

# LAS COMPETENCIAS BÁSICAS: EL NUEVO PARADIGMA CURRICULAR EN EUROPA

## *Basic skills: The new paradigm curriculum in Europe*

**Dr. Luis Toribio Briñas**

E-mail: lutobri@gmail.com

(Consejo Escolar de Castilla-La Mancha)

**RESUMEN:** Las transformaciones sociales, económicas y culturales acaecidas en la Unión Europea, dibujan un escenario en el que se plantea el interrogante acerca de cuáles son las aptitudes básicas que deben adquirir sus ciudadanos y ciudadanas en la sociedad del conocimiento y, en base a ello, surge la necesidad de repensar los sistemas de educación y formación en clave curricular. Surgen entonces las *Competencias Básicas*, cuyos rasgos definitorios conllevan implicaciones sustanciales en el diseño y desarrollo curricular, desde el marco orgánico curricular, hasta la Programación Didáctica y de Aula. Comprender e interpretar correctamente este nuevo marco es el gran reto al que nos enfrentamos en este momento.

**Palabras clave:** Competencias básicas, Currículum, Programación didáctica.

**ABSTRACT:** The social, economic and cultural occurring in European Union, draw a scenario that raises the question about what are the basic skills to be acquired by citizens in the knowledge society and, on that basis, there is the need to rethink the education and training systems in key curriculum. Then arise Basic Skills, whose defining characteristics involve substantial implications in the design and curriculum development from the organizational framework curriculum to the Curriculum and Classroom Settings. Understand and correctly interpret this new framework is the great challenge we now face.

**Key words:** Basic skills, Curriutlum, Teaching programming.

**Fecha de recepción:** 10-VI-2010

**Fecha de aceptación:** 1-IX-2010

## Introducción

Muchos y abundantes han sido los documentos emitidos por organismos europeos e internacionales como la Comisión Europea, o la OCDE, entre otros, que reflexionan y ponen el énfasis en las transformaciones sociales, económicas y culturales acaecidas en las sociedades avanzadas. Uno de los más representativos es el informe de la Comisión Europea de 31 de Enero de 2001 que lleva por título *Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas Educativos* (VALLE, JM, 2006). En dicho informe, y aún reconociendo a los ciudadanos europeos situados entre los mejor formados del mundo, alerta sobre la necesidad de anticiparse a nuevas demandas, dado el contexto del momento caracterizado por los rápidos cambios, el incremento de la mundialización y unas relaciones socioculturales y económicas muy complejas.

Se enumeran los retos principales a los que debían hacer frente los sistemas educativos de la Unión Europea: el primero de ellos proviene de los *cambios en la vida laboral*, con un creciente número de empleos en el sector servicios, con constantes necesidades de actualización profesional y con una presencia cada vez mayor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Con todo ello se produjo una modificación tanto de la naturaleza del trabajo como de las *competencias* que se exigen a los trabajadores, con lo que se hacía preceptivo atender al principio de *Aprendizaje Permanente*.

Otro reto importante se planteaba desde los *cambios socio demográficos* derivados de los fenómenos migratorios, del envejecimiento de la población y de la mayor esperanza de vida que hacían imprescindible atender a la educación de las personas adultas y ofrecer una educación con un marcado carácter intercultural. Por otro lado, estaba latente *el riesgo de exclusión social* si no se atendía adecuadamente al principio de igualdad de oportunidades, ya que en las sociedades basadas en el conocimiento podía abrirse una brecha considerable entre quienes poseían acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los que no disponían de ellas, pues los últimos tenían más dificultad para acceder a la materia prima en esas sociedades: la información.

A los retos anteriores hoy, en el año 2010, habría que añadir uno nuevo, la *Crisis Económica Mundial*, que no ha hecho sino agudizar los factores antes mencionados. Ante este panorama, los países europeos y el mundo desarrollado tratan de combinar la necesidad de Competitividad Económica con la exigencia moral de Cohesión Social, para lo cual se hace necesario adecuar los sistemas educativos a dichas exigencias.

En la misma línea, los Ministros de Educación de la OCDE en el año 2005 decían que «...El desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores...» (OCDE, 2005: 3).

Ante estas tesisuras se plantea la siguiente pregunta ¿Cuáles son las aptitudes básicas que deben adquirir los ciudadanos y ciudadanas en la sociedad del conocimiento y que, por lo tanto, deberán de formar parte de los currículos educativos? Es entonces cuando se empieza a hablar de *Competencias Clave*. La Política Educativa de los organismos supranacionales (sustanciada mediante documentos de reflexión, recomendaciones a los estados, y el desarrollo de programas de trabajo) se orientan al establecimiento de un marco de Competencias Básicas y de evaluación de las mismas, poniendo al servicio de este ambicioso objetivo grupos de expertos y una importante cantidad de recursos. Ante tal desafío, ha sido necesario repensar igualmente los sistemas de educación y formación en clave curricular.

## 1. Las competencias básicas y su desarrollo institucional

### 1.1. El Programa PISA

En 1997, la OCDE pone en marcha el *Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA)* con el objetivo de monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad.

