



LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULUM

MATERIAL DE TRABAJO

Irakaslea: Pello Aramendi Jauregi-EHU/UPV

pello.aramendi@ehu.es

Antolatzailea: BIHE ELKARTEA

biheposta@yahoo.es

1.-LAS COMPETENCIAS: CONCEPTO Y DEFINICIONES

A la hora de abordar temas curriculares es harto frecuente encontrarnos con nuevos conceptos, términos y planteamientos. Reflexionar en torno a las competencias no es una moda pasajera. Diferentes países de la Unión Europea llevan manejando este concepto desde hace años, esencialmente, en la capacitación sociolaboral y en la educación obligatoria. En el estado español la tradición de las competencias ha estado estrechamente vinculada a la formación profesional y, hoy en día, se han concretado también tímidos avances en la incorporación de este discurso a las etapas de la enseñanza básica (Educación Primaria y E.S.O).

A partir del año 2000 han existido diversas iniciativas para unificar discursos y mensajes referidos a la educación. En el Consejo de Lisboa (2000) se abordan temas en torno a la gestión del conocimiento; el Consejo de Educación de la Unión Europea (celebrado en el 2001) analiza las finalidades de los sistemas educativos europeos y se debaten aspectos relacionados con las competencias básicas; en el 2002, la UE creó una comisión específica para emprender estos aspectos. Como podemos constatar, la cuestión de las competencias básicas en los sistemas educativos del continente está sujeto a un debate serio y profundo.

La adopción de este concepto en el Currículum Vasco requiere el análisis y la propuesta de una definición clara y concisa de su significado. Un informe relevante para fundamentar este término es el ofrecido por la Unión Europea-Eurydice (2002:5). En este documento se afirma que *“la competencia es la capacidad de realizar una actividad con éxito en un contexto determinado”*. Combina dos elementos importantes: actividad y contexto de actuación.

Perrenoud (1997:7) opina que *“la competencia permite a las personas que pongan en movimiento, apliquen e integren los conocimientos que han adquirido en situaciones diversas, complejas e impredecibles”*. Posteriormente, completa su definición afirmando que es *“una capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, una capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos”* (*“capacité qui s’appuie sur des connaissances, mais ne s’y réduit pas”*).

Goleman, D. (2000) cree que la adquisición de las competencias (y más específicamente, las competencias emocionales) conlleva una profunda reestructuración de la persona a nivel de costumbres y esquemas que guían la acción, que no se realiza añadiendo simplemente conocimientos o datos informativos, sino gracias a su implicación activa. El autor cree que la comprensión no garantiza el aprendizaje de la competencia, o mejor aún, no es suficiente: el saber se debe conjugar con el saber hacer.

Coolahan, J. (1996, en Eurydice 2002: 7) ofrece una visión interesante y completa en torno al tema afirmando que *“la competencia es la capacidad general basada en conocimientos (teóricos), experiencias (prácticas) y valores (actitudes) que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas”*. Esta definición aporta algunos matices muy interesantes y que compartimos plenamente:

-La capacidad es una competencia sin desarrollar. Una habilidad potencial que posee el individuo.

-La competencia es una capacidad aplicada en un contexto específico. Se impulsa el “*saber aplicado*” en un campo de actuación.

-La competencia es portadora de saberes: es decir, desarrolla conocimientos teóricos y/o procedimientos y/o actitudes.

Bruner, J. (1988) lo define como una actividad cognitiva basada en una transacción continua entre la persona que conoce y la realidad vivida. Subraya la interacción entre lo cognitivo y las situaciones concretas de la vida real.

La noción de competencia da un salto cualitativo en la forma de concebir la enseñanza. En nuestro ámbito el término más compartido y asiduo, sobre todo a partir de la LOGSE, ha sido el término de “*capacidad*”. Esta noción, ni mucho menos, queda rechazada en la nueva concepción del desarrollo por competencias propugnado e impulsado por la Unión Europea. Es decir, la “*competencia*” se concibe en Europa como “*capacidad-conocimiento aplicado (de manera exitosa, eficaz, ética...) en un contexto*”. Se adopta una concepción más práctica y dinámica del desarrollo de habilidades fruto de la influencia de tradiciones como la anglosajona y la francesa.

2.-COMPETENCIAS Y DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ALUMNOS/AS: MODELOS Y TIPOLOGÍAS

Para abordar la cuestión del desarrollo integral de los alumnos/as es necesario hacer referencia a los fines de la enseñanza. Éstos deben dirigirse hacia el fomento de los ámbitos fundamentales del crecimiento de los estudiantes y la integración e inclusión plena en la sociedad en la que viven. Se deben impulsar y trabajar, por tanto, áreas del perfeccionamiento humano, espacios sociales y campos del saber amplios y complejos.

Desde la óptica de la sociología Sanz (1997) estratifica la sociedad actual en tres generaciones diferentes: el colectivo menor de edad (hasta los 18 años), la población que asume la mayoría de las responsabilidades sociales (19-65 años aproximadamente) y el estrato de personas mayores (65 años en adelante). A la escuela le corresponde el papel de formar (esencialmente) a la juventud para impulsar el desarrollo de su personalidad y la participación plena en la sociedad. La integración social de estos jóvenes implica, entre otros aspectos, participar activamente en los diversos ámbitos comunitarios (laboral, social, económico, político, cultural, relacional, etc.) para lograr el fomento de sus capacidades e intereses personales y sociales. Este complejo cometido requiere contemplar de manera certera las áreas más importantes del desarrollo de la personalidad. La identificación de estos trascendentales y vitales espacios de desarrollo es una cuestión que afecta directamente a los planteamientos curriculares puestos en práctica en los centros educativos.

