamericana de Educación, 36/2. (www.rieoi.org/investigacion)

Hersh Salganik, L. y Rychen, D.S., (2004) *Definir y seleccionar las competencias clave para la vida*, F.C.E., Méjico.

INECSE (s.f.): *Evaluación PISA 2003: Resumen de los primeros resultados en España*.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *Currículo y competencias básicas*. Documento de trabajo.

Morin, Edgar (1999): *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona.

Moya Otero, J. -coord.- (2006): *Proyecto Atlántida. Base para una estrategia de asesoramiento al desarrollo de un currículo basado en competencias básicas*.

OCDE/INECSE/MEC (2004): *Aprender para el Mundo de Mañana. PISA 2003, Resumen de Resultados*.

OCDE (2005): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Santillana, Madrid.

OECD (2002) *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*.

(www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desece/desece_strategy_paper_final.pdf)

OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. (<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>)

Pérez Gómez, A.I. (2006): “A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad”, en J. Gimeno Sacristán (comp.) *La reforma necesaria*, Eds. Morata, Madrid, 2006. Pág. 95 y ss.

Pérez Gómez, A.I. (2007): *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas* (Cuaderno de Educación nº 1). Santander, Consejería de Educación, 2007.

Perrenoud, Ph. (1995): *Des savoir aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. *Pedagogie collégiale*. Vol. 9, nº2, pp 6-10. Québec.

Schleicher, A. (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Fundación Santillana, Madrid.

The New Zealand Curriculum. Draft for consultation (2006), Ministry of Education, Wellington . (www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/pdfs/curriculum-framework-draft.pdf)

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

DE CANTABRIA

2

Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales

Grupo de Trabajo de Competencias Básicas
Consejería de Educación de Cantabria



GOBIERNO
de
CANTABRIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN

La Consejería de Educación quiere aprovechar la oportunidad que brinda este momento, de implantación y desarrollo de la LOE por parte de las Comunidades Autónomas, para impulsar y dinamizar cambios relevantes en los centros educativos de nuestra región; en definitiva, en la ciudadanía de Cantabria.

La introducción en el currículo de las competencias básicas, lejos de ser una cuestión rutinaria y neutra, meramente formal o de segundo orden, es una circunstancia que puede y debe servir para dotar de un sentido holístico y profundo al desarrollo del currículo y a la práctica educativa de manera que, enfocando aquéllas desde una perspectiva adecuada, el alumnado de Cantabria pueda desarrollar, a lo largo de su etapa de educación obligatoria, la formación que requiere la sociedad del siglo XXI; una formación integral, dotada de sentido crítico no sólo para comprender, sino también para actuar de manera adecuada en los problemas que, en el complejo mundo en que vivimos, se suscitan permanentemente.

El enfoque que se adopte para ayudar realmente al alumnado a desarrollar sus competencias básicas a través del currículo será fundamental para guiar las prácticas educativas en un sentido u otro. Así pues, intentando ser coherentes con el enfoque que, sobre las mismas, ha plasmado el profesor Ángel I. Pérez Gómez de la Universidad de Málaga, queremos ahora avanzar un paso más hacia la práctica educativa. Por eso, en este cuaderno "Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales", hacemos un esfuerzo por ofrecer reflexiones que orienten, en la dirección adecuada, la elaboración de los Proyectos Curriculares de los centros educativos, así como por hacer explícitas las orientaciones didácticas que se desprenden de los principios pedagógicos por los que se opta.

La edición de este segundo cuaderno deja la puerta abierta para el trabajo que es necesario seguir realizando con toda la comunidad educativa, especialmente por parte del profesorado, en los centros escolares. Somos conscientes de que el desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado requiere procesos formativos para el profesorado que conduzcan hacia la transformación real de las prácticas educativas. Es ésta una tarea imprescindible aunque no sencilla.

Así pues, este segundo cuaderno deja abierta la puerta a una doble estrategia de trabajo; por un lado, a la fundamental tarea que, inexcusablemente, debe llevarse a cabo desde la formación permanente del profesorado y, por otra, al impacto real que, tanto las evaluaciones de diagnóstico como las evaluaciones internacionales, puedan ir efectuando sobre las culturas y prácticas educativas. Tanto en un sentido como en el otro, todo parece indicar que los procesos de reflexión colectivos ligados a los contextos concretos de cada centro educativo, se revelan como la estrategia más adecuada para poder llevar a cabo los cambios que se requieren.

ROSA EVA DÍAZ TEZANOS,
Consejera de Educación del Gobierno de Cantabria

CUADERNOS DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA

Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales

GRUPO DE TRABAJO DE COMPETENCIAS BÁSICAS
DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE CANTABRIA

Jacinto Arce Sotres
Elvira Brualla Hernández
Elena Cámara López
Emiliano Corral Gutiérrez
Mercedes Cruz Terán
Isaac Francés Sánchez
Rosa García Montes
Eduardo Gayoso Pardo
M^a del Campo Gómez Terán
Jesús Gutiérrez Barriuso
Alonso Gutiérrez Morillo
M^a Luz Gutiérrez Ocerín
Javier López Nogués
Pedro Martínez Guijo
Pilar Navarro Ricalde
José M^a Rabadán Vergara
José Mauricio Ruiz Gómez
Ramón Ruiz Ruiz
José Manuel Ruiz Varona
Juan Antonio Sánchez Saiz,

Edita: Consejería de Educación de Cantabria
© de la presente edición: Consejería de Educación de Cantabria
D. Legal: SA-361-2007
ISBN: 978-84-95302-47-0

ÍNDICE

1	Introducción	5
2	El proyecto DeSeCo, las competencias clave de la Unión Europea y su “traslado” al currículo LOE	7
3	Las implicaciones del enfoque educativo de competencias para las prácticas educativas	13
4	El desarrollo del currículo a la luz de las competencias básicas: un nuevo enfoque de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación	17
5	El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de las competencias básicas: orientaciones metodológicas	21
6	Los cambios necesarios en el perfil y la actuación de los profesionales docentes	27
7	Cambios en la organización escolar de los centros educativos: los tiempos y los espacios escolares	31
8	La corresponsabilidad de las familias y la comunidad en la formación de la ciudadanía	35



1

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

Introducción

El nuevo currículo básico establecido por el MEC ¹ apuesta por una orientación de la enseñanza obligatoria hacia el desarrollo de competencias básicas, tomando como referentes las propuestas en esta materia realizadas en los últimos años por la OCDE y la Unión Europea. Ese planteamiento pretende responder a las nuevas demandas que la actual sociedad de la información y del conocimiento dirige a la educación, distintas de las tradicionales y más relacionadas con la vida cotidiana de la ciudadanía y con el desarrollo de destrezas y habilidades realmente útiles para desenvolverse de forma autónoma y desarrollar un proyecto de vida.