Los elementos principales que motivaron la elaboración de PISA han sido, por un lado, la *Orientación a Políticas*, con métodos de diseño y presentación de informes determinados por la necesidad de los gobiernos de relacionar las lecciones con las políticas. Por otra parte, destaca un *concepto innovador de competencia*, preocupado por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas. Asimismo, hay que resaltar la *relevancia para un aprendizaje para la vida*, que no limita que PISA evalúe las competencias curriculares transversales; también pide reportar su motivación para aprender, sus creencias acerca de sí mismos y las estrategias de aprendizaje. Por último, la *regularidad*, que permite a los países monitorear su progreso en alcanzar los objetivos clave de aprendizaje.

Las evaluaciones PISA comenzaron con la comparación del conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de Lectura, Matemáticas y Resolución de Problemas. La evaluación del desempeño de los estudiantes en determinadas materias se realizó con el entendimiento de que el éxito de un estudiante en la vida depende de un rango mucho más amplio de competencias. A finales de 1997, nace el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), también de la OCDE, para proporcionar un marco que pudiera guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias.

## 1.2. El Proyecto DeSeCo de la OCDE

Pretende este proyecto brindar un marco conceptual firme que sirva como fuente de identificación de *Competencias Clave* de carácter universal en relación con la economía global, la cultura y los valores comunes que informan la selección de las competencias más importantes. Este marco se desarrolló en un esfuerzo de colaboración multidisciplinario entre expertos y países, para producir un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno, complementando y relacionándose con dos grandes evaluaciones internacionales de estas competencias, PISA y ALL.

Este proceso se inició reuniendo opiniones existentes de investigadores y expertos, incluidas en diferentes perspectivas nacionales y utilizadas en simposios internacionales para consolidar un marco convenido. Estas fases se llevaron a cabo entre el inicio del proyecto, a finales de 1997, y la publicación de su informe final en el año 2003.

Cuatro actividades principales estaban el corazón de este proyecto: en primer lugar, un análisis de los estudios existentes sobre competencias que consideraban cómo los conceptos habían sido usados y definidos. Se encontraron muchas inconsistencias, que apuntaban a la necesidad de un marco general. En segundo lugar, la clarificación del concepto de competencia esperaba construir un entendimiento común de los conceptos clave.

En tercer lugar, la selección inicial de un juego de competencias clave por los expertos, basando sus elecciones en la investigación. Esto involucró a académicos y expertos de muchas disciplinas diferentes, quienes trabajaron conjuntamente para descubrir un terreno común que pudiera contribuir a definir las competencias clave con relevancia política. Por último, la consulta de países dentro de la OCDE para revisar cómo cada uno había definido y seleccionado las competencias. Esto permitió que las perspectivas de los expertos se relacionaran con la articulación actual de las necesidades y prioridades de la educación nacional.

Una pregunta central de este proceso era si es posible identificar un conjunto de competencias que pudiera ser considerado como clave en varios países que difieren en cultura y perspectiva, o aún a través de culturas que coexisten en países individuales. Por un lado, era necesario reconocer como hasta los valores comunes podían ser interpretados de manera diferente en diferentes culturas. Por otro lado, los involucrados en el Proyecto DeSeCo señalaban que ciertos países habían podido identificar valores comunes a pesar de reconocer sus diferencias. Este proyecto logró identificar un conjunto convenido de ideales fundamentales con el cual el marco de competencias clave debía ser compatible. Esto reflejaba una aspiración común, al mismo tiempo que aceptaba una diversidad en su aplicación.

A pesar de que este ejercicio se llevó a cabo en el contexto de países de la OCDE, desafíos similares podían ser aplicados a otros países y, por ello, se buscó la cooperación de la UNESCO para la definición del marco.

## 2. Definición y caracterización de las competencias básicas

### 2.1. La definición de las Competencias Básicas en el proyecto DeSeCo

El Proyecto DeSeCo de la OCDE clasifica las competencias en tres amplias categorías: primero, los individuos deben poder usar un *amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente*, tanto físicas, como en la tecnología de la información, y socio culturales, como en el uso del lenguaje. En segundo lugar, en un mundo cada vez más interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan *interactuar en grupos heterogéneos*. Por último, los individuos necesitan poder tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y *actuar de manera autónoma*.

Estas categorías están interrelacionadas, y colectivamente, forman la base para identificar y mapear las competencias clave. La necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente es fundamental en este marco de competencias. La reflexión involucra no solo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.

El marco que describe el Proyecto DeSeCo se relaciona con competencias individuales y no con capacidades colectivas de organizaciones o grupos. Sin embargo, la suma de las competencias individuales también afecta la habilidad de alcanzar las metas compartidas.

Un marco de competencias clave consiste en un grupo específico de competencias, unido en un enfoque integrado. Antes de observar los puntos específicos de las competencias es importante presentar algunas características subyacentes que atraviesan todas estas categorías. En primer lugar, que las competencias clave *sobrepan el conocimiento y las destrezas enseñados*: en la mayoría de los países de la OCDE, se da gran valor a la flexibilidad, al espíritu emprendedor y a la responsabilidad personal. No sólo se espera que los individuos sean adaptables, también innovadores, creativos, auto dirigidos y auto motivados.