Se han creado abundantes clasificaciones en torno a las categorías esenciales del desarrollo de las personas. Desde las antiguas taxonomías de objetivos (Bloom, Krathwohl, Hill...) hasta las más recientes categorizaciones (LOGSE, Delors, Gardner, Tuning...) han circulado por el panorama educativo varias y prolijas estructuraciones y ordenamientos de fines, metas, objetivos, competencias y capacidades.

En la década de los setenta, la taxonomía de Bloom (una de las más tradicionales y antiguas) establece categorías diferentes de asimilación del conocimiento (conocer,

comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar). Harrow desarrolla una categorización en el ámbito psicomotor subrayando aspectos relacionados con los movimientos reflejos, los fundamentales, las aptitudes perceptivas y físicas, los movimientos adquiridos y los contactos no discursivos. Krathwohl diseña una propuesta de objetivos relacionados con el ámbito afectivo y compuesta por elementos como la recepción, la respuesta, la valoración, la organización y categorización de un sistema de valores. A finales de los setenta e inicios de los ochenta surgen varias clasificaciones de objetivos como, por ejemplo, las propuestas por Gagné (campos de aprendizaje), Simpson (ámbito psicomotor), Guildford (estructura de la inteligencia), Vallet (habilidades básicas), García Hoz (sistema integrado de objetivos), etc.

En 1990 el Congreso de los Diputados aprueba la ley que va a marcar una época a nivel curricular: la LOGSE. Ésta clasifica los ámbitos del desarrollo de los estudiantes en las siguientes categorías: capacidades cognitivas, sensoriomotrices, afectivas, de integración social y comunicativas. Este ordenamiento y organización de destrezas ha tenido gran arraigo entre los educadores/as y, aunque posee matices y tintes psicológicos importantes, aporta una visión clarificadora e interesante.

En el Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI (Delors, J. 1996), se pone de relieve la importancia de los procesos de formación favorecedores de la adquisición, la actualización, la utilización y la conexión entre los saberes y se definen como pilares básicos de la educación los siguientes ámbitos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Además de estas propuestas podemos mencionar planteamientos más recientes como el de Gardner (inteligencias múltiples, estableciendo seis tipologías), Goleman (inteligencia emocional) o el del grupo Tuning (competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas) en la enseñanza superior. Lo que no cabe duda es que las propuestas anteriores (desde la más arcaica a la más novedosa y creativa) han aportado pistas, apoyos e ideas clarificadoras para recomponer ese gran rompecabezas denominado “*desarrollo humano*”.

En la sociedad actual ¿qué significa el concepto de desarrollo integral del alumno/a?, ¿qué ámbitos educativos se deben abordar?, ¿qué finalidades y competencias se deben trabajar para asumir el reto de la integración del estudiante en la comunidad en la que vive? Las respuestas a estas cuestiones no son sencillas. Emprender esta compleja tarea requiere centrar nuestra atención en el estudio y análisis de las características del desarrollo humano y las peculiaridades de la sociedad en la que vivimos. La propuesta que se realiza a continuación pretende abordar las áreas esenciales del crecimiento y perfeccionamiento del estudiante. Los grandes campos de la formación de los alumnos/as los podemos resumir en las siguientes categorías:

-Área cognitiva: aquellos aspectos vinculados al desarrollo de la mente humana, de la cognición, la gestión de la información, aprender a aprender, analizar informes, clasificarlos...

-Área de salud y ecología: competencias relacionadas con el desarrollo físico, la salud y la ecología.

-Área afectiva: vinculadas con el desarrollo de la estima personal, sentimientos y actitudes, el aprecio, disfrutar, autocriticarse...

-Área de la comunicación: relativa al fomento de la capacidad de expresión, idiomas, lenguajes verbales, no verbales, tecnologías de la información...

-Área relacional y de inserción en la sociedad: competencias relativas las relaciones con los demás, el desenvolvimiento en grupos, organizaciones y dirección de sí mismo (relacionarse, participar, respetar, ayudar, colaborar, solidarizarse...).

-Área del emprendizaje: competencias relativas a la innovación, mejora, creatividad y abordaje de situaciones de incertidumbre (persistir, superarse, generar ideas, gestionar, imaginar, perfeccionar, averiguar...).

En estos seis espacios podemos subrayar, además, dos amplias dimensiones: las dos primeras (cognitiva y afectiva) se refieren, fundamentalmente, a la esfera individual de la persona. Las competencias vinculadas a la salud-ecología, comunicativas, relacionales y de inserción y las referidas al emprendizaje se vinculan y escoran algo más hacia el espacio comunitario. Como podemos apreciar, la clasificación de competencias genéricas que proponemos se puede resumir en dos conceptos básicos: el desarrollo personal del alumno/a y su proyección social hacia los grupos, las instituciones y la comunidad en general.

En la tabla siguiente apreciamos diferentes “*capacidades inéditas*” (Delors, J. (1996), es decir “*capacidades en potencia*” en función de la clasificación anterior. La combinación de estas habilidades y su aplicación en un contexto concreto fomentará la promoción del desarrollo personal y social del estudiante.