En ese contexto hoy nadie duda de la necesidad de renovar la institución escolar, de enriquecer el papel que la educación juega en las sociedades actuales, y de conseguir que ésta contribuya realmente a la formación de una ciudadanía preparada para afrontar los retos que plantea una sociedad profundamente cambiante.

Es preciso, por tanto, que el profesorado avance en el conocimiento de qué se entiende por competencias básicas y cuáles son las que se seleccionan como más relevantes para la formación de nuestros jóvenes². Este documento pretende establecer el marco para el desarrollo del currículo desde un enfoque comprensivo de las competencias básicas, haciendo un recorrido por las implicaciones y la necesidad de cambio que el mismo conlleva para los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, y las metodologías didácticas en particular, así como para el papel que alumnado, profesorado, centros educativos y otros agentes deben desempeñar en el proceso de educar.

¹ Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 8 diciembre 2007) y Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 enero 2007).

² En el primer Cuaderno de esta serie, titulado *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas*, Ángel Pérez Gómez explica de forma extensa cuál es el sentido y finalidad de la adopción de un enfoque comprensivo de las competencias básicas como referente de la educación obligatoria, así como cuáles son sus características básicas y los criterios para su selección.



2 El proyecto DeSeCo, las competencias clave de la Unión Europea y su “traslado” al currículo LOE

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

El proyecto de la OCDE denominado *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), referente básico del enfoque comprensivo de las competencias, define éstas 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”; se trata, por tanto de 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. Desde el punto de vista de la institución escolar es una propuesta profundamente innovadora, puesto que se sitúa al margen de la perspectiva tradicional compartimentada en áreas de conocimiento o disciplinas.

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según DeSeCo, debe resultar valiosa para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (ver CUADRO 1).

A partir del año 2004, la Unión Europea se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave para el aprendizaje que sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros, entendiendo aquéllas como “un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo”. Las competencias propuestas por la Unión Europea difieren de las establecidas por la OCDE en el proyecto DeSeCo, ya que se aproximan más en su formulación a las áreas y materias tradicionales de los currículos escolares (ver CUADRO 2).

Finalmente, en el marco de la promulgación de la LOE y de los consecuentes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, el MEC opta por la incorporación de las competencias básicas en los currículos de la Educación Obligatoria y su consideración como referentes para la evaluación, pese a todas las dificultades que esto entraña. Como antes apuntamos, el Ministerio, aún tomando como referente teórico el Proyecto DeSeCo, se ciñe en la práctica, y de forma más concreta, al documento “*Educación y Formación 2010. Competencias*

clave”³ de la Unión Europea, destacando el carácter de “Recomendación a los países miembros” de este último⁴. Al respecto, para presentar las competencias básicas del currículo español el propio MEC señala que “se ha partido de la propuesta realizada por la Unión Europea, aunque tratando de adaptar ese marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español”. El resultado son las 8 competencias básicas que hoy configuran el marco legal en que debemos desenvolvernos (ver CUADRO 3).

El MEC incluye las competencias en el currículo escolar, explicitando que “son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente”. Por otro lado, afirma que esta incorporación de las competencias “debería permitir poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos”⁵. En síntesis, los objetivos que, según el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del MEC, persigue la inclusión de las competencias en el currículo de la educación obligatoria son:

- Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales (incorporados a las diferentes áreas y materias) como los informales y no formales.
- Permitir a los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando sean necesarios en diversas situaciones.
- Orientar la enseñanza (identificar contenidos y criterios de evaluación imprescindibles) e inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ “Educación y Formación 2010” grupo de trabajo B “Competencias clave” Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo. Noviembre de 2004.

⁴ Casi al mismo tiempo que los Reales Decretos del MEC se publica, en el Diario Oficial de la Unión Europea (30/12/2006), la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

⁵ MEC: *Currículo y competencias básicas*. Documento de trabajo, marzo 2006.

CUADRO 1: Las competencias clave en el Proyecto DeSeCo (OCDE)**CATEGORÍA 1: USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE**

- a. Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto interactivamente
- b. Capacidad para usar conocimiento e información interactivamente
- c. Capacidad para usar tecnología interactivamente

CATEGORÍA 2: INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS

- a. Capacidad para relacionarse bien con los otros
 - Cooperar exige: empatía (ponerse en el lugar del otro)
 - Gestión (manejo/control...) efectiva de las propias emociones
- b. Capacidad para cooperar
 - Capacidad para presentar las propias ideas y escuchar las de los otros
 - Comprensión de la dinámica de un debate y el seguimiento de un orden del día
 - Capacidad para construir alianzas tácticas y estables
 - Talento para negociar
 - Capacidad para tomar decisiones útiles integrando/consensuando diferentes puntos de vista.
- c. Capacidad para gestionar y resolver conflictos
 - Analizar temas e intereses en cuestión, orígenes del conflicto y razonamientos de las dos partes en conflicto, reconocimiento de existencia de dos posiciones diferentes.
 - Identificar áreas de acuerdo y de desacuerdo
 - Reorientar el problema
 - Priorizar necesidades y objetivos, decidiendo cuáles son deseables abandonar y bajo qué circunstancias.

CATEGORÍA 3: ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA

- a. Capacidad para actuar dentro de un amplio panorama /compleja situación
 - Comprender pautas, diseños de comportamiento
 - Tener una idea precisa del sistema en el que se vive (comprender la cultura, las leyes, las reglas formales e informales, códigos religiosos y morales, las normas sociales no escritas, etc)
 - Identificar las consecuencias directas e indirectas de las propias acciones
 - Escoger entre diferentes posibilidades de acción, reflejando las consecuencias potenciales de la acción individual en relación con las normas y objetivos compartidos.
- b. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales
 - Definir un proyecto y determinar objetivos
 - Identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso como los recursos que se necesitan (tiempo y dinero, por ej.)
 - Priorizar y depurar (refinar) objetivos
 - Equilibrar/sopesar los recursos necesarios para conseguir logros múltiples
 - Aprender de la experiencia, proyectar resultados futuros, etc
 - Tutelar/ controlar el propio progreso, haciendo los ajustes necesarios para un proyecto extenso, que se desarrollará, ...
- c. Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades
 - Comprender los intereses propios
 - Conocer las reglas y principios escritos en los que basa un caso
 - Construir argumentos en orden a reconocer necesidades y derechos
 - Sugerir acuerdos o soluciones alternativas

CUADRO 2. Relación de competencias DeSeCo (OCDE) y Competencias de la Unión Europea