Hacer frente a los desafíos actuales requiere de un mejor desarrollo de las habilidades de los individuos para resolver tareas mentales complejas, más allá de la reproducción básica del conocimiento acumulado. Las competencias clave involucran la movilización de destrezas prácticas y cogniti-

vas, habilidades creativas y otros recursos psico sociales como actitudes, motivación y valores. En el centro del marco de competencias clave se encuentra la habilidad de los individuos de pensar por sí mismos como expresión de una madurez moral e intelectual, y de tomar responsabilidad por su aprendizaje y por sus acciones.

Por otro lado, la *Reflexión* es puesta en el corazón de las competencias clave. El pensamiento y la acción reflexiva requieren procesos mentales relativamente complejos y que el asunto se convierta en el objeto de un proceso de pensamiento. La reflexión implica el uso de destrezas meta cognitivas (pensar acerca de pensar), habilidades creativas y la adopción de una actitud crítica. No es solamente la forma en que los individuos piensan, también cómo comprenden una experiencia de manera más general, incluyendo sus pensamientos, sentimientos y relaciones sociales. Esto requiere que los individuos alcancen un nivel de madurez social que les permita distanciarse de las presiones sociales, adoptar diferentes perspectivas, hacer juicios independientes y tomar responsabilidades por sus acciones.

Un vínculo más avanzado entre las competencias clave es que en cualquier contexto, se puede aprovechar más de una competencia. De hecho, cualquier situación o meta puede demandar una constelación de competencias, configuradas de manera diferente para cada caso particular. Las personas que viven en diferentes situaciones aprovecharán en distintos grados las diversas competencias de acuerdo, por ejemplo, a las normas culturales, el acceso a la tecnología y las relaciones sociales y de poder.

El Proyecto *DeSeCo* establece tres categorías de competencias:

**Categorías de Competencias establecidas por el proyecto DeSeCo**

Competencia Categoría 1 USAR LAS HERRAMIENTAS DE FORMA INTERACTIVAS	Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva
	Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva
	La Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva
Competencia Categoría 2 INTERACTUAR EN GRUPOS HETEROGÉNEOS	La Habilidad de relacionarse bien con otros
	La Habilidad de Cooperar
	La habilidad de manejar y resolver conflictos
Competencia Categoría 3 ACTUAR DE FORMA AUTÓNOMA	La Habilidad de actuar dentro del gran esquema
	La Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales
	La Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2005)

Pasamos a desarrollar, a continuación, el cuadro anterior.

*a) Usar las herramientas de forma interactiva*

Las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información requieren del dominio de herramientas socio culturales para interactuar con conocimientos tales como el lenguaje, la información y el conocimiento; al mismo tiempo requieren de las herramientas físicas, tales como las computadoras. Usar las herramientas de forma interactiva requiere de algo más que el simple acceso a la herramienta y la destreza técnica requerida para manejar la situación (ejemplo, leer un texto, usar un *software*).

Los individuos también necesitan crear y adaptar el conocimiento y las destrezas, lo que requiere de cierta familiaridad con la herramienta en sí misma, así como un entendimiento sobre la forma como cambia, la manera en que uno puede interactuar con el mundo y cómo puede ser utilizada para alcanzar metas más amplias. En este sentido, una herramienta no es sólo un mediador pasivo, es un instrumento para un diálogo activo entre el individuo y su ambiente.

Los individuos descubren el mundo a través de herramientas cognitivas, socio culturales y físicas. Estos encuentros, a su vez, establecen la forma como entienden y se hacen competentes en el mundo, enfrentan la transformación y el cambio, y responden a los desafíos de largo plazo. Al usar herramientas de forma interactiva se abren nuevas posibilidades en la forma como los individuos perciben y se relacionan con el mundo.

Esta categoría competencial engloba tres competencias: en primer lugar, la *Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva*; que se relaciona con las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas en múltiples situaciones. El término *competencias de comunicación* está asociado con esta competencia clave.

La segunda competencia se refiere a la *Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva*, y requiere de una reflexión crítica sobre la naturaleza de la información en sí (su infraestructura técnica y su contexto e impactos sociales, culturales y aún ideológicos). La *competencia de información* es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables. Usar el conocimiento y la información de manera interactiva requiere que los individuos:

-Reconozcan y determinen lo que no saben.

-Identifiquen, ubiquen y accedan a fuentes apropiadas de información (incluyendo el ensamblaje de conocimientos e información en el ciberespacio).

- Evaluar la calidad, propiedad y valor de dicha información, así como sus fuentes.

- Organizar el conocimiento y la información.

En tercer y último lugar, la competencia consistente en la *Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva* hace mención al hecho de que la tecnología de la información y la comunicación tiene el potencial de transformar la manera en que las personas trabajan juntas (reduciendo la importancia de la ubicación), acceden a la información (poniendo a disposición vastos montos de fuentes de información) e interactúan con otros (facilitando relaciones de personas de todo el mundo de forma regular). Para aprovechar dicho potencial, los individuos necesitarán ir más allá de las destrezas técnicas básicas necesarias para simplemente usar Internet, enviar correos y cosas similares.