ALGUNAS CAPACIDADES “EN POTENCIA” PARA GENERAR COMPETENCIAS

ÁREA COGNITIVA	ÁREA SENSORIOMOTRIZ SALUD-ECOLOGÍA	ÁREA AFECTIVA	ÁREA COMUNICATIVA	ÁREA INSERCIÓN GRUPOS E INSTITUCIONES	ÁREA DEL EMPRENDIZAJE
Identificar Clasificar Deducir Inducir Comprender Secuenciar Transferir Relacionar Razonar Planificar Asimilar Definir Explicar Analizar Investigar Comparar Ordenar Innovar Inducir Sintetizar Interiorizar Averiguar Decidir Reflexionar Diferenciar Resolver Resumir Identificar Aprender a aprender	Equilibrar Coordinar Organizar espacio Organizar tiempo Acercar Colocar Orientarse Utilizar Dominar Practicar Adecuar Estructurar Construir Dosificar Correr Andar Atender Relajar Articular Ejercitarse Fortalecer Recuperar Resistir Observar Sincronizar	Apreciar Aceptarse Estimar Autoestima Autoconcepto Disfrutar Sensibilizarse Confiar Valorar Afianzar Ajustar Autocriticarse Alabar Satisfacer Considerar Alentar Equilibrar Moderarse Motivarse Autorregularse Recrearse Concienciarse Empatizar Respetar Emocionarse Contenerse Afirmarse Compadecer Encajar	Explicar Exponer Escribir Leer Criticar Representar Contar Numerar Interpretar Dibujar Resumir Informarse Traducir Comprender Expresarse Entrevistar Preguntar Escuchar Aclarar Preguntar Escuchar Aclarar Interpretar Conversar Resumir Moderar Simular	Relacionarse Cooperar Repartir Aceptar Asociar Participar Diversidad Comprometerse Implicarse Criticar Ayudar Alentar Aceptar Obedecer Responsabilizar Colaborar Solidarizarse Diversidad Interesarse Mostrar Gestionar Dirigir Organizar Planificar Interaccionar Respetar Elogiar	Abordar Anticipar Liderar Crear Superarse Descubrir Averiguar Generar ideas Predecir Diagnosticar Gestionar información Valorar alternativas Tomar decisiones Credibilidad Prevenir Transferir Pronosticar Calcular Persistir Experimentar Inquirir Buscar oportunidades Comprometerse Mejorar Innovar Orientar Retar Perfeccionar Imaginar Investigar

KONPETENTZIAK LANTZEKO GAITASUNAK

KOGNITIBO ARLOS	SENSORIOMOTRIZ EKOLOGIA ETA OSASUNA ARLOA	ÁFEKTIBITATE ARLOA	KOMUNIKAZIO ARLOA	GIZARATERATZE ARLOA	EKINTZALETASUNA ARLOA
Identifikatu Saikatu Deduzitu Indukzitu Ulertu Sekuentziatu Transferitu Lotu Arrazoitu Planifikatu Asimilatu Definitu Explikatu Aztertu Ikertu Alderatu Ordenatu Berritu Laburtu Barneratu Aurkitu Erabaki Hausnartu Bereiztu Ebaztu Sintesia egin Ikasi	Orekatu Koordinatu Espazioa antolatu Denbora antolatu Hurbildu Ubikatu Orientatu Erabili Menperatu Praktikatu Egokitu Egituratu Eraikir Dosifikatu Korrika egin Ibili Adi egon Relaxatu Artikulatu Mugitu Indartu Errekuperatu Eutsi Behatu Sinkronizatu Etsi Lasaitu	Baloratu Onartu Estimatu Autoestima Autokontzeptua Disfrutatu Sensibilizatu Konfiatu Baloratu Indartu Sendotu Zehaztu Autokritikatu Alabatu Asetu Aintzat hartu Animatu Orekatu Moderatu Motibatu Dosifikatu Dibertitu Kontzientzia hartu Empatizatu Respetatu Emozionatu Lasaitu Afirmatu	Explikatu Azaldu Idatzi Irakurri Kritikatu Irudikatu Adierazi Zenbatu Interpretatu Marraztu Laburtu Informatu Itzuli Ulertu Elkarrizketatu Galdetu Entzun Argitu Galdetu Entzun Argitu Interpretatu Hitz egin Laburtu Moderatu Simulatu	Harremandu Kooperatu Banatu Onartu Elkartu Parte hartu Aniztasuna errespetatu Konprometitu Implikatu kritikatu Lagundu Motibatu Obeditu Arduratu Landiketza Elkartasuna Interesatu Azaldu Kudeatu Zuzendu Antolatu Planifikatu Interakzioa Errespetatu Goraipatu	Ekin Aurreratu Lideratu Sortu Ahalegindu Aurkitu Ikertu Ideiak sortu Aurrikusi Diagnostikatu Informazioa kudeatu Alternatibak baloratu Erabakiak hartu Konfiatu Prebisioak egin Transferitu Prebenitu Pronostikoak egin Kalkulatu Konstantea izan Esperimentatu Galdetu Aukerak bilatu Konprometitu Hobetu Berritu Sortu Orientatu Desafioak egin Imajinatu Ikertu