Competencias Clave "Informe DeSeCo" (OCDE)		Competencias Clave "Educación y Formación 2010" (UNIÓN EUROPEA)
1. USAR HERRAMIENTAS INTERACTIVAMENTE	a. Capacidad para usar el lenguaje, los símbolos y los textos de manera interactiva	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
		► Competencia digital
		► Conciencia y expresión culturales
	b. Capacidad para usar el conocimiento y la información de manera interactiva	► Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
		► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Aprender a aprender
	c. Capacidad para utilizar las tecnologías de manera interactiva	► Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
		► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
Competencias Clave "Informe DeSeCo" (OCDE)		Competencias Clave "Educación y Formación 2010" (UNIÓN EUROPEA)
2. INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	a. Capacidad para relacionarse bien con los otros	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencias sociales y cívicas
		► Competencia digital
		► Conciencia y expresión culturales
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
	b. Capacidad para cooperar	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencias sociales y cívicas
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
	c. Capacidad para gestionar y resolver los conflictos	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Competencias sociales y cívicas
		► Conciencia y expresión culturales
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

Competencias Clave "Informe DeSeCo" (OCDE)		Competencias Clave "Educación y Formación 2010" (UNIÓN EUROPEA)
3. ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA	a. Capacidad para actuar en situaciones complejas	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Conciencia y expresión culturales
		► Competencias sociales y cívicas
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
	b. Capacidad para elaborar, conducir y gestionar los propios planes de vida y proyectos personales	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Aprender a aprender
		► Sentido de la iniciativa personal y espíritu de empresa
	c. Capacidad para manifestar y defender derechos, intereses, límites y necesidades	► Comunicación en la lengua materna
		► Comunicación en lenguas extranjeras
		► Aprender a aprender
		► Conciencia y expresión culturales
		► Competencias sociales y cívicas
		► Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa

CUADRO 3: Relación entre las competencias de la Unión Europea y las competencias MEC

COMPETENCIAS CLAVE UNIÓN EUROPEA	COMPETENCIAS BÁSICAS MEC
Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DOUE, 30 diciembre 2006).	RD 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria (BOE 8 diciembre 2007). RD 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5 enero 2007).
Comunicación en la lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	
Competencia matemática y competencias básicas en Ciencia y Tecnología	Competencia matemática
	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Autonomía e iniciativa personal
Conciencia y expresión culturales	Competencia cultural y artística



3

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

Las implicaciones del enfoque educativo de competencias para las prácticas educativas

Las consecuencias del nuevo escenario educativo para los currículos escolares y para las prácticas educativas son evidentes. En primer lugar, supone replantear el recurso tradicional de la enseñanza escolar al conocimiento propio de las distintas disciplinas científicas como principal instancia configuradora de los currículos, lo cual ha mostrado cada vez de forma más clara su ineficacia e insuficiencia para la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Los resultados que se esperan de la educación exceden la adquisición de conocimientos específicos de las áreas y materias enseñadas en los centros educativos.

Las áreas y materias no son el único modo de contribuir al desarrollo y adquisición de competencias básicas; también contribuyen a este objetivo acciones que se llevan a cabo en torno a la organización escolar, la acción tutorial y la concepción y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares, entre otras. Además, el desarrollo y la adquisición de competencias básicas supera el contexto del centro. Consecuentemente, la educación es tarea de toda la comunidad y, por ello, es necesaria la implicación de diversos agentes educativos en un contexto de corresponsabilidad y esfuerzo compartido. De acuerdo con este principio, la tarea de educar debe ser compartida de forma real por las familias, por la comunidad y por la sociedad en general, en la medida también que la formación integral de las personas nunca puede ser el resultado exclusivo de la enseñanza en las escuelas.

Como fruto de la actuación conjunta de todos los agentes implicados, el enfoque educativo hacia competencias básicas debe suponer un cambio importante en el papel que el alumnado juega respecto a su propio aprendizaje; así, el alumno/a debe gestionar su propia construcción del conocimiento y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje. El propósito final es que los y las alumnas, con el apoyo de su profesorado y demás agentes educadores:

- aprendan a pensar, a usar procesos creativos, críticos y reflexivos que les permitan, por ejemplo, cuestionar la información recibida, ya sean experiencias y/o ideas. El alumnado adquiere competencia cuando es capaz de buscar, seleccionar, tratar la información recibida para crear conocimiento y, finalmente, cuando es capaz de aplicar el conocimiento adquirido autónomamente.

- adquieran un conocimiento global y contextualizado de los temas y problemas de enseñanza, integrando los aprendizajes, relacionándolos con los contenidos curriculares de las diversas áreas y materias, asumiéndolos de manera que sean transferibles y aplicables en diversas situaciones y contextos de enseñanza-aprendizaje. Así, aprenderán a afrontar las incertidumbres propias del conocimiento y asumirán que la solución de unos problemas genera otros.
- aprendan a convivir, participando activamente en un mundo globalizado, interrelacionado y cambiante. El alumnado suficientemente competente afrontará los retos y la responsabilidad de contribuir a la calidad y sostenibilidad de los entornos sociales y naturales, de forma crítica y será solidario con los demás seres humanos.
- adquieran una formación ética, que se obtiene, más allá de los contenidos de un área o materia, mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica democrática. La finalidad de la educación será que el ciudadano/a sea capaz de ser y sentirse autónomo, con un bagaje suficiente para afrontar retos, así como para responsabilizarse de los propios actos. Saber ser y sentirse bien facilitará al alumnado la motivación para aprender a lo largo de toda la vida.⁶

Igualmente el perfil y el propio rol del profesorado han de cambiar de forma sustancial, lo que ha de incidir de forma notable en la configuración de las culturas profesionales y de las propias pautas de actuación de los docentes en la práctica del aula, en contextos cada vez más abiertos e inclusivos, y más dispuestos a ofrecer al alumnado aprendizajes a la vez atractivos y funcionales. La función del docente cambia necesariamente: de la mera transmisión, propia de una visión de la enseñanza compartimentada en disciplinas de conocimiento, se pasa a “provocar la reconstrucción del conocimiento experiencial”⁷. El profesorado, así, debe potenciar la construcción del conocimiento, la reflexión crítica y el uso o aplicación de los saberes adquiridos, siempre en contextos significativos para que los aprendizajes adquieran valor funcional.

Es sabido que los elementos del currículo de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Cantabria, guardan relación con las competencias básicas, tanto en la definición de los objetivos de las áreas y materias como en la selección de contenidos y el establecimiento de los criterios de evaluación, que deben ser reinterpretados en el nuevo marco. Sin embargo, es en el marco de los proyectos curriculares de los centros educativos, en las programaciones didácticas y, finalmente, en las prácticas educativas donde pueden cobrar sentido y hacerse realidad los principios pedagógicos que subyacen a un enfoque educativo basado en competencias (ver CUADRO 4).

Es preciso, por tanto, dar un paso más y aportar algunas orientaciones relativas a metodologías didácticas que faciliten un desarrollo coherente de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, así como a las estrategias y herramientas de evaluación más adecuadas para garantizar la adecuación al enfoque de competencias básicas.

⁶ Cfr. Edgar Morin, *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona, 1999.

⁷ Cfr. Ángel I. Pérez, “A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la complejidad”, en J. Gimeno Sacristán (comp.) *La reforma necesaria*, Morata, Madrid, 2006, pág. 95 y ss.