La tecnología puede ser utilizada de forma interactiva si los usuarios comprenden su naturaleza y reflexionan sobre su potencial, pero más importante aún, los individuos necesitan relacionar las posibilidades que yacen en las herramientas tecnológicas con sus propias circunstancias y metas. Un primer paso es que los individuos incorporen la tecnología a sus prácticas comunes, lo cual produce cierta familiaridad con la tecnología, que permite expandir su uso.

*b) Interactuar en grupos heterogéneos.*

A lo largo de sus vidas, los seres humanos dependen de sus nexos con otros para su sobrevivencia material y psicológica, también en relación con su identidad social. Conforme las sociedades se hacen cada vez más fragmentadas y también más diversas, se hace importante manejar bien las relaciones interpersonales para beneficio de los individuos y para construir nuevas formas de cooperación.

En el futuro, una de las fuentes potenciales de inequidad podría ser la diferencia en las competencias de diferentes grupos para construir y beneficiarse del capital social. Las competencias clave en esta categoría son necesarias para que los individuos aprendan, vivan y trabajen con otros. Tratan de muchas de las características que se asocian con términos como *competencias sociales, destrezas sociales, competencias interculturales o destrezas suaves*.

Esta categoría tiene igualmente tres competencias: en primer lugar *la Habilidad de relacionarse bien con otros*, que permite a los individuos iniciar, mantener y manejar relaciones personales con, por ejemplo, conocidos personales, colegas y clientes. Supone que los individuos puedan respetar y apreciar los valores, las creencias, culturas e historias de otros para crear un ambiente en el que se sientan bienvenidos, sean incluidos y puedan crecer. Para todo ello se requiere:



*Empatía*, adoptar el rol de la otra persona e imaginar la situación desde su perspectiva.

*El manejo efectivo de las emociones*, conocerse a sí mismo e interpretar de forma efectiva sus propios estados emocionales y motivacionales subyacentes y los de los demás.

La segunda competencia de esta categoría es la *Habilidad de Cooperar*. Muchas demandas y metas no pueden ser alcanzadas por un solo individuo, requieren de grupos como equipos de trabajo, movimientos cívicos, grupos de administración, partidos políticos y sindicatos también podríamos añadir equipos docentes). La cooperación requiere que cada individuo tenga ciertas cualidades. Cada uno debe poder equilibrar su compromiso con el grupo y sus metas con sus propias prioridades y debe poder compartir el liderazgo y apoyar a los otros. Los componentes específicos de esta competencia son los siguientes:

- La habilidad de presentar ideas y escuchar las ideas de los otros.
- Un entendimiento de las dinámicas del debate y el seguimiento de una agenda.
- La habilidad de construir alianzas tácticas y sostenibles.
- La habilidad de negociar.
- La capacidad de tomar decisiones que permitan diferentes opiniones.

En tercer y último lugar, la competencia de *Habilidad de manejar y resolver conflictos* parte de la base de que, para manejar efectivamente los inevitables conflictos con los que nos encontramos en todos los aspectos de la vida, hay que enfrentarlos, resolverlos y no negarlos, por lo que es necesario considerar los intereses y necesidades de otros y las soluciones en las que ambas partes ganen. Para ello, los individuos necesitarán poder:

- Analizar los elementos y los intereses en juego, los orígenes del conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles.
- Identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo.
- Recontextualizar el problema.
- Priorizar las necesidades y metas, decidiendo lo que están dispuestos a dejar de lado y bajo qué circunstancias.

c) *Actuar de forma autónoma*.

Actuar de manera autónoma requiere de una comprensión del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y de los roles que uno juega y desea jugar. Esto requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre el manejo de su vida y de su trabajo. Se requiere que los individuos actúen de manera au-

tónoma para participar activamente en el desarrollo de la sociedad y para funcionar bien en diferentes esferas de la vida, incluyendo el lugar de trabajo, la vida familiar y la vida social. Se necesita que el individuo desarrolle independientemente una identidad y elija, en lugar de seguir a la multitud. Al hacerlo, necesitan reflexionar sobre sus valores y acciones.

Actuar de forma autónoma es particularmente importante en el mundo moderno cuando la posición de cada persona no está bien definida como lo estaba tradicionalmente. Los individuos necesitan crear una identidad personal para dar sentido a sus vidas, para definir cómo encajan en ella. En general, la autonomía requiere de una orientación hacia un futuro y un conocimiento del ambiente que nos rodea, de las dinámicas sociales y los roles que uno juega y desea jugar. Supone la posesión de un firme concepto de sí mismo y la habilidad de traducir las necesidades y los deseos en actos de voluntad: decisión, elección y acción.

Esta categoría tiene tres competencias: en primer lugar la *Habilidad de actuar dentro del gran esquema*, que requiere de los individuos que entiendan y consideren el contexto más amplio de sus acciones y decisiones, es decir, tomar en cuenta cómo se relacionan, por ejemplo, con las normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas y con lo ocurrido en el pasado. Requiere que los individuos:

- Comprendan patrones.
- Tengan idea del sistema en el que existen (estructuras, cultura, roles, leyes, códigos morales, modales, protocolos, etc.
- Identificar las consecuencias directas e indirectas de sus acciones.
- Elegir entre diferentes cursos de acción reflexionando en sus consecuencias potenciales en relación con las normas y metas individuales y compartidas.