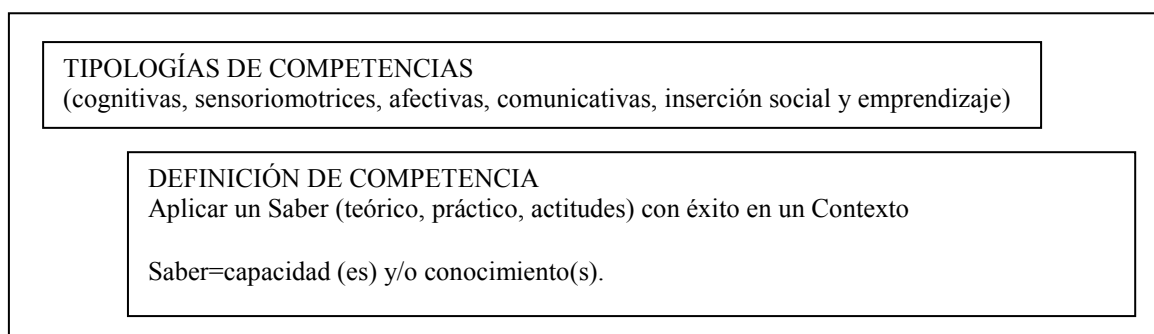
-Aprender a aprender -Competencia matemática -Científico Tecnológica salud y	-Aprender a aprender -Competencia matemática -Científico Tecnológica salud y	-Aprender a aprender -Competencia matemática -Científico tecnológica salud y	Competencia autonomía e iniciativa personal	-Competencia autonomía e iniciativa personal	Competencia lingüística, competencia artística y competencia digital	Competencia ciudadanía	Competencia humanística
Identificar Clasificar Deducir Inducir Comprender Secuenciar Transferir Relacionar Razonar Planificar Asimilar Definir Explicar Analizar Investigar Comparar Ordenar Innovar Inducir Sintetizar Interiorizar Averiguar Decidir Reflexionar Diferenciar Resolver Resumir Identificar Aprender a aprender	Abordar Anticipar Liderar Crear Superarse Descubrir Averiguar Generar ideas Predecir Diagnosticar Gestionar información Valorar alternativas Tomar decisiones Credibilidad Prevenir Transferir Pronosticar Calcular Persistir Experimentar Investigar Buscar oportunidades Comprometerse Mejorar Innovar Orientar Retar Perfeccionar Imaginar	Equilibrar Coordinar Organizar espacio Organizar tiempo Acercar Colocar Orientarse Utilizar Dominar Practicar Adecuar Estructurar Construir Dosificar Correr Andar Atender Relajar Articular Ejercitarse Fortalecer Recuperar Resistir Observar Sincronizar	Apreciar Aceptarse Estimar Autoestima Autoconcepto Disfrutar Sensibilizarse Confiar Valorar Afianzar Ajustar Autocriticarse Alabar Satisfacer Considerar Alentar Equilibrar Moderarse Motivarse Autorregularse Recrearse Concienciarse Empatizar Respetar Emocionarse Contenerse Afirmarse Compadecer Encajar	Abordar Anticipar Liderar Crear Superarse Descubrir Averiguar Generar ideas Predecir Diagnosticar Gestionar información Valorar alternativas Tomar decisiones Credibilidad Prevenir Transferir Pronosticar Calcular Persistir Experimentar Investigar Buscar oportunidades Comprometerse Mejorar Innovar Orientar Retar Perfeccionar Imaginar	Explicar Exponer Escribir Leer Criticar Representar Contar Numerar Interpretar Dibujar Resumir Informarse Traducir Comprender Expresarse Entrevistar Preguntar Escuchar Aclarar Preguntar Escuchar Aclarar Interpretar Conversar Resumir Moderar Simular	Relacionarse Cooperar Repartir Aceptar Asociar Participar Diversidad Comprometerse Implicarse Criticar Ayudar Alentar Aceptar Obedecer Responsabilizar Colaborar Solidarizarse Diversidad Interesarse Mostrar Gestionar Dirigir Organizar Planificar Interaccionar Respetar Elogiar	Relacionarse Cooperar Repartir Aceptar Asociar Participar Diversidad Comprometerse Implicarse Criticar Ayudar Alentar Aceptar Obedecer Responsabilizar Colaborar Solidarizarse Diversidad Interesarse Mostrar Gestionar Dirigir Organizar Planificar Interaccionar Respetar Elogiar

Ikasten ikasi, Teknologia eta Osasuna	Ikasten ikasi, Teknologia eta Osasuna	Ikasten ikasi, Teknologia eta Osasuna	Autonomia eta ekintzaletasuna	Autonomia eta ekintzaletasuna	Hizkuntzak, artistikoa eta digitala	Hiritartasuna	Humanistikoa
Identifikatu Saillkatu Deduzitu Indukzitu Ulertu Sekuentziatu Transferitu Lotu Arrazoitu Planifikatu Asimilatu Definitu Explikatu Aztertu Ikertu Alderatu Ordenatu Berritu Laburtu Barneratu Aurkitu Erabaki Hausnartu Bereiztu Ebaztu Sintesia egin Ikasi	Ekin Aurreratu Lideratu Sortu Ahalegindu Aurkitu Ikertu Ideiak sortu Aurrikusi Diagnostikatu Informazioa kudeatu Alternatibak baloratu Erabakiak hartu Konfiatu Prebisioak egin Transferitu Prebenitu Pronostikoak egin Kalkulatu Konstantea izan Esperimentatu Galdetu Aukerak bilatu Konprometitu Hobetu Berritu Sortu Orientatu Desafioak egin Imajinatu Ikertu	Orekatu Koordinatu Espazioa antolatu Denbora antolatu Hurbildu Ubikatu Orientatu Erabili Menperatu Praktikatu Egokitu Egituratu Eraikir Dosifikatu Korrika egin Ibili Adi egon Relaxatu Artikulatu Mugitu Indartu Errekuperatu Eutsi Behatu Sinkronizatu Etsi Lasaitu	Baloratu Onartu Estimatu Autoestima Autokontzeptua Disfrutatu Sensibilizatu Konfiatu Baloratu Indartu Sendotu Zehaztu Autokritikatu Alabatu Asetu Aintzat hartu Animatu Orekatu Moderatu Motibatu Dosifikatu Dibertitu Kontzientzia hartu Empatizatu Respetatu Emozionatu Lasaitu Afirmatu	Ekin Ikertu Lideratu Sortu Ahalegindu Aurkitu Ikertu Ideiak sortu Aurrikusi Diagnostikatu Informazioa kudeatu Alternatibak baloratu Erabakiak hartu Konfiatu Prebisioak egin Transferitu Prebenitu Pronostikoak egin Kalkulatu Konstantea izan Esperimentatu Galdetu Aukerak bilatu Konprometitu Hobetu Berritu Sortu Orientatu Desafioak egin Imajinatu	Explikatu Azaldu Idatzi Irakurri Kritikatu Irudikatu Adierazi Zenbatu Interpretatu Marraztu Laburtu Informatu Itzuli Ulertu Elkarriketatu Galdetu Entzun Argitu Galdetu Entzun Argitu Interpretatu Hitz egin Laburtu Moderatu Simulatu	Harremanu Kooperatu Banatu Onartu Elkartu Parte hartu Aniztasuna errespetatu Konprometitu Implikatu kritikatu Lagundu Motibatu Obeditu Arduratu Landiketza Elkartasuna Interesatu Azaldu Kudeatu Zuzendu Antolatu Planifikatu Interakzioa Errespetatu Goraipatu	Ekin Aurreratu Lideratu Sortu Ahalegindu Aurkitu Ikertu Ideiak sortu Aurrikusi Diagnostikatu Informazioa kudeatu Alternatibak baloratu Erabakiak hartu Konfiatu Prebisioak egin Transferitu Prebenitu Pronostikoak egin Kalkulatu Konstantea izan Esperimentatu Galdetu Aukerak bilatu Konprometitu Hobetu Berritu Sortu Orientatu Desafioak egin Imajinatu Ikertu