CUADRO 4. Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias

1. La pretensión central del dispositivo escolar no es transmitir informaciones y conocimientos, sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
2. El objetivo de los procesos de enseñanza no ha de ser que los alumnos aprendan las disciplinas, sino que reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
3. 3. Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
4. El desarrollo de las competencias fundamentales requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Vincular el conocimiento a los problemas importantes de la vida cotidiana.
5. La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
6. Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio es una condición para el desarrollo de competencias básicas y para aprender a aprender.
7. La estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
8. El aprendizaje relevante requiere estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprender y de aprender a aprender.
9. La cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas y tener la generosidad suficiente para ofrecer lo mejor de sí mismo.
10. El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar.
11. La evaluación educativa del rendimiento de los alumnos ha de entenderse básicamente como evaluación formativa, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación.
12. La función del docente para el desarrollo de competencias puede concebirse como la tutorización del aprendizaje de los estudiantes lo que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

FUENTE: Pérez Gómez, A.I. (2007): Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas (Cuaderno de Educación nº 1)



4

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

El desarrollo del currículo a la luz de las competencias básicas: un nuevo enfoque de los objetivos y contenidos y de los procesos de evaluación

La incorporación de las competencias básicas al currículo afecta a la concreción del resto de componentes del mismo. A continuación, se presentan algunas reflexiones sobre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, considerándolos en su relación con las competencias básicas.

En relación con los **objetivos educativos** es necesario tener presente como elemento-guía que deben ser interpretados y desarrollados en términos de competencia, entendiendo éstas como las verdaderas finalidades del proceso educativo. Es deseable, a este respecto, llegar a acuerdos sobre la manera en que cada uno de los objetivos y todos ellos en conjunto deben contribuir al desarrollo y la adquisición de las competencias básicas.

En este sentido, los objetivos de cada área o materia deben ser entendidos de modo que:

- Otorguen un peso importante al desarrollo personal y social del alumnado en el contexto de un currículo que contempla las competencias básicas como un elemento integrador del resto de componentes del mismo.
- Potencien la coherencia de las prácticas educativas en el centro, en la medida en que el profesorado sea capaz de llegar a acuerdos para favorecer la conexión y, en su caso, agrupación curricular entre las distintas áreas y materias.
- Orienten la selección, organización y secuenciación de los contenidos, incluyendo tanto aquellos de carácter conceptual como los relativos a destrezas, valores, actitudes y aspectos emocionales.
- Conduzcan hacia la aplicación de los conocimientos en distintos contextos de la vida cotidiana.
- Tengan presente que el alumnado aprende en contextos formales pero también en otros de carácter no formal e informal.

El marco de un enfoque educativo por competencias requiere una visión de **los contenidos** que ponga de relieve la complejidad y contingencia de los mismos, así como, su contribución al desarrollo de las

competencias fundamentales que requieren los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. Considerados desde este enfoque, el profesorado debe hacer uso de los contenidos para situar a su alumnado ante la necesidad de desarrollar su autonomía personal, tratar críticamente la información, aprender a vivir en grupos humanos heterogéneos, resolver problemas, y tomar decisiones de manera autónoma.

Es importante, además, que el profesorado reflexione y tome decisiones sobre cómo se organizan, priorizan o jerarquizan esos contenidos para contribuir mejor al desarrollo y adquisición de las competencias básicas. En este sentido los contenidos deben ser:

- Abordados con un planteamiento orientado a la integración y globalización de los conocimientos y a su constante contextualización, en correspondencia con los problemas y situaciones reales que se presentan en sistemas complejos y cambiantes.
- Transferibles y, por tanto, aplicables en muchas situaciones y contextos heterogéneos y cambiantes. Es necesario adquirir un conocimiento que tenga valor “de uso”; es decir que ese conocimiento sirva al alumnado para entender la realidad y transformarla.
- Multifuncionales, en el sentido de que pueden contribuir a desarrollar diferentes competencias básicas y de que, a su vez, una misma competencia básica puede servir para ser aplicada a contenidos de diferentes áreas o materias.

De lo dicho anteriormente se deriva que el aprendizaje de los contenidos debe dirigirse hacia:

- La realización de tareas, entendidas no sólo como la respuesta a preguntas o actividades que contienen los libros de texto, sino enmarcadas en diferentes contextos de aprendizaje, vinculados con la realidad y con situaciones auténticas de aprendizaje.
- La resolución de problemas, es decir, la disposición y habilidad para enfrentarse y dar respuesta a una situación determinada mediante la organización y/o aplicación de una estrategia o secuencia operativa.
- El fomento de la autonomía, entendida como la capacidad de realizar una tarea de forma independiente, llevándola a cabo desde el principio hasta el final, con el mínimo apoyo o ayuda posible. Esta capacidad de trabajar de forma autónoma ha de permitir, sin embargo, que el alumno/a pueda ser asesorado por el profesorado en la realización de determinadas tareas.
- El refuerzo de la capacidad de relación interpersonal. Por este término entendemos la disposición y habilidad para comunicarse con los otros con el trato adecuado y de manera satisfactoria.
- La integración de los recursos multimedia y las TIC en la actividad diaria.

Por lo que respecta a los **criterios de evaluación**, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas establecen que éstos deben ser referente fundamental para valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos. Los criterios de evaluación no son un elemento del currículo que pueda ser contemplado de manera aislada o, en todo caso, en relación exclusiva con el propio proceso evaluador y con aquello que tradicionalmente se entiende que hay que evaluar. No son tampoco el único referente de la evaluación ni pueden ser vistos independientemente del resto del currículo, en la medida que guardan estrecha relación tanto con las competencias básicas como con los objetivos.

En una perspectiva de competencias básicas, como la que adopta el nuevo currículo, los criterios de evaluación pueden y deben jugar el papel de nexo de interrelación entre las competencias básicas que se definen, los objetivos que se persiguen y los contenidos que se han seleccionado, organizado y planificado. Los criterios de evaluación pueden y deben ser para el profesorado otra puerta de acceso a procesos de reflexión sobre cómo los diferentes elementos curriculares interrelacionados o conexiones contribuyen al desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado.

Ahora bien, para que realmente pueda darse esa perspectiva holística, de manera que los criterios de evaluación sean un referente que permita valorar el grado de adquisición de las competencias básicas y de consecución de los objetivos es necesario que los criterios de evaluación, en la práctica, participen de

la característica fundamental que se atribuye a los procesos de evaluación; es decir, su carácter formativo. Para ello se requiere que se cumplan, al menos, tres condiciones esenciales:

- Por un lado, los criterios de evaluación, aun determinando contenidos básicos para la evaluación, no pueden ser el único referente de aquello que hay que evaluar.
- Por otro, los criterios de evaluación no deben ser traducidos automáticamente en exámenes o pruebas que evalúen básicamente la adquisición, en muchos casos memorística, de determinados contenidos.
- En tercer lugar, y como consecuencia de todo lo anterior, los criterios de evaluación deben ser tenidos en cuenta de manera integrada en los procesos de enseñanza aprendizaje y desde una visión global e interrelacionada de los diferentes elementos del currículo.