En segundo lugar, la competencia referida a la *Habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales* aplica el concepto de manejo de los proyectos en los individuos. Requiere que éstos interpreten la vida como una narrativa organizada y le den significado y propósito en un ambiente cambiante en el que la vida, con frecuencia, se ve fragmentada. Supone una orientación hacia el futuro, implicando tanto optimismo como potencial, pero también raíces fuertes dentro de lo posible. Los individuos deben poder:

- Definir un proyecto y fijar una meta.
- Identificar y evaluar tanto los recursos a los que se tiene acceso, como los recursos necesarios (ejemplo, tiempo y dinero).
- Priorizar y refinar metas.
- Balancear los recursos necesarios para satisfacer metas múltiples.

- Aprender de acciones pasadas, proyectando resultados futuros.
- Monitorear el progreso, haciendo los ajustes necesarios conforme se desarrolla el proyecto.

En tercer y último lugar, la competencia referida a la *Habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades* es importante para contextos que van de asuntos legales altamente estructurados a instancias diarias sobre la asertividad de los propios intereses del individuo. A pesar de que muchos derechos y necesidades se establecen y protegen en las leyes o en contratos, en última instancia son los individuos quienes identifican y evalúan sus derechos, necesidades e intereses (así como los de los demás) y los reafirman y defienden activamente.

Por un lado, esta competencia se relaciona con derechos y necesidades auto dirigidos; también se relaciona con los derechos y las necesidades del individuo como miembro de una colectividad (por ejemplo, participando activamente en instituciones democráticas y en procesos políticos locales y nacionales). Esta competencia implica la habilidad de:

- Comprender los propios intereses (ejemplo, en una elección).
- Conocer las reglas y principios escritos para basar un caso.
- Construir argumentos para que nuestros derechos y necesidades sean reconocidos.
- Sugerir arreglos o soluciones alternativas.

## 2.2. Las Competencias Básicas y su definición en la LOE

El marco normativo curricular en España opta por seguir el *modelo mixto* propuesto por la Comisión Europea y seguido, además, por países como Austria, Portugal, Luxemburgo o Francia, en el que *se mezclan como competencias claves las competencias transversales y las áreas disciplinares*. Se diferencia así del modelo curricular propuesto por DeSeCo, que discrimina entre las competencias generales o transversales y las competencias específicas de las áreas curriculares y que siguen países como Bélgica, Alemania, Irlanda, Grecia, Suecia, Holanda, Suecia, Dinamarca y Reino Unido. Igualmente se diferencia respecto de los modelos curriculares en los que no existen diferencias entre competencias generales y áreas o materias disciplinares, como son los casos de Finlandia e Italia.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA, 2006), viene a introducir el concepto de *Competencias Básicas* como elemento esencial del currículo junto a los ya tradicionales de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación (artículo 6). En el marco de la propuesta realizada por la el proyecto DeSeCo, y que constituye la referencia aceptada de los organismos in-

ternacionales, entre los que se incluye la Unión Europea, el Ministerio de Educación y Ciencia, a través de los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de las diferentes etapas determina ocho competencias básicas que define así:

1. *Competencia en Comunicación Lingüística*. Referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

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

3. *Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico*. Es la posibilidad para interactuar eficazmente con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. En definitiva, incorpora habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida y del conocimiento muy diversos (salud, actividad productiva, consumo, ciencia, procesos tecnológicos, etc.) y para interpretar el mundo.

4. *Tratamiento de la Información y Competencia Digital*. Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

5. *Competencia Social y Ciudadana*. Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. Integra conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

6. *Competencia Cultural y Artística*. Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones

culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

7. *Competencia para Aprender a Aprender*. Con ella se pretende disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades.

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

### 2.3. Rasgos definitorios de las Competencias Básicas

A partir de las definiciones anteriores (las del proyecto DeSeCo, y las establecidas por la LOE) y enriqueciéndolas con las aportaciones de diferentes autores, sintetizadas por Arreaza, Gómez Pimpollo y Pérez Pintado (2009), podemos llegar a identificar una serie de rasgos definitorios de las Competencias Básicas que, como veremos en el epígrafe siguiente, tendrá importantes repercusiones en la elaboración de las Programaciones Didácticas y de Aula de nuestros centros educativo.

Los autores antes mencionados señalan que las personas contamos con capacidades que nos permiten abordar o resolver cualquier situación, pero lo cierto es que una vez inmersos en la misma, no siempre somos competentes para dar la mejor respuesta. Los términos *capacidad* (posibilidad) y *competencia* (dominio) se usan muchas veces como sinónimos en la Programación Didáctica, especialmente cuando hablamos de evaluación.

En la Programación Didáctica, los objetivos de enseñanza se formulan en términos de capacidades; los contenidos, en la taxonomía de la LOGSE y en otras previas como la de Bloom, se presentan diferenciados por tipologías (conceptos, procedimientos y actitudes); y los criterios de evaluación se formulan como referentes para comprobar el nivel de logro alcanzado, que en la mayoría de los casos se asocia con los conocimientos alcanzados. Bien es cierto que estos conocimientos, una vez almacenados, tienen un uso muy limitado.