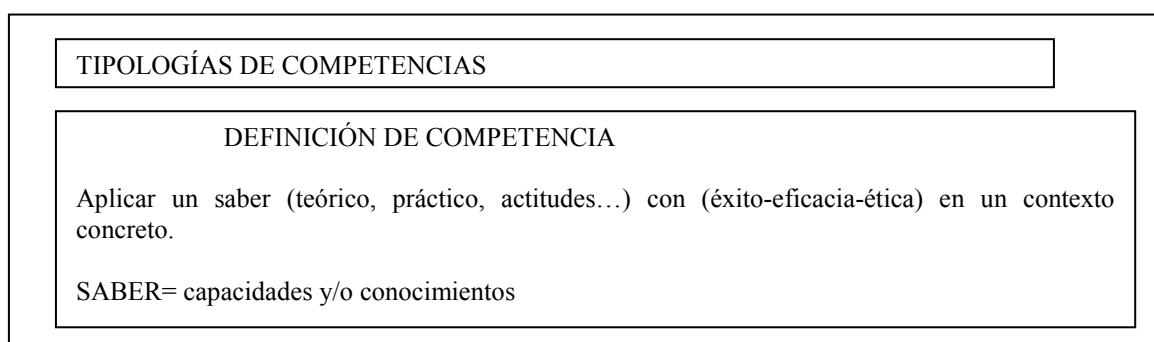
El abordaje de las competencias en el currículum exige, en definitiva, concebir y definir qué se entiende por “*desarrollo pleno de la personalidad*” para, posteriormente, identificar y categorizar los ámbitos más importantes que reflejen esta realidad. La propuesta anterior pretende ofrecer pistas para clarificar esta cuestión.

3.-ELEMENTOS CONSTITUYENTES BÁSICOS DE LAS COMPETENCIAS

El desarrollo de las capacidades humanas es la pieza clave para definir las metas y los objetivos educativos. Es decir, la finalidad primordial del sistema de enseñanza es impulsar y desarrollar las competencias idóneas para lograr la plena integración del alumno/a en la sociedad. Debe formar ciudadanos/as competentes en las diferentes facetas de la vida personal, productiva y social.



El desarrollo de las capacidades humanas y la inserción sociolaboral son las piezas clave para definir las metas y los objetivos educativos. Es decir, la finalidad primordial del sistema de enseñanza es impulsar y desarrollar en los alumnos y las alumnas las competencias idóneas para lograr su desarrollo personal y la inserción en la sociedad. Debe formar ciudadanos y ciudadanas competentes en las diferentes facetas de la vida personal, social y productiva.

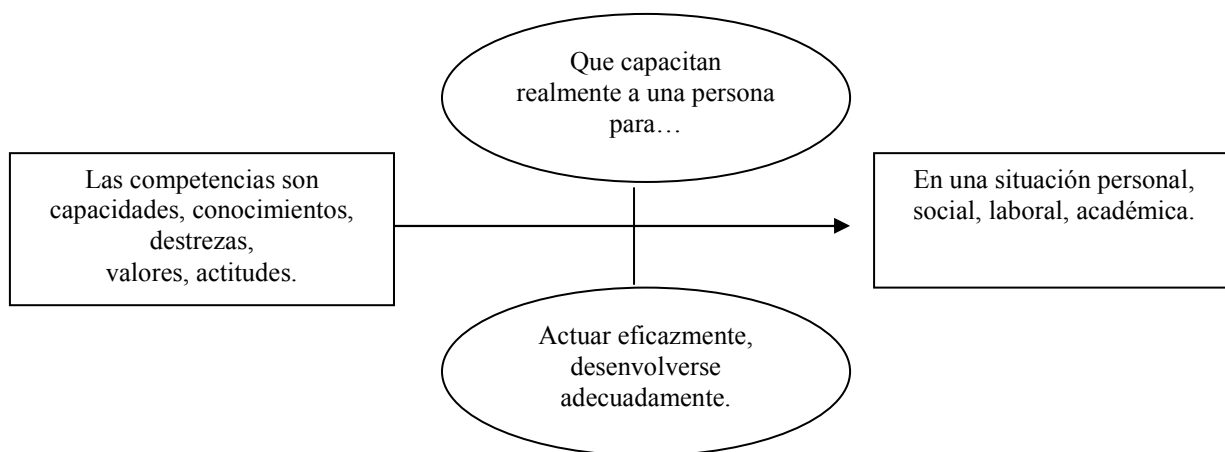


¿Cuándo podemos afirmar que un o una estudiante es competente? A nivel genérico, la respuesta a esta cuestión se puede resumir de la siguiente manera: “cuando **aplica**, al menos, algún tipo de **saber** teórico (conceptos, información, conocimiento), saber práctico (procedimientos, técnicas, habilidades), saber ser (actitudes, valores, comportamientos), de manera **exitosa y ética** en un **contexto** determinado.

Competencia = saber aplicado con (éxito-ética) en un contexto determinado.