5

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de las competencias básicas: orientaciones metodológicas

El enfoque de competencias básicas, alejado de la interpretación conductista y entendido desde una interpretación que se asienta en enfoques constructivistas y socioculturales, trae consigo una serie de cambios en los centros educativos. Dichos cambios afectan muy particularmente al proceso de enseñanza-aprendizaje y, en concreto, a la metodología. En este sentido, es necesaria una redefinición de las relaciones entre los aspectos que componen los procesos relacionados con el *cómo enseñar*: el currículo, el profesorado y el alumnado.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta tanto las características de las competencias básicas como los principios pedagógicos expuestos con anterioridad, se establecen a continuación algunas orientaciones metodológicas concretas que se consideran relevantes en el marco de un enfoque que considera el desarrollo y la adquisición de las competencias básicas por parte de los alumnos/as como un elemento fundamental que debe orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Priorizar la reflexión y el pensamiento crítico del alumnado, así como la aplicación del conocimiento frente al aprendizaje memorístico.**

Un alumnado reflexivo relaciona nuevos conocimientos con los que ya sabe, establece relaciones entre las diferentes áreas y materias, adapta los conocimientos a sus propias necesidades y convierte el pensamiento en acción. En este sentido, el objetivo no es sólo saber, sino saber aplicar lo que se sabe y hacerlo en diferentes contextos y situaciones. Desde esta perspectiva, la explicación de por qué aprendemos lo que aprendemos y en qué medida lo podemos aplicar a diferentes contextos facilita la significatividad de lo aprendido, su aplicabilidad y su mejor aceptación por parte del alumnado.

- **Propuesta de diferentes situaciones de aprendizaje que pongan en marcha en el alumnado procesos cognitivos variados.**

El profesorado ha de ser consciente de que, en el marco de un currículo basado en la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe orientarse

exclusivamente hacia el aprendizaje memorístico. En este sentido, debe reflexionar sobre la importancia de desarrollar el funcionamiento cognitivo global del alumnado frente al desarrollo de únicamente algunas destrezas. Dichos procesos cognitivos son, entre otros: reconocer, analizar, discriminar, aplicar, resolver, establecer semejanzas y diferencias, localizar, identificar...

- **Contextualización de los aprendizajes.**

El tratamiento y desarrollo de los objetivos y contenidos debe trabajarse de manera contextualizada y a través de metodologías que los conecten con la realidad. De esta manera, los contextos se configuran como verdaderas redes de aprendizaje y de intercambio cultural. Los aprendizajes que se adquieren relacionados con la realidad vital tienen un carácter más significativo y perdurable para el alumnado. La desconexión entre lo que se aprende y las necesidades reales de los alumnos/as en su contexto cotidiano conduce a la escasa valoración de dichos aprendizajes y a la desmotivación. Por ello, es de interés llevar a cabo actuaciones tales como relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana, vincular dichos aprendizajes con el entorno próximo (social, natural, cultural...) del alumnado, incorporar sus vivencias y experiencias en el ámbito sociocultural al proceso de enseñanza-aprendizaje, aprovechar las oportunidades de aprendizaje creadas en el contexto del aula y fuera de ella, y potenciar la intervención de otros profesionales en el aula en actividades relacionadas con tareas que se desarrollen en el entorno. En este sentido, se debe ofrecer a los alumnos/as la oportunidad de encontrarse con un nuevo aprendizaje más allá de la enseñanza inconexa de áreas y materias, que les permita transferir sus aprendizajes a contextos distintos al escolar.

- **Utilización de diferentes estrategias metodológicas, con especial relevancia del trabajo a partir de situaciones-problema.**

Esta forma de trabajar supone potenciar la autonomía de los alumnos/as, de tal manera que éstos/as sean capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje; ser receptivo a los puntos de vista del alumnado en cuanto a temas, propuestas, aspectos para el debate; proponer tareas relacionadas con la solución de problemas reales en contextos auténticos que reflejen su funcionalidad para otras situaciones, etc. Todo ello con el objetivo de que el alumno/a desarrolle diferentes procesos cognitivos.

- **Alternancia de diferentes tipos de actuaciones, actividades y situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta las motivaciones y los intereses del alumnado.**

La utilización de diferentes actividades, actuaciones y situaciones debe ser entendida como una forma de cambiar un modelo transmisivo en el que el profesor/a monopoliza el tiempo de clase y el alumno/a se limita sólo a ser receptor. Esta variedad de situaciones de aprendizaje puede concretarse en acciones tales como la elaboración de proyectos y la organización del trabajo por centros o temas de interés claves para resolver problemas cotidianos. Dichos proyectos y centros de interés deben ser diseñados, estimulados, provocados, guiados y reconducidos por el profesorado.

- **Potenciación de una metodología investigativa.**

La investigación, por parte del alumnado, propicia el desarrollo de la autonomía personal además de aproximar al alumno/a a los procedimientos propios del método científico. En este sentido, se pueden llevar a cabo actuaciones tales como identificación y caracterización de problemas; establecimiento de hipótesis, por parte del alumnado, en relación con los problemas planteados; planificación de la investigación; investigación del problema y aplicación y generalización, poniendo a prueba el resultado de dicha investigación en situaciones y contextos diferentes a los que han sido objeto de trabajo.

- **Potenciación de la lectura y el tratamiento de la información como estrategia de aprendizaje.**

Un alumno/a que lee, que investiga, que busca información y la relaciona, de forma crítica, con otras informaciones procedentes de diferentes fuentes, es un alumno/a más autónomo, capaz de construir su propio aprendizaje con las ayudas que sean necesarias. En este sentido es esencial la utilización de diversas fuentes de información y documentación, incluido el entorno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Fomento del conocimiento que tiene el alumnado sobre su propio aprendizaje.**

Es importante conseguir que el alumnado se implique directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea agente activo de su propio aprendizaje y que sea capaz de *aprender a aprender*; es decir que sea capaz de marcarse sus propios objetivos en relación con la programación que se haya establecido; conocer las características de su propio aprendizaje; organizar y planificar el trabajo personal como estrategia para progresar en su aprendizaje; plantearse interrogantes, contrastar información; comprobar y contrastar resultados, y ser capaz, progresivamente, de evaluar su propio proceso de aprendizaje (autoevaluarse).