El *saber* (conocimiento), *hacer* (procedimiento) y el *querer* (interés y motivación) se entrelazan de forma dinámica y los contenidos, del tipo que sean, con ayuda de la enseñanza, estimulan las capacidades (objetivo) y desarrollan los aprendizajes (demostración del logro de competencia en términos

de criterios de evaluación). La *competencia* es, por tanto, el *desempeño de capacidad* (GONZALEZ MAURA, 2006).

En Educación, las competencias se utilizan por primera vez en la Formación Profesional cuando se establecen las cualificaciones del alumnado. Es en los últimos años, cuando se amplía el concepto y se aplica a todas las dimensiones del desarrollo personal. Con este nuevo enfoque se multiplican las definiciones, poniendo el acento todas ellas en el *énfasis en la movilización de conocimientos* de distinta naturaleza, en el carácter *aplicado* y en la necesidad de una *integración* articulada e interrelacionada de los distintos tipos de contenido al servicio de *hacer y querer hacer*.

Las Competencias Básicas se adquieren a través de experiencias educativas diversas que, para que éstas sean adecuadas, deben cumplir dos requisitos básicos: en primer lugar, que se ordenen adecuadamente todos los elementos (objetivos, contenidos...) que conforman la competencia en los diseños curriculares; en segundo lugar, que se definan y seleccionen las tareas adecuadas para que las personas aprendan los elementos que conforman la competencia. Por tanto, las Competencias Básicas se adquieren a través de la *resolución de tareas* requiriendo una adecuada selección y formulación de las mismas, ya que son ellas las que hacen que una persona utilice adecuadamente todos los recursos de que dispone.

Otra característica relevante es el hecho de que las Competencias se ponen en acción en contextos problemáticos que se definen por su autenticidad, es decir, que se definen como reales (fieles a la condición de la vida real) y relevantes (vinculados al quehacer vital y supervivencia) (MONEREO y POZO, 2007). Las Competencias se activan y generalizan cuando se utilizan en los distintos escenarios que nos ofrece el contexto en que vivimos. Desde estas premisas será necesario dotar a las Programaciones Didácticas de un mayor dinamismo para que incorporen escenarios de vida (personales, sociales, culturales, escolares o laborales) y utilizar modos de enseñar y evaluar más auténticos y más próximos a la realidad para la que preparan.

Por último, tal y como señala Arreaza, Gómez Pimpollo y Pérez Pintado, todas las competencias básicas no son iguales, siendo pertinente una diferenciación en categorías al respecto, tal y como podemos ver en la siguiente tabla:

**COMPETENCIAS INSTRUMENTALES, ESPECÍFICAS Y TRANSVERSALES DEL CURRÍCULUM**

Instrumentales	Específicas	Transversales
-Comunicación Lingüística	-Conocimiento e interacción con el mundo físico	-Tratamiento de la Información y Competencia Digital
-Matemática	-Cultural y Artística	-Social y Ciudadana
		-Aprender a Aprender
		-Autonomía e Iniciativa Personal
		-Emocional

Fuente: Oficina de Evaluación de Castilla La Mancha (2009)

Las Competencias Básicas *Instrumentales*, además de formar parte del campo de conocimiento de las Lenguas y las Matemáticas, son herramientas que se utilizan en el resto de las áreas y materias. Por su parte, las *Específicas* así se denomina porque su enseñanza puede quedar atribuida a disciplinas concretas (Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural; Ciencias Naturales; Educación Plástica y Visual; Música; Educación para la Ciudadanía, etc.). Por último, las restantes las denomina *Transversales* porque su contenido se incorpora a las Programaciones Didácticas de todas las áreas y materias aunque exista el peligro, a evitar, de que no sean reconocidos por los profesores que lo imparten.

Así pues y con todo esto las Competencias Básicas suponen importantes implicaciones a las Programaciones Didácticas que pasamos a resumir a continuación.

### 3. Implicaciones de las competencias básicas para la programación didáctica y de aula

#### 3.1. En los elementos básicos de la Programación Didáctica

##### a) En los Objetivos y los Criterios de Evaluación

Las Competencias Básicas obligan a reformular el protagonismo de los Objetivos en términos de Capacidades, a la formulación de los mismos en términos de dominio, o desempeño de capacidad, lo cual en cierta medida, exige una redacción más operativa de aquellos. En base a ello habrá que establecer una relación de tales objetivos con las Capacidades planteadas para las diferentes etapas, es decir, para los Objetivos Generales de la Etapa.

Asimismo, en la adecuación de los objetivos al contexto de cada centro, es decir, en la formulación de aquellos por parte de los respectivos equipos docentes, será necesario tener como punto de referencia, las Competencias Básicas, especialmente las denominadas como Transversales y las Instrumen-

tales, así por ejemplo un objetivo para cualquier materia, relacionado con la Competencia de *Aprender a Aprender*, dentro de la dimensión relacionada con el *Uso de Habilidades de Aprendizaje: técnicas de aprendizaje y autorregulación*, podría plantearse en los siguientes términos:

«...Dominar y usar técnicas de recogida, registro, síntesis, almacenamiento y recuperación de la información propia de la materia, así como su presentación a través de trabajos y situaciones de evaluación...»