SABER=capacidad (es) y/o conocimientos conceptuales, procedimientos, actitudes...

Este otro esquema puede ayudar a comprender el concepto:



Vamos a poner un ejemplo para presentar y exponer los elementos básicos de una competencia. Un estudiante de formación profesional aplica una serie de saberes (conocimientos sobre mecánica, analizar un motor, proponer alternativas para repararlo...) en un taller de prácticas (contexto, motor de un automóvil) en función de los conocimientos (teóricos, procedimientos y actitudes) aprendidos. Si este alumno o alumna analiza los fallos del motor y lo repara podemos decir que es competente en esas funciones. Ha finalizado su tarea con éxito.

A la hora de discernir los elementos básicos de la competencia de este alumno o alumna podemos subrayar los siguientes elementos:

- Unos saberes teóricos asimilados sobre conocimientos relacionados con la mecánica, cómo funcionan los motores, automóviles...
- Unos saberes procedimentales aplicados (diagnosticar fallos, tomar decisiones, reparar motores...).
- Una actitud positiva hacia la resolución de un problema.
- Un contexto de actuación (motor de automóvil, taller...).

Los diferentes tipos de saberes se concretan en una práctica. A modo de ejemplo explicativo, podemos ofrecer la redacción explícita de una competencia del área del conocimiento del medio:

Análisis y reflexión (saberes de índole procedimental) crítica (actitud) en torno a los desastres climáticos sucedidos en la última década (concepto) en Europa (contexto) PARA desarrollar la concienciación respecto a la conservación de la naturaleza (competencia).

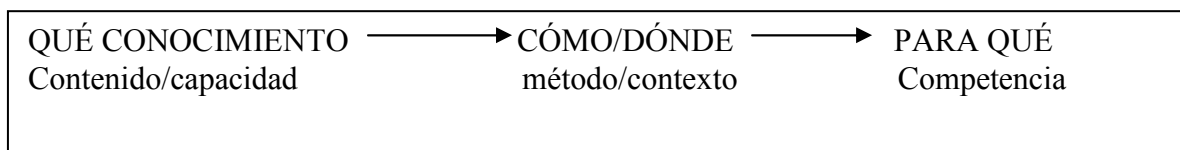
Como podemos apreciar:

- Reflexión y análisis (saberes de tipo procedimental).

- De manera crítica (saber ser-actitud).
- Los desastres climáticos (saber conceptual, conocimiento teórico).
- En Europa (contexto).
- Para desarrollar la concienciación respecto a la conservación de la naturaleza (competencia).

Los distintos tipos de saberes aplicados (capacidades, conocimientos conceptuales, procedimientos, actitudes...) son el soporte de la noción de competencia.

La redacción de competencias se puede realizar de varias formas. Se sugieren dos tipos:



Ejemplos:

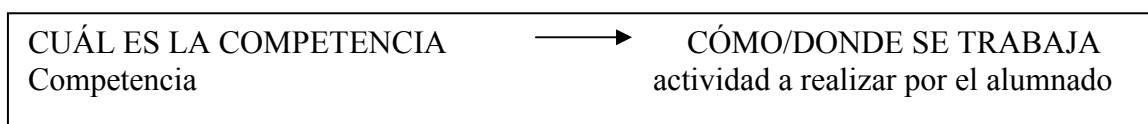
-Utilización adecuada de códigos numéricos y gráficos *analizando noticias e informes científicos* **para interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio socio-natural y cultural.**

-Exposición de resultados y conclusiones *mediante estudios de caso*, **para razonar y justificar decisiones.**

-Teknologia berrietan trebatzea, *Officek eskaintzen dituen programak ezagutzuz*, **ikaslearen experimentatzeko zaletasuna lantzeko.**

-Herriko enpresek sortzen dituzten hondakinak identifikatzea, *bere gestioa aztertuz eta ondoriak baloratzuz*, **ingurugiroaren aldeko jarrerak lantzeko.**

La anterior redacción de la competencia se puede simplificar utilizando otro estilo:



Por ejemplo:

1.-**Identificar actitudes solidarias** analizando las noticias de los periódicos.
 (Competencia) (¿Cómo?, Actividad a realizar por alumnado)

2.-**Cooperar con los compañeros/as** desarrollando conjuntamente un dossier sobre
 (Competencia) (¿Cómo?, Actividad a realizar por el alumnado)

la contaminación de los ríos.

Konpetentzia idazteko era erreztu egingo dugu bigarren aukera honetan:

ZEIN DA KONPETENTZIA Konpetentzia	→	NOLA/NON LANTZEN DA ikaslearen jarduera
--------------------------------------	---	--

Adibidez:

1.-**Jarrera solidarioak identifikatu**, egunkarietan azaltzen diren albisteak aztertuz.
(Konpetentzia) (Nola?, Ikasleak lantzen duen jarduera)

2.-**Ikaskideekin elkartasuna landu**, ibaien kutsadurari buruzko dosierra taldeka eginez
(Konpetentzia) (Nola? Ikasleak lantzen duen jarduera)

¿El dominio de una competencia conlleva la asunción de determinadas actitudes? Este concepto, implícitamente, supone asumir que las estrategias puestas en práctica son éticas y finalizan con éxito (de lo contrario el alumno/a no sería competente). Implica adaptar actitudes hacia la finalización exitosa y ética de una actividad.

¿Cuándo afirmamos que una persona es muy competente? Cuando los saberes que utiliza y domina son socialmente valorados. Por ejemplo, un arquitecto es considerado muy competente cuando se le reconoce su habilidad. Un astronauta es percibido como un profesional muy capaz porque opera en contextos y situaciones de alto riesgo y posee una gran especialización científica. La competencia en un determinado ámbito implica socializarla y ser reconocida como relevante por una comunidad. Conlleva poseer un grado de destreza en un ámbito determinado y debe ser reconocido ética y socialmente. Alberici, A. (2005:45) afirma que *“las competencias nos deben remitir a una visión amplia y global de la educación, que va más allá de una concepción instrumental del aprendizaje, no más y no sólo encaminado a la carrera y al éxito económico, sino sobre todo dirigido a poner de manifiesto y a enriquecer el potencial de cada persona, promoviendo su realización como miembro de una sociedad”*.