- **Fomento de un clima escolar de aceptación mutua y cooperación.**

Se hace necesario un clima escolar adecuado que proporcione al alumno/a seguridad, bienestar y confianza; que potencie su autoconcepto, autoestima, competencia personal y social, confianza en sí mismo y en los demás; que favorezca la interacción en grupos heterogéneos y la mediación y resolución de conflictos. Asimismo, se debe potenciar un clima de participación, colaboración y respeto entre los alumnos/as y entre éstos/as y el profesorado. El conocimiento de sí mismo y de los demás es, además, la base para una relación adecuada con el entorno.

- **Enriquecimiento de los agrupamientos en el aula y potenciación del trabajo colaborativo entre alumnado y profesorado y entre el propio alumnado.**

Los agrupamientos juegan un papel muy relevante en el *cómo enseñar*. El alumnado desarrolla diferentes capacidades en función del tipo de agrupamiento en el que se encuentre. Es, por tanto, necesaria una diferente organización física del aula en función de la actividad y del tipo de agrupamiento. En ese sentido, se pueden poner en marcha, entre otros, el trabajo individual, por parejas, en pequeño grupo; la asamblea...

Los agrupamientos homogéneos no existen. En todos los grupos existe una variabilidad natural que hace que éstos sean por naturaleza diversos. Conviene variar el tipo de agrupamientos, sobre todo teniendo en cuenta la eficacia de aquéllos en los que convivan alumnos/as de características diversas o muy diversas y el enriquecimiento que esto supone para el desarrollo personal y social del alumnado. La capacidad para funcionar en grupos sociales heterogéneos es, además, una de las competencias básicas que, de una u otra forma, se incluye en los informes que diversos organismos internacionales (OCDE, Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea...) han elaborado a este respecto. Un ambiente socialmente heterogéneo y enriquecido contribuye a la adquisición, por parte del alumnado, de la competencia social y ciudadana, que está incluida entre las competencias básicas que se contemplan en el currículo derivado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Asimismo, es de interés contar con referencias heterogéneas para valorar a los demás y aprender de ellos/as; el alumno/a no debe tener como único referente de su aprendizaje al profesorado: se puede aprender también de los iguales. En este sentido, se han de desarrollar procesos de interacción, comunicación e interrelación, así como fomentar escenarios colaborativos y deliberativos, tutorías entre iguales, etc.

- **Búsqueda, selección y elaboración de materiales curriculares diversos.**

La selección y uso de materiales y recursos didácticos constituye un aspecto esencial de la metodología.

El profesorado debe implicarse, con la colaboración del alumnado, en la elaboración y diseño de diferentes tipos de materiales, adaptados a los distintos niveles y a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En este sentido, cabe destacar que el libro de texto no debe constituir el principal y único recurso didáctico, sino que se debe potenciar el uso de una variedad de materiales y recursos, considerando especialmente la integración de las bibliotecas (del centro, del aula, del entorno, virtuales...) y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Coordinación metodológica y didáctica de los equipos docentes.**

No puede concebirse el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una adecuada coordinación entre los/las docentes sobre las estrategias metodológicas que se utilicen. Los centros educativos deben plantearse una reflexión común y compartida sobre la eficacia de las diferentes concepciones metodológicas. El alumnado debe percibir que el profesorado utiliza una metodología basada en criterios comunes y consensuados que caractericen a todas las áreas y materias. Es decir, no tiene sentido que el alumnado de un centro participe de estrategias metodológica inconexas y faltas de continuidad, cuando no contradictorias, a lo largo de su escolaridad.

Esto implica la necesidad de asentar en los centros criterios metodológicos firmes compartidos por todo el profesorado y por el alumnado, recogidos de forma expresa en el Proyecto Curricular. Asimismo, es fundamental la importancia del diálogo y el debate entre los profesores/as para poner de manifiesto las diversas culturas profesionales, con el fin de potenciar la coordinación metodológica del profesorado y progresar hacia una construcción colaborativa del conocimiento.

- **Diversificación de las situaciones e instrumentos de evaluación y potenciación de su carácter formativo**

En un marco de incorporación de las competencias básicas en el currículo, se hace muy necesaria una reflexión sobre qué características debe tener la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluar competencias es, en sí misma, una tarea compleja, puesto que éstas pueden adquirirse y desarrollarse no sólo a través de los aprendizajes formales, sino también a través de los no formales e informales. En este sentido, es de interés diferenciar entre la evaluación como proceso y la calificación.

La evaluación, que debe ser concebida como un proceso continuo e integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de proporcionar información para reorientar dicho proceso, ya sea manteniendo aquellos aspectos que nos permiten conseguir buenos resultados, ya sea modificando aquellos otros que interfieran en un adecuado progreso del alumnado.

En el contexto de un currículo basado en la adquisición, por parte del alumnado, de competencias básicas, se debe tener en cuenta la poca relevancia de las pruebas e instrumentos que evalúan sólo conocimientos. Consecuentemente, se deben diversificar las técnicas, situaciones e instrumentos de evaluación, considerando, entre otros, los siguientes:

- la observación de alumnado, tanto en el trabajo individual como en el grupal
- el análisis del trabajo cotidiano de los alumnos/as, a través de cuadernos, fichas de trabajo, proyectos...
- la valoración de la participación en las actividades de aprendizaje
- la calidad de las aportaciones y sugerencias en el marco de tareas de grupo (debates, intercambios, asambleas...)
- la valoración de la colaboración entre el alumnado
- la realización de las tareas (en clase, en casa, en otros contextos...)
- pruebas orales y escritas, que deberán garantizar la valoración de aspectos no sólo conceptuales sino también relacionados con los valores y actitudes, con los procedimientos y habilidades.

Por último, es importante tener en cuenta la necesidad de adecuar las herramientas de evaluación a los marcos conceptuales que se proponen, tanto desde las evaluaciones internacionales ya existentes

(PISA⁸, PIRLS), como desde las evaluaciones de diagnóstico⁹, previstas por la nueva normativa. En ambos casos, esas pruebas de evaluación se orientan precisamente a comprobar el grado de adquisición de competencias básicas, más que al dominio de determinados conocimientos disciplinares.

⁸ El concepto clave de la evaluación PISA es el de *competencia*, que se define como “la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones” (OCDE/Santillana, 2005,23).

De esta manera, al acercarse al concepto de competencia, PISA mide:

- El contenido o la estructura del conocimiento que el alumnado necesita adquirir de cada área.
- Los procesos que deben realizarse.
- Las situaciones en las que los alumnos/as se encuentran con problemas matemáticos y aplican los conocimientos y habilidades pertinentes.

Por tanto, PISA no analiza sólo, que también, lo que los alumnos/as saben de un área determinada, sino “*el grado en que son capaces de reconocer, formular y abordar problemas...en contextos reales*” (OCDE/INECSE, 2004,2).

⁹ Recogidas por los artículos 21 y 29 de la Ley Orgánica de Educación.