Al igual que éste objetivo, válido para cualquier área o materia del currículo, se pueden plantear otros como los relacionados con el *Aprendizaje Cooperativo* (Competencia Social y Ciudadana), el *Aprendizaje Autónomo* (Competencia de Iniciativa y Autonomía Personal), la *Búsqueda, Tratamiento y Presentación de la Información* en Internet, por medios audiovisuales (Competencia Digital), etc.

Asimismo, y ante la necesidad de operativizar y concretar los objetivos en términos de *desempeño*, la frontera entre los Objetivos y los Criterios de Evaluación se difumina, planteando los primeros en términos de escenarios, hipótesis o situaciones de futuro que nos proponemos conseguir en nuestros alumnos (Objetivos); mientras que los segundos suponen escenarios o situaciones presentes donde el alumno/a demuestra la adquisición o no del desempeño propuesto.

#### *b) En los Contenidos de Aprendizaje*

Los *Contenidos* en las Competencias Básicas son, por un lado, *Multifuncionales*, es decir, la persona demuestra su competencia en los distintos ámbitos de su vida; por otro lado, *Transferibles*, ya que los aprendizajes realizados trascienden las situaciones concretas en las que se aprenden y se generalizan a situaciones y contextos diferentes; por último, son *Dinámicos*, puesto que el desarrollo de competencias de cada persona no tiene límites temporales y crece a lo largo de la vida.

A todo ello hay que añadir la *transversalidad*, el carácter *integrador* y la *ausencia de límites cerrados* propios de estos aprendizajes, con lo cual pierde sentido seguir estableciendo la división entre conceptos, procedimientos y actitudes de los que hasta el momento veníamos hablando en nuestras Programaciones Didácticas y de Aula.

### **3.2. En los elementos metodológicos y organizativos de la Programación Didáctica**

#### *a) En la selección de las actividades de aprendizaje o «tareas»*

Como hemos visto con anterioridad, las Competencias Básicas se adquieren mediante experiencias educativas diversas, en contextos problemáticos auténticos y, en definitiva, en la resolución de tareas. Es por ello que la



selección de las actividades de aprendizaje (o mejor dicho en el argot de las Competencias habría que hablar de *Tareas*), cobra una relevancia fundamental y determinante en el proceso de enseñanza / aprendizaje, recayendo en los equipos docentes una responsabilidad capital que va a determinar la consecución o no de los objetivos planteados.

En la selección de dichas actividades o tareas habrá que tener en cuenta, en primer lugar, la *Competencia* que se va a adquirir con la realización de esta tarea; en segundo lugar, el *Contexto* o situación real en la que se va a aplicar dicha competencia; en tercer lugar, los *Contenidos* previos necesarios para comprender y realizar la tarea; y, por último, los *Recursos y Materiales Didácticos*, es decir, el tipo de preguntas, tipos de textos, mapas gráficos, organización del aula, o tipo de metodología que se va a utilizar, y que necesariamente habrán de ser variados y, por supuesto, lo más auténticos posibles. El libro de texto debiera pasar ya a ser uno más de dichos recursos.

En base a todo lo anterior, las actividades de aprendizaje realizadas en contextos diferentes al aula, fuera del centro, en escenarios reales, cobran una relevancia capital. Las actividades complementarias previstas en las Programaciones Didácticas pasan a constituir elementos clave las mismas.

*b) En las estrategias metodológicas y organizativas para atender a la diversidad*

Con todo lo anterior no tiene ya cabida plantearse los propósitos anteriormente mencionados sin modificar las estrategias metodológicas y organizativas puestas en marcha en nuestros centros. Se hace pues necesario llevar a cabo una utilización flexible y creativa de los espacios, los tiempos y los agrupamientos entre alumnos dentro de nuestro centro, o dentro de nuestra propia aula. Todo ello para facilitar el desarrollo, entre otras, de situaciones de aprendizaje cooperativo, de interacción entre grupos y niveles diferentes, o para facilitar el desarrollo de itinerarios personalizados de aprendizaje en función de las necesidades de los alumnos.

La Innovación Didáctica y Organizativa en el marco de procesos de Investigación en la Acción tiene su máxima cobertura con las Competencias Básicas. Muchos autores coinciden en señalar que es precisamente en las estrategias metodológicas y organizativas donde se aplica en toda su extensión el paradigma de las Competencias Básicas: así, si nuestros métodos promueven en nuestros alumnos/as el uso de estrategias de motivación y generación de aprendizajes propios; o el desarrollo de Proyectos Cooperativos; el fomento de la autoestima y la confianza en ellos mismos; el hábito de Lectura; o situaciones de evaluación de lo aprendido presentada en diferentes soportes o escenarios, estaremos fomentando respectivamente y de forma interrelacionada varias de ellas, como las Competencias de *Aprender a Aprender; Social y Ciudadana; Iniciativa, Autonomía y Carácter Emprendedor; Lingüística; Artística y Digital.*

La apertura al entorno de los centros escolares será otra consecuencia de este paradigma curricular que supone las Competencias Básicas, pues en ellas la implicación y participación de las familias a la hora de transferir los aprendizajes adquiridos en el aula al contexto familiar y habitual de los alumnos se hace esencial. Igualmente, la utilización eficaz de las posibilidades del entorno, utilizado como un recurso didáctico de primer orden, así como de los diferentes miembros y colectivos que componen la comunidad educativa y local, deben conllevar fórmulas organizativas diferentes.