No vayamos a caer en un concepto utilitarista y conservador. La competencia reclama ser reconocida como ética por la sociedad. Un profesor/a de informática no debe enseñar a sus alumnos/as procedimientos dirigidos a programar virus informáticos para introducirlos en la red. Debería educar en el diagnóstico de los mismos para poder prevenir la profusión de este fenómeno. Esta sí es una competencia socialmente útil y ética.

La existencia implícita de actitudes y valores en las competencias fomentadas en la escuela es algo poco cuestionable. La LOE (2006:4), en su preámbulo, afirma que se debe *“proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social”*.

Cuando nos referimos, por ejemplo, a las habilidades (competencias) sociales damos por hecho que las mismas (implícitamente) fomentan actitudes hacia la integración en la comunidad. Cuando trabajamos competencias profesionales en la

enseñanza damos por sentado que las mismas se desarrollan con el objeto de insertar al alumno/a en el ámbito del empleo, pero no solamente como agente de producción, sino también a nivel social y relacional (socialización laboral).

Evidentemente, la filosofía que explicita el discurso de las competencias debe considerar aspectos tan importantes para el aprendizaje como la construcción del conocimiento, el aprendizaje significativo, la resolución de problemas, la investigación de situaciones interesantes, las zonas de desarrollo próximo y potencial de los estudiantes, etc. y ubicar todo ello en contextos diferentes. Algunas tareas de enseñanza para fomentar el desarrollo de competencias pueden ser las siguientes:

TAREAS DE ENSEÑANZA PARA TRABAJAR COMPETENCIAS
1.-Clase expositiva profesor/a
2.-Exposición del alumnado
3.-Seminario-taller
4.-Prácticas de laboratorio, informática, gimnasia, música...
5.-Resolución de problemas/ conflictos/estudios de caso
6.-Visionado y comentario de audio/vídeo
7.-Lectura y reseña de libros.
8.-Trabajos de investigación. Desarrollo de proyectos, búsqueda de información, consultas webs, libros...
9.-Hábitos y técnicas de estudio (aprender a aprender)
10.-Simulaciones/ juegos de rol...dinámicas grupales
11.-Presentación y defensa de un tema
12.-Realización de informes
13.-Tareas vinculadas a nuevas tecnologías y enseñanza virtual
14.-Análisis de documentos
15.-Estudio sistematizado-trabajo autónomo
16.- Ejercicios diversos: de inicio (sensibilización, conceptos previos, mapa conceptual), de desarrollo, evaluación, repaso...
17.-Desarrollo escrito de un tema-dossier
18.-Realización de entrevistas y encuestas y análisis de resultados.
19.-Visitas guiadas
20.-Localización en mapas, gráficas, cuadros de doble entrada, cuerpos opacos...

Vygotski (1979) afirma que las funciones mentales se desarrollan en el medio social. Uno de los quehaceres de la escuela debe ser la formación de personas competentes en las diversas facetas de su desarrollo y ello implica una actitud ética y una proyección comunitaria y social. La competencia, por tanto, no solamente se reduce a desarrollar procedimientos de manera hábil y productiva. Le hace falta un añadido más: su legitimación social.

4.-LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS: UNA CUESTIÓN COMPLEJA

La evaluación de las competencias curriculares es una cuestión tan complicada como atractiva. Comentábamos anteriormente el interés mostrado por los países de la UE para identificar las capacidades básicas en la educación obligatoria. La construcción europea reclama iniciativas conducentes a impulsar la convergencia de sus sistemas educativos y la adopción de finalidades formativas comunes que sirvan de referente para los países miembros. En este sentido la LOE (BOE 106, 4-05-2006), en su tercer

principio fundamental, afirma que el estado español adoptará *“una actitud clara de apoyo decidido con los compromisos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años”*. Esta afirmación concede gran importancia a todo el discurso de las competencias clave y a su fomento y desarrollo.

En la misma ley se realizan numerosas menciones respecto a la evaluación en el sistema educativo reglado:

“Al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas” (Educación Primaria y Secundaria Obligatoria).

-En la formación profesional la evaluación por competencias posee ya gran arraigo. La ley en su artículo 43 afirma que *“la evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos formativos se realizará por módulos profesionales”*. Más adelante (en el artículo 44) constata que *“aquellos alumnos que no superen en su totalidad las enseñanzas de cada uno de los ciclos formativos recibirán un certificado académico de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificación y Formación Profesional”* (LOE, BOE 106, 4-05-2006).

La ley además resalta la importancia del fomento del aprendizaje permanente: *“Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual”* (LOE, 2006:4). Esta afirmación posee no pocas implicaciones en la evaluación curricular y educativa. Vigorizar y alentar la formación durante toda la vida supone, entre otros aspectos, impulsar estrategias y tareas no solamente orientadas a la medición de habilidades sino a desarrollar un modelo de evaluación más formativo, que fomente la autosuperación y la mejora continua de los estudiantes. Es decir, las tareas de evaluación tendrán como características principales las siguientes:

- Integrada: que sea una fase más del diseño y desarrollo curricular.
- Normativa: que contemple indicadores claros de dominio de las competencias (demostraciones de ejecución de la misma).
- Criterial: impulsa objetivos que iluminan y clarifican el proceso.
- Formativa: que fomente el perfeccionamiento tanto el proceso como los resultados de la acción educativa.
- Continua: debe estar presente en todo el proceso educativo.
- Recurrente: es un recurso didáctico de perfección curricular.
- Decisoria: propiciadora de juicios de valor sobre el objeto evaluado e impulsor de la toma de decisiones.
- Cooperativa: que en ella participe no solamente el docente sino todos los profesionales y grupos involucrados.
- Que promueva la motivación y la formación continua y permanente.