6 Los cambios necesarios en el perfil y la actuación de los profesionales docentes

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

“el reto para los sistemas educativos modernos es crear una profesión rica en conocimiento, en la cual los responsables de impartir los servicios educativos en primera línea tengan tanto la autoridad para actuar como la información necesaria para hacerlo de forma inteligente, con acceso a sistemas de ayuda eficaces que les apoyen a la hora de trabajar con una clientela de padres y alumnos cada vez más diversa”.

Schleicher,A (2005)¹⁰

Los planteamientos de las competencias básicas como eje de desarrollo del alumno tienen unas repercusiones inmediatas y evidentes en el rol del profesorado que precisa replantear su tarea y además hacerlo de manera colectiva en el contexto educativo en el que interviene. El éxito educativo se ve condicionado, más allá de las áreas y materias, por el desarrollo de elementos actitudinales, metacognitivos y relacionales que suponen un replanteamiento de la profesión docente con un enfoque transversal del conocimiento. En este sentido, será necesario repensar la formación, la selección y el perfeccionamiento continuo del profesorado tomando en consideración que las competencias profesionales incluyen, como las competencias básicas, conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que se activan de forma creativa en cada momento y en cada situación de enseñanza aprendizaje.

La reflexión conjunta sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en juego en las aulas es una tarea primordial del profesorado. Clima de aula, trabajo cooperativo, desarrollo de la creatividad, inteligencia emocional, desarrollo de habilidades metacognitivas, integración de las herramientas digitales, transversalidad, prevención de conflictos, interdisciplinariedad, relaciones con el contexto sociocultural del centro, interculturalidad, sostenibilidad... son temas a los que se ha de acercar el profesorado como elementos que deben integrarse en la labor docente.

Desde esa perspectiva, el profesorado no puede perder de vista que su formación permanente desempeña

¹⁰ Schleicher, A (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Fundación Santillana, Madrid.

un papel fundamental en el éxito de la profesión docente, una formación que debe estar profundamente imbricada en la práctica docente. Puesto que existe, en términos generales, una gran inquietud acerca de la deficiente conexión entre la formación inicial del profesorado, su desarrollo profesional, las necesidades escolares y las nuevas exigencias de conocimiento que se le plantean a la escuela tradicional.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos entender el rol del docente en dos grandes ámbitos íntimamente relacionados: por un lado, el que se refiere a la construcción y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otro, el referido a la construcción y desarrollo de la ciudadanía. De cada uno de ellos se derivan unas determinadas funciones y unas competencias que, en su conjunto, conforman una determinada visión de la profesión docente (ver CUADRO 5).

CUADRO 5. Los ámbitos del rol docente y las funciones y competencias del profesorado

	CONSTRUCCIÓN Y EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	LA CONSTRUCCIÓN Y EL DESARROLLO DE LA CIUDADANÍA
FUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el desarrollo de las capacidades cognitivas del alumnado. • Promover situaciones variadas de aprendizaje. • Atender a la diversidad del alumnado. • Contribuir a la autorregulación del proceso de aprendizaje del alumnado. • Facilitar la adquisición de aprendizajes significativos y relevantes. • Evaluar su propia tarea a partir de la reflexión crítica sobre la misma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar las relaciones interculturales. • Participar en la dinamización de la comunidad educativa. • Impulsar la participación en actividades culturales. • Facilitar la participación democrática. • Promover una visión crítica de la realidad.
COMPETENCIAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominar la metodología y lenguaje de su docencia. 2. Aplicar situaciones didácticas a contextos de la realidad y viceversa. 3. Dominar tanto la evaluación formativa como formadora. 4. Atender la heterogeneidad de los alumnos 5. Participar en los proyectos del centro y de la comunidad. 6. Implicarse en proyectos de desarrollo profesional. 7. Mostrar ética profesional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender a lo largo de la vida. 2. Manejar la información desde una perspectiva reflexiva y crítica. 3. Facilitar la convivencia.

Esta forma de entender la competencia profesional docente en un nuevo marco educativo debe tener, indudablemente, unas consecuencias para la forma de concebir y desarrollar la formación permanente del profesorado. Desde esta perspectiva cabe apuntar algunos principios que entendemos básicos para el futuro de la misma:

1. *La formación y perfeccionamiento del docente contemporáneo requiere afrontar las nuevas funciones que tiene que desarrollar en la escuela actual. Es importante partir de un conocimiento de los dilemas a los que se enfrenta el profesorado, de las decisiones que toman y de sus comportamientos profesionales.*
2. *Los planes de formación deben ajustarse progresivamente a las necesidades formativas derivadas de un enfoque educativo orientado al desarrollo de las competencias profesionales de los docentes.*
3. *La organización de la formación debe favorecer el desarrollo de "itinerarios formativos" ajustados a las distintas necesidades del profesorado, buscando una relación coherente entre el saber pedagógico y la práctica reflexiva, y poniendo las modalidades formativas al servicio del trabajo en equipo de los docentes. Una formación que incluya la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.*

4. *La planificación de la formación debe ser abierta y negociada por los agentes implicados (profesorado, administración educativa, centros de formación, universidades, organizaciones sindicales, etc).*
5. *La evaluación de la formación debe tener un carácter formativo y vincularse al trabajo docente, facilitando la reconstrucción de las competencias docentes ligada a prácticas contextualizadas...*

Cada uno de los principios abordados merece una reflexión más profunda que tiene sentido si se acomete desde un punto de vista sistémico y se trabaja desde tres direcciones que se entrecruzan:

- a. Todos, en torno a un proyecto institucional de formación, para construir una visión común y sintética de la formación de profesores, de sus objetivos y de sus procesos.
- b. En grupos de trabajo más restringidos, para desarrollar objetivos y procesos específicos en coherencia con el plan de conjunto.
- c. En comunidades de aprendizaje y de trabajo que mantengan y adopten la innovación como elemento articulador de su quehacer.

Se trata, en fin, como apunta el Modelo Educativo de Cantabria, de contribuir a impulsar la profesionalidad y competencia docente *“de acuerdo a las exigencias que la sociedad del siglo XXI plantea a nuestra profesión; es decir un profesional reflexivo y crítico, capaz de tomar decisiones informadas y contrastadas; que da dimensión social y ética a la educación, práctico e inevitablemente activo, de cuyo desarrollo intelectual, profesional y cultural dependerá la calidad de sus actuaciones”*.



7

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

Cambios en la organización escolar de los centros educativos: los tiempos y los espacios educativos

La introducción de las competencias básicas en el currículo implica modificaciones significativas en los procesos educativos en los centros, que van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas. Al desarrollo de esos procesos educativos afectan también diversos aspectos que tienen que ver con la organización y planificación de los centros educativos, entre los que cabe mencionar cuestiones relativas al propio funcionamiento de los centros: la organización general de los tiempos y espacios escolares, las normas de régimen interno, los criterios de uso de las instalaciones, la concepción y funcionamiento de la biblioteca escolar, las pautas para la participación del alumnado, etc. Del mismo modo, la acción tutorial y la concepción y desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares son aspectos que deben contribuir al enriquecimiento de un proceso educativo orientado hacia el desarrollo y adquisición de esas competencias básicas.