A la hora de seleccionar pues, las estrategias metodológicas y organizativas en nuestras Programaciones Didácticas habremos de tener en cuenta, no sólo las características del desarrollo psico evolutivo de nuestros alumnos, así como la diversidad del mismo, sino también las características de la adquisición de las Competencias Básicas y las situaciones de enseñanza / aprendizaje que habremos de crear para la consecución de las mismas.

### **3.3. En la Evaluación del alumnado y el proceso de enseñanza / aprendizaje**

La Evaluación del aprendizaje de los alumnos con las Competencias Básicas conlleva, en primer lugar, un mayor nivel de concreción de los Objetivos y Criterios de Evaluación planteados, es decir, el desglose de los mismos en *Indicadores de Evaluación* más específicos relacionados con las habilidades y destrezas que integran las dimensiones, subdimensiones e indicadores propios de las Competencias Básicas. Así, con el ejemplo de Objetivo al que antes hacíamos referencia podríamos establecer algunos indicadores de evaluación relacionado con aquél. Por ejemplo, los siguientes:

- Subraya o realza las ideas más importantes de los textos propios de la materia.*
- Elabora fichas de contenido y bibliográficas de la materia.*
- Expone oralmente trabajos de la materia con apoyo de recursos multimedia.*
- Responde a lo que domina y reflexiona y busca la respuesta al resto.*

En la misma línea, los Procedimientos de Evaluación habrán de ser adecuados al modelo curricular del que estamos hablando, debiendo superarse así el modelo casi hegemónico de los exámenes y utilizar un modelo cualitativo basado en la observación de las situaciones y contextos de aprendizaje para ver cómo se desenvuelve el alumno, utilizando diferentes fuentes de información (trabajos y producciones del alumno, entrevistas, autoevaluación, co evaluación, etc.). En este sentido, una buena muestra del tipo de evaluación planteado por el modelo de las Competencias Básicas, lo tenemos en las Unidades de Evaluación utilizadas en las Evaluaciones de Diagnóstico previstas por la LOE, o el propio modelo PISA.

Por último, y por lo que se refiere a la evaluación del proceso de enseñanza / aprendizaje, y de nuestras Programaciones Didácticas y de Aula,

será necesario desarrollar indicadores relacionados con los elementos anteriormente mencionados, es decir, formulación de los objetivos; selección de los contenidos; formulación de los criterios de evaluación; relación entre ellos y las Competencias Básicas; utilización de estrategias metodológicas y organizativas; tareas o actividades planteadas; participación de las familias e implicación de las mismas; uso de los recursos didácticos; utilización de las posibilidades del entorno; utilización de indicadores de evaluación relacionados con las Competencias Básicas; utilización de procedimientos de evaluación adecuados, etc. Todo ello contrastado con los resultados obtenidos por el alumno, no sólo numéricos, sino también, por ejemplo, en las evaluaciones de diagnóstico que evalúan Competencias Básicas y requieren compromisos de mejora a los centros basados en ellas.

Todo de lo que hemos venido hablando hasta ahora es aplicable, no sólo en etapas como Infantil, Primaria o la ESO, sino también en una etapa como la de Bachillerato, preparatoria para estudios superiores universitarios, ya que no olvidemos que la Universidad Española y la de su entorno se encuentra inmersos en el Espacio Europeo de Educación Superior (Proceso de Bolonia) que supone también un nuevo paradigma curricular y metodológico basado en Competencias Básicas a un mayor nivel de profundización.

## Bibliografía

ARREAZA BERBERIDE, F, GÓMEZ-PIMPOLLO MORALES, N., y PÉREZ PINTADO, M (2009): *Evaluación de Diagnóstico de las Competencias Básicas en Castilla la Mancha, 2009-2011*. Marco Teórico (Toledo, Oficina de Evaluación de la Consejería de Educación de Castilla la Mancha).

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001): *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas, 14 de Febrero de 2001 (<http://europa.eu/scadplus/leg/es>) Consultado el 10 de Abril de 2007.

CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2003): *Conclusiones del Consejo sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación* («Puntos de referencia») (<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11064.htm>) Consultado el 10 de Abril de 2007.

GONZÁLEZ MAURA, V. y GONZALEZ TIRADO, R.M. (2006): *Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 47.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE ESPAÑA (2006): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación* (Madrid, Boletín Oficial del Estado de 4-05-2006).

MONEREO Y POZO (2007): *Monográfico «Competencias»*. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 370.

OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. En [www.OECD.org/edu/statistics/desecco](http://www.OECD.org/edu/statistics/desecco) Consultado el 12 de Abril de 2010.

PARLAMENTO EUROPEO (2000): *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de Marzo de 2000* (<http://www.europarl.europa.eu/summits>) Consultado el 10 de Marzo de 2007.

TORIBIO BRIÑAS, L. (2010): *La Política Educativa de Castilla la Mancha (2000-2008). Análisis en perspectiva comparativa respecto a los objetivos de la Política Educativa Europea para el año 2010*. (Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia).

VALLE, J.M. (2006): *La Unión Europea y su Política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. (Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia de España).