Pero el discurso de las competencias también posee sus aspectos débiles y limitaciones. Hemos afirmado en párrafos anteriores que el origen de esta terminología proviene de la formación profesional. Esta tradición posee connotaciones normativas, matices cuantitativos (estándares de rendimiento...), se centra en actividades muy

específicas y de un cariz utilitarista. Efectivamente, este paradigma favorece la comparabilidad y el cotejo de indicadores y variables específicos (Informe PISA, OECD...) entre los países pero, sin embargo, muestra su lado impreciso y oscuro en el momento de abordar y evaluar las competencias relacionadas con los valores y actitudes.

La formación en competencias demanda estrategias funcionales y operativas para su evaluación. En esta tabla explicitamos algunas propuestas prácticas para lograr este propósito:

ESTRATEGIAS-TAREAS PARA EVALUAR COMPETENCIAS	
<input type="checkbox"/> Escala <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Examen tradicional <input type="checkbox"/> Dossier, diseño de proyecto <input type="checkbox"/> Ejercicios de repaso-preguntas cerradas (única respuesta) <input type="checkbox"/> Ejercicios de repaso-preguntas abiertas (más de una respuesta) <input type="checkbox"/> Exposición oral-escrita de conclusiones <input type="checkbox"/> Entrevista <input type="checkbox"/> Esquemas y resúmenes <input type="checkbox"/> Solución de casos prácticos, problemas <input type="checkbox"/> Verdadero-Falso	<input type="checkbox"/> Mapa conceptual <input type="checkbox"/> Completar frases, tablas... <input type="checkbox"/> Opinión personal-autoevaluación <input type="checkbox"/> Corregir textos <input type="checkbox"/> Interpretación, análisis de documentos, valoración crítica <input type="checkbox"/> Diario del alumno/a o profesor <input type="checkbox"/> Rejillas de observación <input type="checkbox"/> Cuestiones con libro abierto <input type="checkbox"/> Verificar informaciones <input type="checkbox"/> Evaluación cooperativa mediante dinámicas de grupo, coevaluación. <input type="checkbox"/> Elección única o múltiple-test

Las estrategias de evaluación, evidentemente, son recursos que ayudan y facilitan la tarea de valorar el dominio de competencias básicas de los estudiantes. Pero, su función básica no se reduce solamente a la medición de los aprendizajes. Ruiz Ruiz, J. M. (1996:18) afirma que *“la evaluación es un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a cambiar, innovar, mejorar y ajustar la acción educativa”*.

La evaluación no se reduce exclusivamente a la medición, sino que la supera. Implica una serie de acciones conducentes a:

- Medir el logro de competencias.
- Valorar los planes implementados en el centro educativo.
- Impulsar el perfeccionamiento y el atractivo de los programas.
- Mejorar los procesos y los resultados de enseñanza-aprendizaje.
- Motivar para que al alumno/a siga aprendiendo (aprendizaje permanente).

Respecto a esta última cuestión, la UNESCO y la misma Unión Europea (LOE, BOE 106, 4-05-2006), en varios de sus documentos, hacen una apuesta por la educación a lo largo de la vida. Consideran que el diseño de estrategias atrayentes de enseñanza-aprendizaje y la motivación de los estudiantes son resortes vitales para lograrlo: *“se debe fomentar el acceso generalizado de la ciudadanía a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto y hacer el aprendizaje más atractivo”*. En este ámbito, la didáctica, el currículum y la evaluación deben asumir un papel preponderante.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERICI, A. y SERRERI, P. (2005). *Competencias y formación en la persona adulta*. Barcelona. Laertes.
- ARAMENDI, P. (2005). *La incidencia de la convergencia europea de la educación superior y la nueva concepción de los créditos europeos ECTS*. Donostia. Universidad del País Vasco.
- ARAMENDI, P. (2005). *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. Donostia. Universidad del País Vasco.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En: Escudero Muñoz, J.M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.ppps. 23-44.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Morata.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona. Laia.
- COLL, C. y otros (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Madrid. Santillana.
- CONFERENCIA DE EDUCACIÓN (2004). *Diseño de las titulaciones de Educación*. Policopiado.
- COYNE, D. (2002). Los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. En Ayerbe: *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. Donostia. Michelena.
- DE LA TORRE, S.(1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid. Dykinson.
- DE LA TORRE, S. (1994). *Innovación curricular*. Madrid. Dykinson.
- DE LA TORRE, S., PIO, A. Y OTROS (1995). *Didáctica general: modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid. Universitas.
- DELORS, J (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.
- ESTEVE ZARAGAZA, J.M. (2000). El profesor de secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de la educación. En: *XII Congreso Nacional de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía. Ppps 421-445.
- EURYDICE (2002). <http://www.eurydice.org>
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona. Morata.
- LEY 4 de mayo 2006 DE ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOE).
- LOGSE (1990). *Ley Orgánica de Ordenación del sistema educativo*. 3-10-1990.
- McCORMICK, R. Y JAMES, M. (1995). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid. Morata.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. (2003). *Reformas de los Sistemas Educativos Nacionales*. A Coruña. Netbiblo.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (1999). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid. Narcea.
- RUIZ RUIZ, J.M. (1996). *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid. Narcea.
- SANZ, F. (1997). *La formación en educación de personas adultas*. Madrid. UNED.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1990). La didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo. En: Medina Rivilla, A. y Sevillano, M. L. (1990). *Didáctica*. Madrid: UNED. ppps. 169-220.