Es importante, pues, que los centros asuman y desarrollen su capacidad de autonomía pedagógica, de organización y de gestión, y que se favorezca la reflexión sobre los siguientes aspectos:

- La necesidad de generar una cultura de colaboración entre el profesorado para llegar a procesos de toma de decisiones compartidos y asumidos por todos/as, que se plasmen en los diferentes niveles de concreción del currículo y que guíen los procesos de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo y adquisición de competencias básicas.
- La importancia del liderazgo pedagógico y organizativo de los equipos directivos, con la finalidad de facilitar la innovación y los procesos democráticos de gestión.
- La necesidad de crear espacios reales de autonomía y participación de los distintos miembros de la comunidad educativa.
- La gestión adecuada de la organización escolar, que propicie:
 - La utilización flexible y planificada de los espacios, de forma que sean versátiles y multifuncionales.

- La integración de la biblioteca en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como recurso y espacio didáctico para el conjunto de las áreas y materias.
 - La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - La potenciación del uso pedagógico de otros espacios y recursos del centro: talleres, laboratorios, pabellones deportivos.
 - La flexibilidad y variabilidad de los tiempos, estableciendo pautas para la elaboración de horarios con criterios pedagógicos.
 - La apertura de los centros al entorno, de forma que se utilicen todos los recursos disponibles como elementos que enriquecen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los modelos compartidos de evaluación formativa, que impliquen modificaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en función de un currículo basado en el desarrollo y adquisición de competencias básicas.





7

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y EL CURRÍCULO: ORIENTACIONES GENERALES

La corresponsabilidad de las familias y la comunidad en la formación de la ciudadanía

El compromiso y la corresponsabilidad con las familias debe entenderse como un aspecto fundamental de las actuaciones que tienen lugar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es preciso fomentar la relación con las familias como recurso para contribuir a un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje; las familias y los centros docentes han de colaborar estrechamente y comprometerse conjuntamente con el trabajo cotidiano de los alumnos/as. Con este propósito es indispensable que las familias conozcan y entiendan el nuevo cambio de mirada que requiere un currículo orientado a las competencias básicas. La colaboración de las familias requiere su complicidad, su comprensión y su implicación ilusionada en la formación de sus hijos. Su colaboración será más eficaz cuanto mejor comprendan el sentido de los procesos formativos que viven sus hijos.

La responsabilidad del éxito educativo de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado, el profesorado y las familias, sino también sobre el entorno social y cultural. Dicho entorno habrá de apoyar al sistema educativo y crear unas condiciones favorables para la formación personal del alumno/a a lo largo de toda su vida.

Escuela, familia y comunidad deben trabajar conjuntamente con el fin de ofrecer marcos educativos, formales y no formales, que posibiliten el desarrollo de las competencias básicas del alumnado. La educación comprende multitud de contextos, recursos y agentes, que son determinantes ante los nuevos retos educativos. La corresponsabilidad y el compromiso de centro, familia y comunidad es un elemento clave para alcanzar los valores educativos que emanan de las competencias básicas.

Desde este punto de vista, es esencial que la comunidad educativa en su conjunto reflexione y tome decisiones sobre diversos aspectos, desarrollando, en relación con ellos, actuaciones concretas:

- Las familias y el entorno enseñan y desarrollan competencias, por lo que debe existir una continua interacción entre el centro, las familias y el entorno.

- Transmisión a las familias de lo que supone un currículo basado en competencias básicas, informando sobre sus implicaciones en el proceso de formación de sus hijos.
- Conocimiento, por parte de las familias, de las líneas metodológicas de los centros, como base para garantizar una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Intercambio de información entre profesorado y padres/madres o tutores/as que facilite la coherencia entre las actuaciones del centro educativo y de las familias.
- Potenciación de la participación de las familias en las actividades programadas por el centro y organización de actividades de formación específicas de interés para las familias.
- Establecimiento de cauces de participación y trabajo colaborativo entre centro, familia y entorno, mejorando el clima de relaciones para contribuir al desarrollo de la competencia social y ciudadana.
- Fomento de proyectos de trabajo conjuntos con familias, ayuntamientos, entidades, instituciones, realizando actividades que contribuyan al desarrollo y adquisición, por parte del alumnado, de las competencias básicas.
- Utilización, por parte de las familias y la comunidad, de los recursos de los centros para realizar actividades que contribuyan al desarrollo y adquisición, por parte del alumnado, de las competencias básicas.

Referencias

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANTABRIA: Propuesta para el debate de una Ley de Educación de Cantabria, 2006.

Definition and Selection of (key) Competencies in Flanders, Ministry of the Flemish Community. Department of Education, 2001. Downloaded from: <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/english/studiesandprojects/deseceengels/index.htm>

Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Santillana, Ediciones UNESCO.

“Educación y Formación 2010” grupo de trabajo B “Competencias clave” *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo*. Noviembre de 2004.

Fernández, J.M. (2005): “Matriz de competencias del docente de educación básica”, en Revista Iberoamericana de Educación, 36/2. (www.rieoi.org/investigacion)

Hersh Salganik, L. y Rychen, D.S., (2004) *Definir y seleccionar las competencias clave para la vida*, F.C.E., Méjico.

INECSE (s.f.): *Evaluación PISA 2003: Resumen de los primeros resultados en España*.

Ministerio de Educación y Ciencia (2006): *Currículo y competencias básicas*. Documento de trabajo.

Morin, Edgar (1999): *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona.

Moya Otero, J. -coord.- (2006): *Proyecto Atlántida. Base para una estrategia de asesoramiento al desarrollo de un currículo basado en competencias básicas*.

OCDE/INECSE/MEC (2004): *Aprender para el Mundo de Mañana. PISA 2003, Resumen de Resultados*.

OCDE (2005): *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Santillana, Madrid.

OECD (2002) *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*.

(www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desece/desece_strategy_paper_final.pdf)

OECD, *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. (<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>)

Pérez Gómez, A.I. (2006): “A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad”, en J. Gimeno Sacristán (comp.) *La reforma necesaria*, Eds. Morata, Madrid, 2006. Pág. 95 y ss.

Pérez Gómez, A.I. (2007): *Las Competencias Básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas* (Cuaderno de Educación nº 1). Santander, Consejería de Educación, 2007.

Perrenoud, Ph. (1995): *Des savoir aux compétences: les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève*. *Pedagogie collégiale*. Vol. 9, nº2, pp 6-10. Québec.

Schleicher, A. (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Fundación Santillana, Madrid.

The New Zealand Curriculum. Draft for consultation (2006), Ministry of Education, Wellington. (www.tki.org.nz/r/nzcurriculum/pdfs/curriculum-framework-draft.pdf)